

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

**FACULTE DES ARTS, LETTRES,
ET SCIENCES HUMAINES**



**DEPARTEMENT DE LANGUES
AFRICAINES ET LINGUISTIQUE**

**MODELE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES
MATERNELLES ORALES DANS L'EDUCATION
DE BASE AU CAMEROUN**

RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN ZONE BULU

THESE DE DOCTORAT PhD EN LINGUISTIQUE APPLIQUEE

PRESENTEE PAR :

JULES ASSOUMOU

**SOUS LA DIRECTION DE :
MAURICE TADADJEU
PROFESSEUR**

**ASSISTE DE :
ETIENNE SADEMOUO
CHARGE DE COURS**

DECEMBRE 2005

A mes enfants : Hector, Chardy, Charly, Samantina et Michou ;

A ma défunte grand-mère Claire ADA ;

A ma mère Micheline AYEMEJAM ;

A mon regretté père Etienne ALO'O ASSOUMOU ;

A mes frères : Petis MENYE, Dieudonné MEZUI et Rodolphe EMGBANG ;

A mes sœurs : Théclaire ADA, Suzanne MENGUE et Delphine MENYE ;

A mes amis : G. TCHOKO, A. ATOUDA, R. J. ASSAKO et J. ABENGMONI ;

A mes parrains : John Russel STEWART et Withney Glenn HARRIS ;

REMERCIEMENTS

Ce modeste travail est avant tout l'œuvre de la grâce du Seigneur tout puissant et le fruit des efforts conjugués de plusieurs personnes à qui nous tenons à exprimer notre gratitude (:

Nous rendons grâce au Seigneur de nous avoir donné suffisamment de volonté, de courage, de force, de ressources et d'inspiration pour réaliser cette œuvre. Qu'il trouve ici l'expression de la gratitude d'un humble serviteur heureux d'avoir trouvé grâce à ses yeux.

Nous exprimons notre reconnaissance envers tous ceux qui ont contribué à notre éducation et guidé nos pas sur le chemin ardu de la quête du savoir : nos maîtres du primaire, nos professeurs du secondaire et du supérieur, ainsi que tout le personnel des différentes institutions par lesquelles nous sommes passé.

Nous témoignons toute notre gratitude à Messieurs Maurice TADADJEU et Etienne SADEMBOUO qui ont co-dirigé ce travail. Malgré leurs nombreuses occupations, ils étaient à notre disposition chaque fois que nous avions besoin d'eux; c'est grâce à leurs encouragements, à leurs conseils, à leurs remarques, et aux documents qu'ils ont gracieusement mis à notre disposition que nous devons ce travail.

Nous remercions de tout cœur l'ANACLAC de nous avoir offert un cadre idéal de travail et un appui financier et logistique adéquat pour faciliter nos descentes sur le terrain. Nous n'aurions pas pu mener une aussi longue expérimentation sans ce précieux concours.

Nous disons merci à nos informateurs, à nos maîtres et maîtresses expérimentateurs, aux autorités éducatives, aux stagiaires PROPELCA d'Ebolowa, pour leur obligeance, leur disponibilité, et leur franche collaboration. Sans eux, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Nous ne saurions oublier de remercier particulièrement Messieurs John Ogwana, Jean Marie Essono, Gabriel Mba, Rémy Sylvestre Boualet, Clédor Nsémé, et Carl Ebobissé qui nous ont décidé d'une manière ou d'une autre à entreprendre cette aventure et qui nous ont réconforté quand nous étions au bord du découragement.

Enfin, nous exprimons notre reconnaissance envers tous ceux que nous n'avons pas pu nommer ici, mais qui ont contribué un tant soit peu à la réalisation de ce travail. Qu'ils sachent que nous ne sous-estimons aucune contribution de quelque nature que ce soit et que nous leur sommes tout aussi infiniment reconnaissant.

A toutes et à tous, nous disons MERCI !

RESUME

Notre travail s'intitule : *Modèle d'enseignement des langues maternelles orales dans l'éducation de base au Cameroun : Recherche et développement en zone bulu*. Sur la base d'une série de recherches menées dans la zone bulu, l'étude cherche à satisfaire deux préoccupations fondamentales : peut-on enseigner les LMO dans l'éducation de base? Et si oui, comment ?

Répondre à la première question revient à étudier la faisabilité d'une telle entreprise. Notre étude se fonde sur l'hypothèse de base que l'enseignement des LMO à l'école primaire au Cameroun est désirable et réalisable et prend appui sur la thèse selon laquelle des présupposés culturels, sociolinguistiques et pédagogiques sont nécessaires pour la mise en place d'un modèle fiable. A cet effet, une recherche préalable dans la perspective d'évaluer les paramètres y afférents s'avère nécessaire.

Après avoir fait le point sur la question qui nous occupe, la première phase de notre travail est ainsi consacrée à une étude des prérequis culturels et sociolinguistiques. Le but est de déterminer la qualité des ressources culturelles locales, la viabilité de la situation linguistique et le degré de soutien de la communauté. Cette étape s'achève sur une pré-expérimentation de la pratique à l'issue de laquelle les attitudes et représentations des maîtres sont sollicitées dans le but de déterminer l'opportunité de la pratique et de dégager les éléments de base de sa mise en oeuvre. Dans l'ensemble, la recherche s'est avérée concluante pour tous les préalables évalués : la première préoccupation est satisfaite.

Mais cette première réponse, quoique positive, suscite interrogations et inquiétudes : Comment envisager un enseignement des LMO qui puisse aider les élèves à devenir performants dans la LM et les maîtres compétents dans la pratique pédagogique ? Autrement dit, comment concevoir un enseignement efficace des LMO ? Quels dispositifs pédagogiques faut-il pour travailler l'oral ? Quelles formes d'oral faire pratiquer aux élèves ? Quelle progression suivre ? Quelle approche pédagogique adopter pour l'enseignement et l'évaluation ?

La deuxième phase du travail est ainsi consacrée au développement du modèle. Fort des présupposés culturels, sociolinguistiques et pédagogiques, présupposés qui ont validé la faisabilité du projet et en ont fourni les données de base, une planification judicieuse peut désormais être envisagée. C'est ainsi que des propositions sont faites sous forme de dispositifs curriculaire et didactique et qu'un plan de mise en oeuvre est proposé. Déjà prouvé possible et désirable, l'enseignement des LMO est ici rendu généralisable grâce à une approche étoffée qui sous-tendra l'action pédagogique et des orientations claires qui en guideront la mise en pratique au niveau national : la deuxième préoccupation est satisfaite.

ABSTRACT

The title of this research work is : *Oral Mother Tongue Teaching Model for Elementary Education, Cameroon: Research and Development in the Bulu Area*. On the basis of a series of investigations carried out in the Bulu area, the research tries to satisfy two crucial preoccupations: Can the teaching of oral mother tongues (OMT) be practiced in Cameroon primary schools? And if yes, how?

To answer the first question, a feasibility study ^{has been} is carried out. The study is based on the main hypothesis ^{assumption} that the teaching of OMT is desirable and possible in Cameroon primary schools and the thesis that cultural, sociolinguistic and pedagogical prerequisites are necessary for a development of a reliable MT model. To this effect, research destined to evaluate the said parameters is carried out.

Apart from the state of the art, the first part of our work is thus focused on a study of cultural and sociolinguistic prerequisites. The aim is to determine the quality of the local cultural resources, the viability of the sociolinguistic situation and the potential support of the community. This stage ends with a pre-experimentation of the practice at the conclusion of which a type of evaluation using teachers' representations is conducted. The aim is to determine the advisability of the practice, to draw the basic elements of its implementation and to bring out basic insights into pedagogical principles and practices. On the whole, the investigation proves conclusive for all the prerequisites considered: the first preoccupation is satisfied. literal transfer

But the answer to the first question, though positive, gives rise to other questions and worries: How can we plan a pedagogical process which can help the students to become performant in their MT and the teachers to become competent in the teaching practice? In other words, how can we conceive an efficient teaching of OMT in Cameroon? Which teaching devices are needed? Which forms of oral should be practiced by the students? Which progression to adopt? Which teaching and testing approaches are suitable? him

The second stage of this work is thus focused on the development of the model. In a strong position because of the cultural, sociolinguistic and pedagogical prerequisites which have validated the feasibility of the language project and provided us with basic necessary data, a judicious planning can now be developed. Thus, relevant propositions are made in terms of syllabus, teaching approach, and implementation procedure. Having been proved possible and desirable, the teaching of OMT now proves applicable generally because of an efficient approach which will underlie its practice, and clear orientations which will guide its implementation: the second preoccupation is satisfied. ???

SOMMAIRE

Remerciements.....	III
Résumé.....	IV
Abstract.....	V
Abréviations.....	XII
Liste des tableaux.....	XIV
Chapitre I : Introduction générale.....	16
1.1 Le contexte de l'étude.....	17
1.2 Le peuple et la langue d'étude.....	18
1.2.1 Le peuple.....	18
1.2.1.1 Identification.....	19
1.2.1.2 Origine.....	20
1.2.1.3 Vie sociale.....	23
1.2.2 La langue.....	25
1.3 Genèse du projet.....	27
1.4 Formulation du sujet.....	28
1.5 Position du problème.....	31
1.6 Objectifs de la recherche.....	34
1.7 Motivations et importance de la recherche.....	36
1.8 Orientation théorique.....	40
1.9 Méthodologie.....	46
1.10 Division du contenu.....	55
Chapitre II : langues, culture et éducation au Cameroun.....	57
Introduction.....	58
2.1 Aperçu historique.....	58
2.1.1 La période pré-coloniale.....	58
2.1.1.1 objectifs, cadre, et vecteurs de l'éducation traditionnelle.....	59
2.1.1.2 Composantes de l'éducation traditionnelle.....	59
2.1.1.2.1 L'enseignement général.....	59
2.1.1.2.2 L'enseignement technique et professionnel.....	64
2.1.1.3 Modèles d'éducation.....	67

2.1.2	La période coloniale européenne.....	69
2.1.2.1	Les missionnaires.....	70
2.1.2.1.1	La Baptist Missionary Society.....	70
2.1.2.1.2	La Mission Protestante Américaine (MPA).....	72
2.1.2.1.3	Les pères pallotins.....	76
2.1.2.2	L'administration coloniale.....	76
2.1.3	L'époque post-coloniale.....	86
2.2	De l'aménagement planifié des langues au Cameroun.....	92
2.2.1	Le trilinguisme extensif.....	92
2.2.1.1	Le profil linguistique idéal du Camerounais.....	92
2.2.1.2	Les domaines d'intervention.....	93
2.2.2	Le quadrilinguisme.....	96
2.2.2.1	Principes du quadrilinguisme.....	97
2.2.2.2	Stratégies opérationnelles d'aménagement.....	99
2.2.2.2.1	La réforme linguistique à l'école.....	99
2.2.2.2.2	Gestion de l'offre des services de l'Etat.....	100
2.3	L'enseignement des langues nationales au Cameroun: l'expérience PROPELCA.....	102
2.4	L'utilisation des langues camerounaises orales dans l'éducation scolaire.....	108
2.4.1	L'usage oral des langues camerounaises.....	108
2.4.1.1	Principes de base.....	108
2.4.1.2	Aspect pédagogique de la LM.....	109
2.4.1.3	Domaines d'utilisation de la LMO.....	111
2.4.1.3.1	Les contenus culturels.....	111
2.4.1.3.2	Domaines classiques.....	111
2.4.1.4	Principes pédagogiques.....	112
2.4.1.4.2	L'enseignement oral des langues camerounaises.....	113
	Conclusion.....	116
Chapitre III : Prérequis culturels.....		118
	Introduction.....	119
3.1	Oratoire et rhétorique.....	121
3.2	Les proverbes et les prétextes oratoires.....	125
3.2.1	Les proverbes.....	127
3.2.1.1	Les proverbes relatifs aux humains.....	128

3.2.1.2	Les proverbes relatifs à la faune et à la flore.....	129
3.2.1.3	Les proverbes relatifs aux objets, aux concepts. et aux faits.....	130
3.2.2	Les prétextes oratoires.....	131
3.2.2.1	La désapprobation et le refus.....	131
3.2.2.2	La moquerie et la plaisanterie.....	132
3.2.2.3	Le défi et la provocation.....	132
3.2.2.4	L'indifférence.....	133
3.2.2.5	La satisfaction, l'approbation.....	134
3.3	Les contes.....	135
3.4	Les chantefables.....	137
3.5	Les devinettes.....	147
3.5.1	Les devinettes allusives et analogiques.....	145
3.5.2	Les devinettes proverbialisées.....	145
3.5.3	Les devinettes anecdotiques.....	146
3.5.4	Les devinettes compétitives.....	147
3.6	La généalogie.....	149
3.7	La poésie.....	150
3.7.1	La poésie récitée.....	151
3.7.2	La poésie chantée.....	153
3.7.2.1	La poésie des jeux d'enfants.....	153
3.7.2.2	La poésie des chansonnettes d'enfants.....	155
3.7.2.3	Les berceuses.....	156
3.7.2.4	La poésie des chants d'oiseaux.....	158
3.7.2.5	La poésie des chants de travail.....	159
3.7.2.6	La poésie des chants de pêche.....	160
3.7.3	La poésie instrumentale.....	161
3.8	L'épopée.....	165
3.9	La danse.....	168
3.10	Le théâtre.....	172
	Conclusion.....	175
Chapitre IV : Prérequis sociolinguistiques.....		177
	Introduction.....	178
	Résultats de l'enquête.....	179

4.1	Homogénéité linguistique et cohésion sociale.....	179
4.1.1	Identification des dialectes.....	180
4.1.2	Parlers linguistiquement apparentés.....	182
4.1.3	Intercompréhension et cohésion sociale.....	184
4.2	Compétence linguistique et attitude envers la LM.....	187
4.3	Compétence culturelle et attitude envers la culture traditionnelle.....	195
4.4	Etat de la LM et attitude envers son enseignement à l'école.....	203
	Conclusion.....	222

Chapitre V : Pré-expérimentation de l'enseignement de la langue maternelle orale.....226

	Introduction.....	227
5.1	Présentation de la situation expérimentale.....	228
5.1.1	Les grandes orientations de l'école primaire.....	228
5.1.2	Le programme officiel de culture nationale.....	229
5.1.3	Situation de l'éducation dans la zone d'étude.....	234
5.1.4	Enseignement de la culture nationale dans la zone d'étude.....	237
5.1.5	L'usage oral de la langue maternelle à l'école dans la zone d'étude.....	239
5.2	La pré-expérimentation.....	240
5.2.1	Le dispositif pré-expérimental.....	241
5.2.2	La démarche.....	243
5.2.2.1	La conduite de la pré-expérimentation.....	243
5.2.2.2	La collecte des données.....	246
5.2.2.2.1	Les outils.....	246
5.2.2.2.2	Application des outils.....	250
5.2.2.3	Le traitement des données.....	252
5.2.3	Les résultats.....	252
5.2.3.1	Paramètres démographiques.....	253
5.2.3.2	Données pédagogiques.....	258
5.2.3.2.1	Prérequis pédagogiques.....	258
5.2.3.2.2	Adéquation de la norme.....	264
5.2.3.2.3	Valeur éducative de la LM.....	267
5.2.3.2.4	Appropriation de l'approche.....	270
5.2.3.2.5	Contenus disciplinaires.....	276
5.2.3.2.6	Charge horaire.....	278

5.2.3.2.7	Acceptabilité de la fonction.....	280
	Conclusion.....	282
Chapitre VI : Orientations et didactique de la langue maternelle orale.....		285
	Introduction.....	286
6.1	Principes de base.....	287
6.1.1	Base idéologique.....	287
6.1.2	Définition de l'approche.....	290
6.2	Dispositif curriculaire.....	292
6.2.1	Objectifs de formation.....	292
6.2.1.1	Objectifs généraux.....	293
6.2.1.2	Objectifs spécifiques par niveau.....	294
6.2.2	Les contenus d'enseignement.....	295
6.2.3	L'emploi du temps.....	299
6.2.4	Le matériel didactique.....	301
6.3	Didactique des langues maternelles orales.....	305
6.3.1	Orientations de base.....	305
6.3.2	Activités d'apprentissage.....	310
6.3.3	Principes de mise en œuvre pédagogique.....	315
6.3.3.1	Préparation du travail par le maître.....	315
6.3.3.2	Conduite des activités.....	319
6.3.4	Principes d'évaluation.....	332
6.3.4.1	Orientations de base.....	332
6.3.4.2	Conduite des activités.....	334
6.4	Principes de mise en œuvre du modèle.....	337
6.4.1	Les objectifs.....	337
6.4.2	Le cadre physique.....	338
6.4.3	Les ressources.....	338
6.4.3.1	Les ressources matérielles et financières.....	338
6.4.3.2	Les ressources humaines.....	339
6.4.4	Les stratégies opérationnelles d'aménagement.....	340
6.4.4.1	L'officialisation de la norme.....	340
6.4.4.2	La sensibilisation et la promotion.....	340
6.4.4.3	La formation.....	341

6.4.4.4	La recherche pédagogique.....	341
6.4.4.5	La coordination des activités.....	342
6.4.4.6	La motivation.....	342
6.4.4.7	La production.....	342
6.4.4.8	La mise en œuvre.....	343
6.4.4.8.1	La pré-généralisation.....	343
6.4.4.8.2	La généralisation.....	345
6.4.4.9	L'évaluation.....	347
	Conclusion.....	347
Chapitre VII : Conclusion générale.....		349
7.1	Rappel.....	350
7.1.1	La phase d'investigation.....	350
7.1.1.1	Les acquis.....	350
7.1.1.2	Les pesanteurs.....	353
7.1.2	Le développement du modèle.....	356
7.1.2.1	L'approche méthodologique.....	356
7.1.2.2	Le plan de mise en œuvre.....	357
7.2	L'intérêt de la recherche.....	358
7.3	Bilan et perspectives.....	361
Annexe.....		364
Bibliographie.....		387

ABREVIATIONS

ACCT	Agence de Coopération Culturelle et Technique.
AJAL	African Journal of applied linguistics.
ALAC	Atlas Linguistique du Cameroun.
ALCAM	Atlas Linguistique du Cameroun.
ANACLAC	Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises.
APCU	Approche Culturelle.
APE	Association des Parents d'Elèves.
BEPC	Brevet d'Etude du Premier Cycle.
CABTAL	Cameroon Association for Bible Translation and Literacy.
CAPI	Certificat d'Aptitude Professionnelle des Instituteurs.
CAPIEMP	Certificat d'Aptitude Professionnelle des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire.
CEI	Cours Élémentaire I.
CEII	Cours Élémentaire II.
CEP(E)	Certificat d'Etudes Primaires (Elémentaires).
CES	Collège d'Enseignement Secondaire.
CILF	Conseil International de la Langue Française.
Cf.	Confère.
Chap.	Chapitre.
CLAD	Centre de Linguistique Appliquée de Dakar.
CMI	Cours Moyen I.
CMII	Cours Moyen II.
CP	Cours Préparatoire.
CREA	Centre de Recherche et d'Etudes Anthropologiques.
ENS	Ecole Normale d'instituteurs.
ENIEG	Ecole Normale d'instituteurs de l'Enseignement Général.
EP	Ecole Publique.
EPC	Eglise Presbytérienne Américaine.
ELMO	Enseignement de la Langue Maternelle Orale.
IFAN	Institut Fondamental d'Afrique Noire.
ISH	Institut des Sciences Humaines.
LM	Langue Maternelle.

LMO	Langue Maternelle Orale.
LO	Langue Officielle.
LO1	Première langue officielle.
LO2	Deuxième langue officielle.
MINEDUC	Ministère de l'Education Nationale.
MINEDUB	Ministère de l'Education de Base.
MO	Modèle Oral.
MPA	Mission Protestante Américaine.
O.P.O	Objectif Pédagogique Opérationnel.
PE	Pratique de l'enseignement.
PT	Programme traditionnel.
PROPELCA	Programme Opérationnel pour l'Enseignement des Langues au Cameroun.
Q.	Question.
SAR	Section Artisanale Rurale.
SEDUC	Secrétaire à l'Education.
SM	Section Ménagère.
Sd.	Sans date.
Sr.	Sans références.
SIL	Société Internationale de Linguistique.
SIL	Section d'Initiation au Langage.
UNESCO	Organisation des Nations Unies Pour la Science, l'Education et la Culture.

? MINESEC ? not mental?

Secrétaire adjoint Collég.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Tableau de division horaire.....	104
Tableau 2	Structuration des enseignements à l'école primaire.....	105
Tableau 3	Répartition des manuels à l'école primaire.....	105
Tableau 4	Structuration des enseignements au secondaire.....	106
Tableau 5	Répartition des manuels au secondaire.....	106
Tableau 6	Identification : peuple, langue et variantes de la langue.....	180
Tableau 7	Parles linguistiquement apparentés.....	182
Tableau 8	Intercompréhension et appartenance.....	184
Tableau 9	Niveau de compétence des locuteurs dans la LM.....	187
Tableau 10	Présence des compétences culturelles.....	196
Tableau 11	Niveau de compétence culturelle des populations.....	199
Tableau 12	Contenus et objectifs d'apprentissage au niveau I.....	232
Tableau 13	Contenus et objectifs d'apprentissage au niveau II.....	233
Tableau 14	Écoles et classes observées.....	251
Tableau 15	Données démographiques générales de la pré-expérimentation.....	253
Tableau 16	Identification des maîtres.....	256
Tableau 17	Participation des enseignants de l'échantillon aux sessions de formation.....	258
Tableau 18	Pré-expérimentation de l'ELMO par les maîtres.....	260
Tableau 19	Niveau de compétence des maîtres dans la LM.....	261
Tableau 20	Niveau de compétence culturelle des maîtres.....	262
Tableau 21	Impact de l'enseignement de la LMO sur les élèves.....	268
Tableau 22	Performance des élèves de l'EP de Mfouladja – Niveau I.....	271
Tableau 23	Performance des élèves de l'EP de Nsimi-Carrefour – Niveau I.....	272
Tableau 24	Performance des élèves de l'EP de Biyeyem – Niveau II.....	273
Tableau 25	Performance des élèves de l'EP de Nsimi-Carrefour – Niveau II.....	273
Tableau 26	Performance des élèves de l'EP de Mfouladja – Niveau II.....	273
Tableau 27	Attitudes post-expérimentales de la communauté éducative.....	280
Tableau 28	Caractérisation des manuels de LMO.....	304

Titles, diplomas, promotion, access to lucrative and influential posts - made possible by your studies ought not be the fundamental motive of your work. Ask yourself always whether you truly promote culture. Since your country has need of it, whether you are training men and women capable of serving their countrymen, the good of the nation and the progress of international relations; whether you develop the quality of the heart as well as the critical spirit, dedication to work, objectivity, discipline, the taste of truth, uprightness, conscience, and solidarity with the poor.

Pape Jean Paul II, cité dans Tadadjeu, 1990: 161-2

Les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement; elles sont des crises de vie; elles dénoncent et représentent des crises de vie et sont des crises de vie elles-mêmes; elles sont des crises de vie partielles, éminentes, qui annoncent et accusent des crises de la vie générale; ou, si l'on veut, des crises de vie générales; des crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent, culminent ces crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles, mais qui, en réalité, sont totales, parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale; c'est en effet à l'enseignement que les épreuves éternelles attendent, pour ainsi dire, les changeantes humanités... Quand une société ne peut pas enseigner, c'est qu'elle ne peut pas s'enseigner, c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même...

Péguy, cité par Toraille et al, 1982a : 66

L'idéologie savante peut-elle être amenée à influencer l'orientation de la régulation linguistique pour le bien général? En quoi et dans quelle mesure la science peut-elle prescrire une action concrète à partir des principes avec lesquels la société, dont les intérêts sont si divergents, serait d'accord et qu'elle souhaiterait voir mettre en application.

Jernudd, 1987: 339

CHAP. I : INTRODUCTION GENERALE

1 (ch)

1.1 Le contexte de l'étude

La présente étude a pour thème *Modèle d'enseignement des langues maternelles orales dans l'éducation de base au Cameroun : Recherche et développement en zone bulu*. La recherche se situe dans un contexte macrolinguistique particulièrement exaltant - le contexte camerounais - qu'il importe de présenter au préalable.

Situé au cœur de l'Afrique, le Cameroun est limité à l'Ouest par le Nigeria, au Nord-est par le Tchad, à l'Est par la République Centrafricaine, au Sud par le Congo, le Gabon, et la Guinée Equatoriale. Le pays a une superficie de 475 442 km² et compte une population de 14 000 000 d'habitants répartis en dix provinces. On y trouve une pluralité de tribus, une diversité de modes de vies, de croyances, d'ethnies et de langues : c'est une véritable Afrique en miniature.

Le Cameroun est situé dans une zone de fragmentation linguistique de 247 ⁹⁴⁸ langues locales (Breton et Fohtung, 1991: 11) appartenant à ^{3 & 4} toutes les grandes ^{ent=270} familles linguistiques africaines (afro-asiatique, nilo-saharienne, et niger-cordofanienne). A cela s'ajoute une lingua franca d'origine européenne, le pidgin-english, et deux langues européennes héritées de la colonisation, le français et l'anglais. A ce propos, le pays est souvent considéré comme un marécage linguistique. X

Le Cameroun compte des langues nationales ou transnationales véhiculaires (fufuldé, beti/fang, duala, pidgin-english...), mais sans langue nationale dominante. Sur le plan institutionnel, c'est un Etat bilingue qui a érigé les deux langues héritées de la colonisation en langues officielles. En leur qualité de langues de l'administration et de l'éducation, le français et l'anglais bénéficient d'un traitement favorable de la part de l'Etat à la faveur de sa politique proclamée de "bilinguisme officiel"; pourtant, elles ne sont utilisées que par une infime part de la population et leur usage ne s'exerce que dans les communications publiques, l'essentiel des communications sociales se faisant en langues nationales.

Seules les deux langues officielles sont enseignées à l'école primaire. Au niveau du secondaire, cinq langues étrangères sont enseignées à partir de la classe de quatrième (espagnol, allemand, italien, arabe, latin) comme matières optionnelles. L'enseignement des langues nationales reste proscrit de fait, malgré une ouverture idéologique dans ce sens. Cependant, une trentaine de ces langues est enseignée à titre expérimental dans quelques écoles dans le cadre du programme PROPELCA (ANACLAC, sd. : 9-10).

La distribution des langues fait apparaître une domination des langues nationales dans les zones rurales. Dans les zones urbaines, le français domine sur les langues nationales et sur l'anglais ; l'utilisation des langues nationales est limitée aux relations interpersonnelles entre ressortissants de la même ethnie. Quant à l'anglais, supplanté par le pidgin-english et le français dans sa fonction véhiculaire, il voit son utilisation réduite à des situations formelles. L'attitude des Camerounais demeure cependant très favorable vis-à-vis des langues nationales (Gfeller, 2000) ; et une étude des attitudes et représentations linguistiques en zone urbaine révèle justement un attachement aux langues locales, une attirance pour l'anglais, et une certaine aversion pour le français (Bitjaa Kody, 2001).

1.2 Le peuple et la langue d'étude

L'étude portant sur l'un des contextes les plus multilingues du monde, il nous a semblé nécessaire de limiter la recherche à une aire linguistique précise. Notre choix s'est porté sur l'aire désignée *béti-fang*, et plus précisément sur la zone bulu. Il importe de faire une brève présentation de la population de cette zone qui nous servira de référence et de la langue qu'elle parle.

1.2.1 Le peuple

La présentation du peuple se limitera à son identification et à un aperçu de ses origines et de sa vie sociale.

1.2.1.1 Identification

La communauté qui se situe dans la zone qui nous occupe appartient à un peuple dont on affuble de vocables aussi nombreux que divers. Il est tour à tour désigné “Fân” (Trilles, 1912), “Yaoundé-fang” (Guthrié, 1953), “Pahouin” (Alexandre et Binet, 1958), “Beti-bulu-fang” (Alexandre et Binet, 1958), “Beti-fang” (Breton et Fohtong, 1991). Ces appellations, impropres pour la plupart, mettent à mal l’identité du peuple, parce que provenant de considérations fantaisistes et erronées dont la plus flagrante est celle d’Alexandre et Binet :

Il n'existe(...) aucune désignation africaine s'appliquant à l'ensemble du groupe de populations étudié ici (...), c'est pourquoi je préfère parler de Pahouin.

Alexandre et Binet, 1958 : 4

Le terme “pahouin”, qui “sonne mal à l’oreille” (Keuko, 2000 : 31), n’est qu’une déformation phonétique du terme “m̄faŋ”⁽¹⁾, nom originel du peuple qui, au vu des difficultés de prononciation des européens, aurait évolué en “faŋ”. Pour éviter de contrarier les “Beti” et les Bulu qui préfèrent être désignés par ces ethnonymes, Alexandre a maladroitement déformé “faŋ” en “pahouin”, sous l’influence probable du terme “m̄pongwé” qui pourtant désigne une langue voisine parlée dans la région gabonaise. Le peuple ne se reconnaît pas dans cette étrange appellation, encore moins dans celle de “beti-bulu-fang” ou de “beti-fang”, la première étant grossière, et les deux dernières représentant les pôles linguistiques actuels du continuum dialectal ; or ces pôles linguistiques qui ne se sont constitués que tout récemment à la faveur de l’évangélisation ne sauraient désigner un peuple vieux de plusieurs siècles.

Keuko (2001 : 31) et Mveng (1963) proposent de rejeter l’appellation “pahouin”, terme avilissant, et de la remplacer par “beti”. Cette proposition constitue une avancée importante par rapport au “délit culturel” perpétué dans les

(1) “m̄faŋ” et “b̄eti” (singulier “n̄ti”) signifient la même chose : seigneur, noble, illustre...

options précédentes ; cependant, cette appellation ne saurait désigner que le groupe "beti-fang" au Cameroun, encore que même à l'intérieur de ce contexte, son acceptation n'est pas acquise . Par ailleurs, il convient de considérer le souci de Pierre Alexandre, celui d'éviter des dénominations différentes à un même peuple. Toutefois, contrairement à ses allégations, il existe bel et bien une "désignation africaine" s'appliquant à cet ensemble de populations et dans laquelle le peuple se reconnaît : c'est le terme "Ekaŋ"⁽¹⁾, nom mythique et historique de la tribu, qui se doit d'être réhabilité. C'est cette dénomination que nous utiliserons dans ce travail.

Le peuple Ekaŋ est un ensemble de populations qui, il y a environ deux siècles, a envahi plus de 175 000 km² de terrain dans l'Ouest de l'Afrique Equatoriale et qui depuis lors occupe cette immense zone (Keuko, 2001 : 27). Les Ekaŋ du Cameroun comptent plus d'un million d'habitants et occupent environ 60000 km² dans la partie centrale du Sud-Cameroun. On distingue :

- Le sous-groupe occidental qui se trouve dans la province du Centre et en partie dans la province du Sud. Il est formé des Ewondo, Evuzok, Eton, Manguissa, Mvele, Yébekolo, Yézum, Bene, et Mbida-mbani.

- Le sous-groupe austral qui se trouve dans la province du Sud et qui déborde sur le Congo, le Gabon, et la Guinée Equatoriale. Il est constitué des Bulu, Fonj, Yemvaŋ, Faŋ, Ntumu et Mvaé (voir annexe 3).

1.2.1.2 Origine

L'histoire des Ekaŋ, à l'image de l'histoire des peuples du Cameroun, "est une succession de batailles et de migrations entre groupes ethniques qui se pourchassaient, se fuyaient, ou cherchaient à entrer en contact direct avec les Européens dont ils appréciaient les biens manufacturés" (Keuko, 2001 : 27).

L'origine des Ekaŋ n'est pas connue avec exactitude. Les données essentielles sont fournies par la tradition orale : généalogie, récits de migrations...

(1) Signification proche de "beti" et de "mfang" ; "ekang" signifie louange.

Cependant, toutes les sources concordent à une origine septentrionale. Les Ekaŋ proviendraient d'une région vers le Nord (mí fá'á okuu)⁽¹⁾, Pays Ekaŋ dont parle le mvét. Ils viendraient du Royaume d'Axoum fondé vers le début du premier millénaire avant Jésus-Christ. Ils auraient migré vers 350 avant Jésus-Christ pour s'installer au Bar-El-Gazal dans le Haut Nil (Ango, ¹⁹⁹⁸sd. P.7). C'est cette région qui est considérée par certains comme le véritable lieu d'origine des Ekaŋ. Des éléments culturels, des affinités sociologiques, philosophiques, métaphysiques, religieux, linguistiques et artistiques fondent cette hypothèse :

Les Fân, à une époque de leur histoire habitaient probablement sur les hauts plateaux et les vallées qui limitent à l'Ouest le bassin du Bar El Gazal ; cette opinion concorde d'ailleurs avec ce que nous savons des Mombutu, auxquels les Fân sont unis, anthropologiquement parlant, d'une manière étroite.

Trilles, 1912 : 114-115

Les Ekaŋ seraient partis de ce site vers le VII^e siècle après Jésus-Christ pour le Darfour, situé entre le Lac Tchad et le Nil, puis se seraient installés dans l'Adamaoua actuel où ils furent déguerpis par les Vuté et les Gbaya (les géants rouges dont parle le mvét ?) à la fin du XVII^e siècle. Ils se seraient ensuite installés dans la région de la Sanaga entre 1635 et 1725. D'aucuns estiment que c'est plutôt là qu'il faut situer l'origine des Ekaŋ.

Nous estimons que l'on ne saurait remonter très haut dans l'histoire des migrations des Fang, et qu'il faut se contenter d'admettre comme vraisemblable qu'au début du 19^e siècle, les Fang (...) se trouvaient dans le nord de la Kadèi et de la Haute Sanga, c'est-à-dire à la limite Nord de la grande forêt, peu au nord de la Doumé (...) et qu'ils auraient été attaqués par les Foulbé qui envahirent l'Adamaoua, soit en 1813 (Barth), soit en 1826 (Mizon).

Bruel, 1935 : 297-8

(1) La transcription se fera suivant la nouvelle écriture (Assoumou, 2002 et 2003)

Selon la légende, les Ekaŋ traversèrent le fleuve sur le dos d'un python mystique (Ngan Meja) aux environs de Nnanga Eboko. Des sources historiques et anthropologiques confirment cette traversée de la Sanaga qui indiquent cependant que cette traversée s'est effectuée en vagues successives à la fin du 19^e siècle.

Quoi qu'il en soit, les ancêtres des Pahouins durent traverser la Sanaga en plusieurs vagues, approximativement entre Nnanga Eboko et le confluent du Mbam, de part et d'autre des chutes Nachtigal.

Alexandre et Binet, 1958 : 13-14

C'est également en vagues que les Ekaŋ progressèrent vers le Sud. Trois colonnes pénétrèrent dans la forêt en bons successifs vers la mer qui était leur destination finale : D'abord la colonne formée par les Faŋ et les Ntumu qui s'enfonça dans la forêt en direction du Sud et pénétra le nord du Gabon actuel ; ensuite la colonne formée par les Bulu qui quittera les bords de la Sanaga un demi-siècle plus tard pour se diriger vers l'Ouest ; enfin la colonne des Eton, Manguissa, et Ewondo qui suivra l'axe Nnanga Eboko-Akonolinga-Sangmelima, puis déviera vers Kribi après s'être heurtée aux Bulu qui l'avaient précédée (voir annexe 2).

Dans leur progression, les Ekaŋ durent livrer plusieurs batailles contre les peuples autochtones qui se trouvèrent sur leur chemin et qu'ils n'eurent pas beaucoup de peine à vaincre et à asservir.

Véritable^s conquérants, les Fang s'enfoncèrent dans la forêt telle une armée d'élite, écrasant tout sur leur passage, assujettissant les premiers occupants des lieux dont ils faisaient leurs esclaves (minkóm). Tel fut le sort des Njem, Maka, Ngoumba, Konzimé, Bakilé, Galwa... Redoutables guerriers décidés à s'installer sur les bords de l'Atlantique qui leur avait été présenté comme le paradis sur terre, les Pahouins étaient précédés par leur férocité qui semait la terreur chez les peuples dont ils allaient violer l'espace. Ceux qui les sentaient proches fuyaient et les décrivaient dans leur déroute comme des êtres surhumains sous leurs plumes...

Keuko, 2001 : 27

Mais les groupes durent subir des dislocations au gré des obstacles. Certains revinrent sur leur pas à la suite de confrontations avec l'Administration européenne ou d'un échec militaire. Il en est ainsi des Ntumu du Nord du Gabon qui furent refoulés en partie au Nord du Ntem par un recul des Faṅ ; c'est aussi le cas des Mvaé, installés entre les Bulu et les Ntumu, qui furent rejetés vers l'Est et l'Ouest, le long de la vallée, du fait du recul des Ntumu (Alexandre et Binet, 1958 : 15).

Les Ntumu et les Faṅ arrivèrent à Mitzik au début du 19^es, au Haut-Ogoué en 1868, à Lambarené vers 1875, puis au Bas-Ogoué vers 1893. Les Bulu furent stoppés dans leur progression par les Allemands, alors qu'ils livraient une guerre atroce aux Bané pour les empêcher de gagner le Sud. Vers 1895, tous les peuples Ekaṅ qui aujourd'hui comptent près de 3 millions d'âmes seront définitivement installés dans leurs zones actuelles.

1.2.1.3 Vie sociale

La société ékaṅ est organisée en clans (*ayon*), sous-clans (*mvók*) et familles (*ndá bot*). Les clans peuvent jouir d'une autorité territoriale ; ils peuvent également se trouver à cheval entre plusieurs clans ou lignages à la suite des dislocations sociales issues des migrations. Les clans sont alliés à des clans étrangers par une parenté à plaisanterie caractérisée par des actes grivois (*avuso*) qui avait inspiré la pratique de plaisanteries de mauvais goût (*etsábat*) répandue dans le Sud du pays. Outre leurs noms, les personnes et les clans possèdent chacun une devise d'appel sous forme de juron (*ndán*), et s'identifient individuellement à travers des sources généalogiques (*endán*).

Les Ekaṅ croyaient en un dieu créateur du ciel et de la terre et maître de toutes choses dénommé *Zóbáyo Məbə'ə mə Nkpwaévo*, encore appelé *Zambé ya Məbə'ə*, qui a donné le nom *Zambé* qui actuellement réfère au dieu des chrétiens (Yavé). Les Ekaṅ aujourd'hui sont essentiellement des chrétiens catholiques ou protestants. Leur conversion au christianisme a été facilitée par l'adoption du Blanc à qui ils

vouaient une grande admiration. Mais les Ekaŋ n'en demeurent pas moins animistes (pratiquants).

Les Ekaŋ n'ont (...) pas abandonné leur croyance aux forces de la nature. Ils continuent de pratiquer de nombreux rites dont certains ont un caractère hautement religieux (en référant parfois au dieu d'Israël qu'ils louent tous les dimanches et à la prière du matin !). Il en est ainsi du jamba (rite et danse des voyants pour dépister les produits maléfiques et leurs détenteurs), du melan (rite d'invocation pour voir les fantômes et leur parler), du mvi'i ou buti (rite pour découvrir les sorciers maléfiques), du ndongo et so (rite pour chasser les mauvais esprits et purifier le village ou le clan), du ngombo et du mevungu (cérémonies d'initiation des jeunes filles) etc...

Yanes et Eyinga Essam, 1987: 782

La société ékaŋ comprend sept catégories sociales: le patriarche (*Mbi Ntúm*), le chef (*Nkúkúma*), les notables (*bənyaá boto*), les aînés (*mintól*), les adultes (*bəndómán*), les femmes (*bingá*), et les jeunes (*bóngó*). Cependant, cette stratification cache mal une révolution sociale où les femmes s'imposent de plus en plus dans tous les domaines de la vie et sont associées dans les décisions, même au plus haut niveau. Elles font désormais montre d'une insoumission grandissante et gagnent en autorité. Cette situation s'explique par la perte progressive de l'autorité des chefs de familles de plus en plus vulnérables sur le plan économique et de moins en moins présents sur la scène sociale. Par ailleurs, la disparition précoce des hommes fait place à un nombre impressionnant de veuves rebelles qui défient sans façons l'autorité des successeurs (*Mba'alə elik*) et s'autonomisent au point de constituer une sérieuse menace pour l'autorité légendaire des hommes.

A côté de l'insoumission que l'on retrouve tant dans les milieux des jeunes que dans ceux des femmes, il existe deux autres fléaux de taille: l'individualisme et l'alcoolisme. L'individualisme tue à petit feu les solidarités sociales et l'esprit de groupe: les "cases à palabres" (*abá*) sont de moins en moins fréquentées; on ne s'y retrouve plus qu'à l'occasion des litiges; l'enfant a cessé d'être l'enfant de la

communauté pour devenir l'enfant de son père ou de sa mère ; on a cessé de manger dans la même assiette et toute intervention dans les affaires de la famille nucléaire est désormais ressentie comme une ingérence, bref, désormais, "tout le monde souffle dans sa cuillère". L'alcoolisme quant à lui fait de plus en plus des ravages dans la société : il rend les hommes défaillants, irresponsables, paresseux, agressifs, et abrutit les jeunes générations qui n'arrivent plus à se stabiliser, à s'assumer, à se réaliser. A l'image de leurs aînés, elles se cachent derrière une fausse fierté, et se croient en droit de tout tourner en dérision.

Les Ekaŋ vivent de l'agriculture. La principale culture de rente est le cacao. Les cacaoyères sont léguées comme héritage de générations en générations, et des nouvelles plantations sont créées par des jeunes planteurs. A côté du cacao qui est la chasse gardée des hommes, les femmes cultivent des produits vivriers dans les champs mixtes (arachides, maïs, manioc, canne à sucre...) et de la banane plantain ou du concombre dans des champs de courge. En plus de l'agriculture, les Ekaŋ vivent de la chasse et de la pêche. Ils chassent à l'arbalète (*mfan*), au fusil (*ngál*), aux chiens (*emgbásá*), aux pièges (*málám*) ; ils pêchent à la ligne (*minóp*), à la nasse (*məya*), à la volée (*məsamsə*), et à la digue (*alók*).

1.2.2 La langue

Le peuple Ekaŋ utilise une douzaine de dialectes dont les noms sont à la fois ethnonymes et glossonymes. Il est installé dans une chaîne dialectale qui couvre la majeure partie des provinces du Sud et du Centre au Cameroun, notamment les départements de la Lékié, du Mfoundi, de la Mefou, du Nyong et So, de la Mvila, et une partie du Département de la Haute Sanaga, du Nyong et Mfoumou et de l'Océan, puis s'étend sur toute la Guinée Equatoriale et au Nord du Gabon. L'aire linguistique déborde sur le Département du Mbam et de la Djerem et au Nord du Congo. Elle comporte plus de cinq millions de locuteurs et couvre une superficie de 200 000 km² qui va de la moyenne Sanaga (4°30') à l'embouchure de l'Ogoué

(1°20) en latitude, et de l'Atlantique (9°30 E) à la Moyenne Sanaga (14°E) en longitude (Onguene Essono, 2000: 594).

La langue, qui n'a pas de dénomination propre, mais est communément désignée "beti" au Cameroun et "fañ" au Gabon et en Guinée Equatoriale, appartient au phylum Niger-cordofan, sous-phylum Niger-congo, famille Bénoué-congo, sous-famille Bantoïde, branche Bantou, sous-branche Bantou-équatorial, groupe Basaa-beti (Dieu et Renaud, 1983 : 358-9). Deux pôles d'attraction organisent le continuum dialectal beti-fañ au Cameroun :

- L'éwondo qui rassemble autour de lui les dialectes éki, éton, manguissa, mvele, yébekolo. C'est cet ensemble qui constitue la *zone éwondo*.

- Le bulu autour duquel gravitent les dialectes foñ, ntumu, mvaé, fañ et le yébekolo qui subit de la même façon l'attraction de l'éwondo et du bulu (voir annexe 3). C'est cette aire que nous désignons *zone bulu*.

Ces aires d'influence de l'éwondo et du bulu sont délimitées par la rivière Nyong: l'éwondo domine au nord du nyong et le bulu dans la partie sud où il étend son influence à l'ouest et à l'est de la région où il est véhiculaire (voir annexe 4).

L'éwondo tend à devenir langue véhiculaire dans toute la zone beti, remplaçant les idiomes non codifiés, tels le bané, le fong, l'éton, le manguissa, etc. Le bulu en fait autant dans la zone fañ du sud Cameroun, et déborde même dans le Nord-Gabon, remplaçant le ntumu et le fañ. L'élément religieux joue également : Ewondo ou Bané protestants tendant à n'écrire que bulu, tandis que Fang et Bulu catholiques écrivent plutôt l'éwondo.

cas
Alexandre, 1965 : 12

ebon

La langue beti/fañ a le privilège d'être l'une des deux langues camerounaises à protection presque assurée de par son extension géographique, sa véhicularité, sa masse critique (Bitjaa Kody, 2004 : 42), et d'avoir été l'une des rares langues camerounaises utilisées dans l'évangélisation et l'éducation scolaire.

1.3 Genèse du projet

L'intérêt suscité en nous par le projet PROPELCA nous a incité à adhérer à l'entreprise de promotion des langues et cultures camerounaises, à contribuer à la sauvegarde de notre patrimoine linguistique et culturel et à la préservation ^{de} ce que nous avons de plus cher, notre identité, en aidant à faire revivre des langues et cultures qui se meurent dans l'indifférence des pouvoirs publics et l'impuissance d'un peuple visiblement désemparé. Ce projet a fait naître en nous le désir de répondre par la science à l'expression passionnée d'une vision, à contribuer au développement d'un modèle de gestion du multilinguisme qui calmerait les instincts de repli et éloignerait le spectre d'une guerre linguistique, facteur d'un potentiel malaise qui mettrait en péril la fragile cohésion sociale nationale.

Nous avons ainsi développé et soutenu un projet de thèse dans ce sens, avec au centre de nos préoccupations le sort du bulu, l'une des langues camerounaises en détresse. Etant donné que la recherche demandait beaucoup de temps et de moyens à cause de son volet expérimental, nous nous sommes proposé au départ de nous rendre dans des localités où nous avons des amis, afin que ces derniers intercèdent en notre faveur auprès des directeurs d'écoles et des maîtres. Notre intention de départ était d'obtenir des acteurs pédagogiques qu'ils nous accordent quelques minutes pendant ou en dehors des heures normales de cours, et surtout, qu'ils participent pleinement à l'expérience en se soumettant à la pratique pédagogique et en se mettant à notre disposition pour les interviews.

C'est lors de la soutenance de notre projet de thèse que notre travail va prendre une nouvelle dimension. Très intéressé par le projet, le professeur Maurice Tadadjeu qui dirigeait notre travail et qui se trouve être le président de l'ANACLAC va nous proposer de nous rapprocher de cette institution afin de pouvoir bénéficier de l'appui du projet "Généralisation II" qui s'occupait de la généralisation du modèle II de PROPELCA - devenu programme - dont l'ANACLAC assure la mise en œuvre. Grâce à des facilités accordées par cet

organisme, nous pouvions assister aux stages de formation des maîtres et descendre régulièrement sur le terrain pour effectuer nos activités de recherche.

Mais avant notre première descente, un fait déterminant viendra modifier nos plans, c'est l'avènement des nouveaux programmes de l'enseignement primaire, mis en application dès l'année scolaire 2000-2001. Ces derniers comportent une innovation de taille : l'introduction de nouvelles matières, entre autres la *culture nationale* et les *activités pratiques*. Désormais, nous pouvions éviter le "maquis" et utiliser le temps réservé à ces matières pour expérimenter une pratique qui, à nos yeux, relevait de la culture nationale, d'autant plus que les maîtres, mal préparés à l'innovation, n'étaient pas prêts à assurer les enseignements de ces nouvelles disciplines. Nous n'aurons donc pas eu beaucoup de mal à convaincre les autorités éducatives et les maîtres à adhérer à l'expérience.

En 2001, l'ANACLAC fait de nous le Coordinateur Scientifique Provincial du Sud pour le programme PROPELCA. Ce nouveau statut nous donnait une nouvelle mission, celle de la mise en œuvre de l'extension de l'expérience dans le Sud. Une fois tous les deux mois, nous descendions sur le terrain pour visiter les écoles. Au cours de ces visites, nous organisions des séances de travail avec les maîtres, des séances d'observation des classes, des carrefours pédagogiques, et menions des entretiens et interviews non seulement auprès des maîtres, mais également auprès de tous autres acteurs sociaux. C'est au cours de ces différentes activités que notre projet va définitivement prendre corps.

1.4 Formulation du sujet

Au départ, le titre de ce travail était : *Planification pour l'intégration du bulu dans le système scolaire au Cameroun*, sujet de notre projet de thèse. Notre ambition était de faire une proposition de planification de l'enseignement du bulu à l'école dans le complexe linguistique beti-fang au Cameroun. Il était question d'évaluer la faisabilité du projet de langue et d'en envisager la mise en œuvre.

Mais une telle planification nous a paru trop théorique. Car, qu'il soit envisagé sous la triple perspective *expérimentation - extension - généralisation* (Tadadjeu et Mba, 1996) ou alors sous la quadruple perspective *recherche sociolinguistique des données - formulation de la politique - mise en oeuvre de la politique - adoption de la politique* (Chumbow, 1984), le plan de généralisation du bulu nous aurait laissé sur notre faim. Il serait resté abstrait, sans perspectives concrètes d'application éventuelle. Au lieu de servir la communauté, les élèves et les maîtres, le projet n'aurait servi que la théorie qui aurait servi à le développer, alors qu'il s'agit d'aider à résoudre les problèmes qui se posent dans l'enseignement des langues, objectif majeur de la linguistique appliquée.

D'autre part, le constat que l'oral, qui devrait être la préoccupation majeure de la recherche en pédagogie des langues africaines en est plutôt l'enfant pauvre nous a décidé à nous intéresser à ce domaine pour réparer une injustice qui provient, chez certains, de "l'impréparation à bien aborder la question et, chez certains, de la volonté de détourner la jeunesse africaine de la richesse de sa culture et de l'exploitation de son patrimoine linguistique traditionnel pour asseoir un développement véritable" (Sadembouo, 2003 : 17). Cependant, en abordant à la fois l'oral et l'écrit, la recherche aurait comporté trop de matière pour un travail approfondi. D'ailleurs comment aurions-nous pu expérimenter l'écrit sans manuels et sans grammaires pédagogiques? Nous aurions tout simplement développé une planification stérile sur la base de données fragiles et qui n'aurait satisfait ni les attentes du chercheur, ni celles de la communauté éducative.

A ce propos, tout en gardant la même orientation, nous avons décidé de nous limiter au volet oral, c'est-à-dire à nous consacrer à l'évaluation de la possibilité de la pratique des LM orales et à rechercher les voies et moyens de sa mise en oeuvre. Nous en sommes ainsi arrivé à la formulation suivante : ***Généralisation de l'enseignement oral du bulu dans l'éducation scolaire au Cameroun.***

Mais tout de suite, nous nous sommes rendu compte que ce titre aussi faisait problème. Tout d'abord, *l'enseignement oral du bulu* ne fait pas ressortir

clairement que l'objet de l'enseignement est la langue orale et non la langue de manière générale. Ensuite, l'enseignement du /en bulu ne pose aucun problème majeur quand il s'agit de l'écrit, le bulu étant la variante utilisée de tous ; alors que *l'enseignement oral du bulu* signifie que les locuteurs des autres variantes devraient apprendre à parler le bulu. Les maîtres et les locuteurs de ces variantes ne sauraient admettre une telle forme de "colonisation" : dans une zone qui compte 5 dialectes et où les dialectes en présence sont utilisés indifféremment par les uns et les autres à l'oral, en imposer un serait inopportun ; la meilleure option serait de laisser chacun utiliser son parler, le degré d'intercompréhension garantissant un 'multidialectisme' scolaire harmonieux et l'objectif devrait être la maîtrise de la langue orale et non celle d'une variante particulière..

Par ailleurs, la situation de la zone bulu étant peu différente de celle de la zone éwondo, et compte tenu du fait que cette situation est en plusieurs points similaire à celle des autres zones du pays et qu'il serait impossible et superflu de mener la même recherche dans tous les micro-contextes camerounais, la recherche devait, au-delà de l'extension de la pratique dans l'ensemble du complexe linguistique, situer cette entreprise dans une politique globale qui rentre dans les orientations éducatives, curriculaires et didactiques générales, à partir desquelles de nouvelles propositions seraient faites, en vue d'une généralisation de la norme pédagogique développée au niveau nationale.

Au vu de ce qui précède, nous sommes passé à la formulation *Planification de l'enseignement des langues maternelles orales généralisable dans l'éducation de base au Cameroun : Recherche et pré-expérimentation en zone bulu.*

Cependant, la planification d'un enseignement signifiant le développement d'un modèle, tout modèle étant généralisable, et l'expérimentation faisant partie de la recherche, c'est finalement le titre *Modèle d'enseignement des langues maternelles orales dans l'éducation de base au Cameroun : Recherche et développement en zone bulu* qui sera retenu comme sujet d'étude.

1.5 Formulation du problème

La situation des langues beti/faʔ est à l'image de celle des langues camerounaises ; à la limite, elle est plus pathétique. On serait tenté de dire aux premiers abords comme Luc Bouquiaux (Essonon, 2000: 5) qu'elles ont de la chance : alors que la plupart des langues camerounaises attendent d'être répertoriées ou décrites, l'éwondo et le bulu, dialectes de référence de cette langue, bénéficient d'un nombre impressionnant d'études scientifiques, d'une longue tradition d'écriture, d'une littérature écrite remarquable, d'une longue expérience d'utilisation à l'école, d'un matériel didactique de base de qualité etc...

Mais en réalité, leur état actuel laisse à désirer. Parlant du bulu dont la situation n'est pas différente de celle de l'éwondo, Mendo Ze (2001 : 299-302) fait le triste diagnostic suivant : La langue n'est plus enseignée à l'école; les jeunes ne peuvent ni lire, ni écrire leur langue, et la langue qu'ils parlent est approximative ; beaucoup de locuteurs ne possèdent ni une grammaire, ni un dictionnaire de leur langue ; la langue n'est plus étudiée comme au temps jadis avec des devinettes et des contes au cours des veillées où l'on acquérait vocabulaire et valeurs culturelles; la langue ne bénéficie pas de l'organisation de séminaires et stages d'apprentissage pour former les jeunes générations.

A en juger par l'outillage juridique (constitution, loi d'orientation de l'éducation, loi de l'enseignement supérieur), les dispositions administratives (textes réorganisant le MINEDUC, programmes de l'enseignement primaire, textes de la réforme universitaire), les déclarations des hommes politiques (Ahidjo 1980, Biya 1986), la promotion des langues et cultures nationales semble être une préoccupation majeure de l'Etat camerounais. Mais en réalité, la situation des langues et cultures camerounaises laisse perplexe : on a l'impression que l'intérêt des pouvoirs publics s'arrête au stade idéologique. En effet, si les déclarations d'intentions que sont les textes et les discours politiques représentent une attitude favorable avouée, aucune action concrète ne les matérialise.

On semble également entretenir volontiers un flou artistique dans le domaine de l'éducation linguistique par des dispositions insuffisantes et peu claires qui posent plus de problèmes qu'elles n'en résolvent. C'est le cas des nouveaux programmes du primaire qui auraient dû déclencher une action officielle de grande envergure mais qui se sont avérés une disposition scélérate, volontairement tronquée, qui ignore les langues nationales et reste muette sur la langue d'enseignement de la *culture nationale*. Les concepteurs du programme semblent d'ailleurs avoir été incapables de définir les orientations et la didactique de cette matière : les objectifs, les contenus et la méthode sont évoqués dans une désinvolture qui rend hasardeuse toute action pédagogique. Non préparés à la mise en pratique de l'innovation et dépourvus de tout outillage didactique fiable, les maîtres ont tôt fait de ranger le programme dans leurs tiroirs.

La raison de ce fiasco est tout simplement l'absence de formulation claire de la politique d'éducation linguistique nationale et de sa matérialisation par une architecture méthodologique adéquate. Il nous semble que les responsables pédagogiques n'avaient ni le savoir, ni le savoir-faire nécessaire pour concevoir et mettre en œuvre un projet aussi complexe. Ce handicap aurait pu être compensé par une réflexion mûrie en association avec les chercheurs et les acteurs pédagogiques, ou tout simplement une étude approfondie de la question soustendue par un enseignement expérimental. Malheureusement, à un processus méthodique, on a préféré une décision administrative.

D'autre part, le programme semble avoir souffert de la maigre place réservée à l'oral dans la recherche et dans l'enseignement. En effet, l'oral qui est le plus souvent ignoré dans la pratique pédagogique et dans les programmes scolaires se trouve également être l'enfant pauvre de la recherche linguistique. Sinon comment expliquer qu'après un quart de siècle de recherche, le projet PROPELCA n'ait réussi qu'à prescrire de manière vague, sans recherche préalable et sans aucune théorisation significative, "l'utilisation orale des langues maternelles"? Comment expliquer qu'à ce jour quatre travaux de recherche seulement (deux mémoires et

deux articles) aient été publiés sur l'oral? Dans ces conditions, et en l'absence d'une réflexion pédagogique significative, les concepteurs des nouveaux programmes du primaire ne pouvaient que prétendre que la *culture nationale* n'avait pas de méthodologie précise, ce qui malheureusement veut dire qu'elle ne peut pas être enseignée :

Les analyses des aspects traditionnels ne sont pas faites. On demande à l'enseignant qui est habitué à des méthodes et à un comportement réceptifs et reproductifs de faire ses propres "recherches", de participer activement à la construction des connaissances à enseigner

Gfeller, 2000 : 188

Comme il fallait s'y attendre, la mise en pratique de l'innovation est une véritable catastrophe. Dans toutes les écoles, le spectacle est désolant. La plupart des écoles ignorent la *culture nationale* dans leurs emplois du temps. Dans les écoles où elle y figure, une écrasante majorité de maîtres n'y fait pas allusion, tandis que quelques-uns de leurs collègues s'y essaient sans trop savoir comment enseigner nos chants, nos proverbes, nos devinettes..., dans la langue de Voltaire. D'aucuns confondent culture nationale et culture générale. Le savoir en la matière n'ayant pas été créé, aucun stage, aucun séminaire n'est organisé pour édifier les acteurs pédagogiques, hormis quelques velléités encourageantes mais insuffisantes observées dans l'enseignement privé catholique.

De ce qui précède, il découle qu'une solution salutaire pour la survie de la langue devrait être envisagée, les pouvoirs publics et les chercheurs devraient être interpellés de manière forte, les acteurs pédagogiques devraient être aidés par une initiative allant dans le sens de leur édification par rapport à leur mission, et les jeunes mériteraient de bénéficier d'un dispositif qui leur permettrait de s'approprier efficacement leur langue et leur culture. Telle est la préoccupation de la présente recherche.

1.6 Objectifs de la recherche

L'un des objectifs majeurs de l'aménagement linguistique est le maintien des langues, c'est-à-dire la promotion des langues déjà en usage, qu'elles soient dominantes ou minoritaires (Daoust et Maurais, 1987 : 25). La promotion des langues s'effectue suivant les objectifs spécifiques que l'on s'est fixé au départ. Ces objectifs peuvent être spécifiquement linguistiques (lexique, terminologie, morphologie ...), semi-linguistiques (écriture, orthographe, prononciation...), ou extralinguistiques (emploi des langues).

Notre projet rentre dans cette dernière catégorie. En effet, l'étude se veut une contribution à la promotion de l'usage des langues nationales. L'école étant l'outil par excellence de culture des langues, le salut de nos langues passera par leur intégration dans le système scolaire. Le but de ce travail est donc d'envisager la promotion de nos langues à travers l'éducation scolaire. L'enseignement de la forme écrite ayant déjà été planifié, il s'agit pour nous d'envisager la pratique de la forme orale qui revêt une importance capitale dans l'éducation linguistique à l'école élémentaire, et qui se trouvera revalorisé par ce travail.

Toute innovation requiert un certain nombre de préalables si l'on veut éviter les échecs qui résultent souvent de l'improvisation. La présente étude se propose de déterminer les conditions de mise en œuvre le l'ELMO, partant du principe de base selon lequel cette pratique est généralisable à l'école primaire au Cameroun. Pour ce faire, elle se penchera sur les facteurs essentiels qui sont susceptibles d'influencer ledit processus. A cet effet, il s'impose une évaluation des paramètres culturels, sociolinguistiques, pédagogiques, évaluation qui débouchera sur une politique raisonnée en termes d'orientations, de structuration des apprentissages et des savoirs, et de régulation de l'intervention pédagogique.

Ce travail se veut donc, d'une part, une mise en évidence de la fiabilité des acquis et prérequis de la LMO et de l'opportunité de sa pratique, et, d'autre part, une conceptualisation de son insertion dans le processus éducatif. C'est en fait une

démonstration de la nécessité de la prise en compte de la LMO dans l'apprentissage, afin qu'elle soit non plus subie ou tolérée, mais légitimée et reconnue comme instrument privilégié d'apprentissage et d'appropriation du savoir, instrument dont l'utilisation est envisagée à travers une planification de son intégration dans l'éducation scolaire, un projet de généralisation orale, un modèle d'enseignement de la LMO dans l'éducation de base.

L'un des préalables à cette généralisation doit être pris isolément, parce que constituant à lui seule la pierre angulaire du projet : il s'agit du dispositif pédagogique. La finalité de cette étude est de définir clairement l'oral, en tant qu'objet d'enseignement de la LM, et de développer une théorisation didactique qui permet de conceptualiser cette approche. A cet effet, des objectifs, des contenus, et des procédures de leur mise en œuvre devront être déterminées dans une construction théorico-didactique, afin de mettre fin au "vide pédagogique" qui donnait lieu à toutes sortes d'improvisations, quand il ne paralysait pas tout simplement l'enseignement de la *culture nationale* dans l'éducation scolaire.

Le but de la présente recherche est donc de mettre fin au désarroi des acteurs et autorités pédagogiques. Des dispositifs didactiques développés sur la base d'un enseignement pré-expérimental rendront désormais possible et facile la pratique des langues et cultures nationales en permettant à tous de se familiariser avec l'innovation, d'intégrer directement une masse énorme de connaissances nouvelles provenant d'un domaine peu familier. Les conseillers pédagogiques comme les maîtres pourront ainsi de la même façon accéder au savoir ainsi créé. Cette ambition qui constitue la dimension pédagogique de l'étude se situe dans une vaste entreprise de planification dont l'objectif est de proposer des conditions de mise en œuvre du modèle oral, modèle qui se veut applicable au-delà de la zone dans laquelle il a été élaboré et qui se propose de constituer une orientation adéquate pour la généralisation de la pratique au niveau national.

En fin de compte, les objectifs de ce travail cadrent avec les deux tâches essentielles du linguiste planificateur :

Les linguistes jouent un rôle fondamental dans la mise en œuvre d'une politique linguistique. En effet, ce sont eux qui peuvent indiquer ce qui est techniquement possible de réaliser et ce qui est socialement acceptable par les locuteurs.

Tabi Manga, 2000 : 10

1.7 Motivations et importance de la recherche

Ce travail a des motivations à la fois scientifiques et pragmatiques. La présente recherche est née du désir d'apporter notre contribution à la recherche sur la planification linguistique au Cameroun, notamment dans le domaine de la gestion du multilinguisme scolaire, ou plus exactement de l'enseignement des langues, et de l'ambition d'aider notre pays à résoudre ses problèmes linguistiques, à perfectionner son système éducatif, et à rénover son système pédagogique.

Ce travail répond à l'intention de faire avancer la recherche en linguistique appliquée dans le domaine de l'enseignement des langues nationales en Afrique et au Cameroun. L'Afrique est un continent qui connaît une diversité de situations et de préoccupations linguistiques, et des diversités dans l'avancement des recherches et des politiques linguistiques nationales (Dieu et Renaud, 1983 : 118). Les pays qui ont intégré l'enseignement des langues nationales dans le système éducatif sont plus intéressés par la recherche en linguistique appliquée, tandis que ceux qui, plus nombreux, tardent à se décider sont plus soucieux de mener les études descriptives de base et des analyses. Ainsi, la plupart des travaux sur les langues africaines en général et camerounaises en particulier se sont limités à des études purement linguistiques, notamment à la description et à la classification, sans se soucier de leur utilisation et des problèmes y relatifs (Ansre, 1974).

La langue étant avant tout un instrument de communication, il nous semble utile de réfléchir et d'agir sur son statut, ses fonctions, ses domaines d'utilisation, et les conditions de son usage. La recherche en linguistique appliquée est la seconde dimension de l'ALAC dont les principaux objectifs sont : la

standardisation de la forme écrite des langues nationales, l'inventaire des méthodes d'enseignement des langues africaines, l'inventaire des méthodes existantes de développement du matériel didactique en langue africaine, et la promotion des modes de participation du public au développement des langues africaines (Dieu et Renaud, 1983: 119). C'est dans ce sens que PROPELCA a entrepris des recherches sous forme d'expérimentations-applications dont les résultats sont consignés dans un nombre impressionnant de publications. C'est également dans ce cadre qu'il faut ranger ce travail qui porte sur la promotion et l'intégration des LM dans les systèmes éducatifs, et qui se situe à l'antipode de l'aventurisme dans la gestion (et) ; des langues. L'engouement pour la recherche en linguistique appliquée est ^{Chese} nouveau et mérité d'être encouragé. Les efforts de la SIL, de l'ANACLAC, de la CABTAL, des départements de linguistique des universités et des chercheurs isolés, dans la perspective des réformes orthographiques, de la standardisation des langues, de l'alphabétisation etc, doivent faire tâche d'huile. R

Ce travail répond également à l'ambition de participer au traitement des problèmes linguistiques du Cameroun, dans la perspective d'un aménagement planifié des langues dans ce pays. Le Cameroun de par sa situation linguistique complexe est un contexte à la fois exaltant et préoccupant pour la planification linguistique. S'il offre une abondante matière aux chercheurs, il n'en reste pas moins vrai qu'il constitue un puzzle dont la complexité pousse parfois au découragement, quand il ne suscite pas des analyses simplistes ou hâtives. La plupart des chercheurs se contentent de décrire ce "fouillis linguistique", d'autres de relever les obstacles à son aménagement (Breton, 1991), de justifier le choix "raisonnable" des langues européennes au détriment des langues Camerounaises dont la culture serait un rêve impossible (Todd, 1983). Ces analyses contrastent avec l'optimisme de certains chercheurs pour qui le "défi de Babel" peut être relevé au Cameroun grâce à la science (Tadadjeu, 1990 ; Tabi Manga, 2000). Plutôt que de polémiquer, il convient d'adopter une approche constructive faite de

propositions nouvelles à base d'études scientifiques rigoureuses, dans la perspective d'une gestion rationnelle du plurilinguisme au Cameroun.

La présente contribution a également à cœur la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel. La recherche doit aider la culture et les langues camerounaises à vivre et à s'épanouir. Le patrimoine culturel et linguistique est actuellement en péril, et le rôle de la recherche est de trouver les voies et moyens de le sauver. Les chercheurs doivent agir comme des médecins au chevet d'un malade, ou comme des pharmacologues face à une endémie. L'Etat de santé de nos langues est inquiétant, et la situation sociolinguistique générale, préoccupante. S'il est désolant de constater la dégradation du français et de l'anglais parlés au Cameroun (Mendo Zé 1999), il est pathétique d'assister à l'agonie des langues camerounaises dont la plupart est soit en danger notable, soit en grand danger de disparition, soit en voie d'extinction, soit morte (Bitjaa Kody, 2004 : 42-44).

En effet, du fait de l'urbanisme croissant et de la modernité, les Camerounais utilisent de moins en moins leurs langues. Le snobisme et le complexe aidant, les jeunes générations ont tendance à délaisser le "patois" que certains trouvent dégradant. En fin de compte, elles finissent par devenir des estropiés de la communication parce que ne maîtrisant ni les LM, ni les langues étrangères. D'où le nombre impressionnant d'illettrés que l'on retrouve dans la zone bulu : illettrés en français, mais aussi et surtout dans leur LM. Il en résulte une extraversion de la société et une rupture de communication non seulement entre les anciennes et les jeunes générations, mais également entre la masse et l'élite. La recherche peut déclencher un processus de revalorisation qui garantirait la suivie de ces langues, la démocratisation de leur usage, et la réconciliation de la société.

Enfin, ce travail tient de la volonté de participer à la normalisation du système éducatif camerounais et de la pratique pédagogique dans nos écoles. Le système éducatif colonial était un projet de déculturation où les "indigènes" étaient des objets de l'éducation et non des sujets, et dont l'objectif était de façonner les peuples sur le modèle de la culture occidentale. Il a écarté les langues

et la civilisation africaine au profit des langues et de la civilisation des "Blancs". Il s'en est suivi une désorganisation sociale émanant des valeurs véhiculées par cette éducation (individualisme, matérialisme, snobisme ...), et un déracinement culturel (Tchegho, 2000). Le système éducatif actuel qui émane de ce cadre organisationnel reproduit imperturbablement les fondements de l'école coloniale: la langue d'enseignement reste le français ou l'anglais, la culture nationale demeure à la traîne. Au-delà de la mort des langues et cultures camerounaises, c'est la mort du Camerounais qui est ainsi programmée :

Quand on veut promouvoir une langue, une culture, un savoir, on la/le met à l'école. Quand on veut tuer une langue, une culture, un savoir, on l'exclut de l'école. Enseigner la langue, la civilisation, le savoir des autres dans nos écoles et en exclure les nôtres, c'est promouvoir l'autre et mourir en lui, pire, c'est disparaître tout simplement pour céder le pas à d'autres.

Tchegho, 2000 : 82

Il s'avère donc que le système actuel conduit au déracinement social de ses produits : les Camerounais continuent à porter et à nourrir l'instrument de leur servitude. Il est urgent de rompre avec cette faillite coloniale en assignant de nouvelles missions à notre système éducatif, entre autres, celle de la maîtrise de notre réalité et de la culture de nos valeurs, celle de produire des camerounais authentiques, enracinés dans leur culture. Un système éducatif exolingue ne saurait réaliser cet objectif : la langue est à la fois le principal objet culturel et la condition de l'exercice de la culture ; exclure les langues nationales de l'école, c'est programmer à la fois la mort de nos langues, celle de nos cultures, et notre propre mort : la culture, c'est l'âme d'un peuple, quand un peuple perd cette âme, il meurt. Nous entendons par cette étude contribuer à l'avènement d'un "système éducatif camerounais monolithique, encré dans l'espace de vie du peuple camerounais, ouvert aux réalités africaines et enrichies des apports positifs des autres peuples, sans exclusive" (Tchegho, 2000: 94).

Les travaux sur l'enseignement des langues au Cameroun visent en priorité à déclencher une action officielle en faveur de l'intégration des langues nationales dans le système scolaire. Notre travail sur l'oral, dans la mesure où il démontre que cette entreprise n'est pas impossible, qu'elle est moins complexe qu'on le pense, tout en proposant des modalités de mise en œuvre clairement conçues, peut déclencher ce déclic tant attendu. Car en fait, il ne s'agit pas d'une simple proposition d'intégration de nos langues et de nos cultures dans le système éducatif, il s'agit d'une innovation réfléchie qui en ferait de puissants instruments de formation de Camerounais authentiques : il ne suffit pas de faire de la langue et de la culture des objets d'étude, il convient surtout de les intégrer dans une construction méthodologique, un programme qui décrit et propose des objectifs, des contenus, des supports, et des modalités de réalisation de l'action pédagogique.

Habitué à un comportement réceptif, les camerounais ont longtemps attendu que l'initiative vienne des "autres". Bon gré, mal gré, la décision d'introduire la culture nationale dans les programmes scolaires est tombée. Cependant habitué à un comportement reproductif, on semble attendre en vain un modèle importé. Nous osons croire qu'avec ce travail, cette longue attente prendra fin. Mieux vaut tard que jamais...

1.8 Orientation théorique

Pour mener cette étude, nous avons choisi l'aménagement linguistique comme approche scientifique de travail. Au-delà de la profusion synonymique, l'aménagement linguistique représente toute forme d'intervention humaine consciente sur les langues, au moyen d'un ensemble d'instruments, de dispositifs juridiques, administratifs, d'approches scientifiques et d'actions sur les langues, dans la perspective de la promotion linguistique, sociolinguistique, socioculturelle ou socioéconomique d'une variété linguistique, d'une langue ou de plusieurs langues (Daoust et Maurais 1987 : 7-13 ; Tabi Manga, 2000 : 8). Cette définition cadre avec celle de Eastman Carol dont nous apprécions la simplicité et la clarté.

Language planning is a deliberate language change brought about by means of specific programs or plans

Eastman Carol, 1983: 58

L'aménagement linguistique comporte deux modes d'interventions sur les langues : l'aménagement du corpus et l'aménagement du statut. L'aménagement du corpus est un type d'intervention qui touche la nature de la langue, dans la perspective d'un changement au niveau de sa forme. Les objectifs ici sont strictement linguistiques ou sémi-linguistiques. L'aménagement du statut, quant à lui, porte sur la détermination du statut social de la langue par rapport à d'autres langues, la réorganisation ou la réadaptation des fonctions sociales de la langue. Les objectifs ici sont surtout extra-linguistiques (Haugen, 1965 ; Kloss, 1969).

L'ensemble des LM d'un pays constitue son patrimoine linguistique et culturel. L'aménagement linguistique est une entreprise conceptuelle et politique qui vise un projet de sauvegarde et de promotion du patrimoine linguistique national (Tabi Manga, 2000: 199). La réalisation d'un tel objectif passe nécessairement par la culture de la langue ; or ce processus ne peut s'opérer effectivement qu'à l'école, "l'outil de standardisation et d'ailleurs de culture de la langue le plus important et le plus agissant [étant] incontestablement l'école, non seulement à l'occasion des cours de langue maternelle et autres, mais aussi dans le cadre de tous les autres cours." (František Daněš, 1987 : 483).

Au-delà de la préservation et de la promotion du patrimoine linguistique et culturel, l'aménagement linguistique à orientation éducative (*Language planning for language education*) répond à tout besoin d'éducation linguistique: alphabétisation, enseignement des langues maternelles, secondes et usuelles :

Chiefly, education figures in language planning when there is a need for bilingual training, establishing literacy, and learning a second language – all forms of education that are in some ways types of language planning.

Eastman Carol, 1983:83

Le contexte d'intervention de l'aménagement linguistique est le plus souvent un contexte bilingue ou multilingue. Ce dernier est très complexe à cause de nombreux facteurs extra linguistiques qui entrent en jeu, notamment l'aspect social dont il faut tenir compte :

Education is accomplished in bilingual and multilingual settings and requires a language planning perspective if it hopes to interpret the social aspect of linguistic complexity in deciding the role of each language in the education process.

Eastman Carol, 1983:83

Dans un tel contexte, le rôle de l'aménagement linguistique est d'orienter la gestion des langues de manière à éviter tout conflit linguistique, et à tirer le meilleur des ressources en présence. Cette gestion se fait soit en faveur des langues dominantes, soit dans le sens d'une utilisation harmonieuse des langues majoritaires (officielles) et des langues minoritaires (maternelles). Le contexte recèle souvent de nombreuses pesanteurs, notamment les obstacles politiques, économiques, psychologiques, techniques..., qu'il convient de contourner :

There may be financial and practical problems in supplying first language educational material. There may be too few students speaking certain of the languages, or there may be too many first languages to make instruction in everyone of them feasible.

Fishman (éd), 1968: 694

Another problem with first language instruction is that the teachers themselves, having been educated and professionally trained in a second language (not the first language), have to learn to teach in the first language. They are thus put in a position of having to do something they have not been trained to do.

Eastman Carol 1983: 84

L'aménagement linguistique préconise une étude du contexte cible, préalable à toute décision ou processus d'implantation de la politique. Cette étude se fait sur la base d'une enquête sociolinguistique.

The term survey in a sociolinguistic context refers to "research carried out in respect to an entire population", the results of which are intended to be generalised to that population. The survey research is characterised as "sociolinguistic" because information is gathered about the social organisation of language behaviour and behaviour toward language in specified population.

Eastman Carol, 1983: 195

La recherche sociolinguistique est essentielle dans tout projet d'aménagement. La connaissance du contexte cible conditionne la formulation de la politique d'aménagement et les stratégies de la mise en œuvre. De même, elle évalue les chances de réussite et d'échec du projet, en testant son degré d'acceptation par la communauté cible. En un mot, l'enquête sociolinguistique permet de déterminer les prérequis sociolinguistiques, condition sine qua non de la réussite du processus d'implantation.

For planning to succeed, not only planners need to understand prevailing language use where the plan will be put into effect, but they also need to know how people feel about prevailing language use where the plan will be put into effect, but they also need to know how people feel about prevailing language use and how they are likely to react to change ... Survey research in the interest of language planning occurs at both "macro" and "micro" levels and looks at both language use and behaviors toward language use. Surveys assess how much the language is actually used. Surveys also reveals how people feel about language being used and how these feelings are shown.

Eastman Carol, 1983: 203

Pour conduire une enquête sociolinguistique, l'aménagement linguistique utilise des méthodes sociolinguistiques. Le chercheur doit opter pour une ou plusieurs méthodes d'analyse en fonction de ses objectifs : il a le choix entre

l'observation direct (sans intervention dans les échanges langagiers), l'observation participante (immersion dans le milieu d'étude) et l'observation indirecte (questionnaire ou entretien). L'enquête porte généralement sur deux catégories de faits que l'on observe en sociolinguistique : les pratiques linguistiques, ce que le sujet fait et dit réellement, et les représentations linguistiques, attitudes exprimées recueillies par le chercheur et qui portent sur ce qu'il pense faire, ce qu'il pense qu'il fait (Dumont de Maurer, 1995 : 7).

L'aménagement linguistique recommande l'expérimentation, préalable à toute réforme linguistique par l'innovation. Généralement utilisée par les sciences expérimentales, les sciences de l'éducation, la didactique, l'expérimentation s'avère également nécessaire en linguistique appliquée, domaine qui de plus en plus trouve en la linguistique et la didactique deux disciplines solidaires l'une de l'autre, domaine d'étude où "théorie et pratique se juxtaposent, s'interpénètrent, se complètent" (Nguétio, 1981 : 10). C'est une méthode scientifique de recherche qui part de l'observation rigoureuse des faits, pour dégager une hypothèse qu'elle soumet au contrôle de l'expérience, afin d'arriver à la connaissance de la loi générale des phénomènes... Celle-ci, dans le sens scientifique du terme, est toujours précédée d'une observation directe plus ou moins organisée qui la prépare, d'un temps plus ou moins long d'action, et des contacts avec les problèmes pratiques d'où surgira l'hypothèse, idée anticipée sans laquelle aucune recherche expérimentale ne saurait être entreprise.

L'expérimentation prendra des formes différentes suivant les sciences et les hypothèses. Elle peut être réalisée directement par la nature ou provoquée par l'expérimentateur pour vérifier une hypothèse, à l'exemple de l'étude des lois de l'apprentissage (Lafon, R. 1979 : 443). C'est une activité de recherche en trois articulations essentielles : l'hypothèse, la procédure, et les résultats. La procédure utilise les mêmes instruments que ceux de l'enquête sociolinguistique.

La recherche en aménagement linguistique est suivie d'un plan d'aménagement linguistique ou de proposition de gestion des langues ou de la

langue, c'est-à-dire d'une définition de la politique et de la procédure de mise en œuvre. Chez Haugen (1965) et les autres (Fisman et al, 1971 ; Jernudd, 1973), la recherche est extérieure à l'implantation de la politique ; chez Chumbow (1987), les deux activités constituent deux étapes indissociables du processus :

1. *policy formulation*
 - a. *Sociolinguistic fact finding input*
 - b. *Policy decisions*
 - c. *Outline of emplementation*
 - d. *Cost benefit analysis of planning*
 - e. *Evaluation*

2. *Policy implementation*
 - a. *Codification*
 - b. *Elaboration*
 - c. *Reforms*
 - d. *Dissemination*
 - e. *Evaluation*

Chumbow, 1987 : 17

En aménagement linguistique à orientation didactique, la recherche sur la réforme linguistique doit être immédiatement suivie d'un plan de généralisation de l'innovation à l'école. C'est à l'école que se mesure l'efficacité d'une politique de réforme linguistique et la volonté d'un Etat à s'engager dans cette démarche. Les modalités de conduite de ladite réforme n'étant pas toujours élucidées, il appartient à l'aménagement linguistique de produire un ensemble de propositions méthodologiques clairement formulées et de proposer des axes fondamentaux de développement de stratégies de réussite de projets de réforme linguistique (Tabi Manga, 2000 : 201). Il lui appartient également de développer des modèles de méthodes didactiques, pour les mettre à la disposition des maîtres le plus souvent pris de court par la brutalité des décisions. C'est dans ce cadre qu'il faut situer le trilinguisme extensif de Tadadjeu (1980), et le projet PROPELCA.

Notre étude se situe dans la recherche et le développement des modalités d'enseignement des langues au Cameroun. L'orientation générale suivra le schéma de Chumbow (1987). L'étude se situe au niveau de la première phase de ce

canevas, plus exactement au niveau des trois premières étapes de cette phase, les deux autres et la phase suivante dépassant les limites de cette étude. Tout partira d'une recherche préalable, laquelle permettra d'analyser tous les paramètres susceptibles d'influencer, de conditionner, de justifier et d'orienter l'intervention et d'obtenir des données adéquates en vue du développement d'une théorisation pertinente, une approche plus méthodologique que théorique, qui décrira les principes ainsi que les faits et gestes à poser par tous ce qui seront impliqués dans la mise en œuvre de l'innovation.

1.9 Méthodologie

La méthodologie utilisée dans ce travail est essentiellement éclectique. Cependant, la recherche a généralement été menée sur la base de la méthode ethnologique, approche de recherche fondée sur une observation non structurée et non systématique qui suscite des questions et des hypothèses sur la base des faits observés. La recherche s'effectue sans catégories d'analyse prédéterminées, sans idée pré-construite, sans à priori. C'est une approche globale qui n'exclut rien au départ. Elle procède par découverte : l'investigation fournit des données et des variables qui n'auront pas été anticipés et qui peuvent servir à la construction des hypothèses, lesquelles peuvent alors être étudiées et vérifiées dans une enquête ou dans une expérimentation (Spradley, 1980 : 26).

Chia
= ng
ult br
men

L'approche ethnologique permet d'étudier les caractéristiques d'un groupe dans un monde réel et non dans un laboratoire. Les données proviennent des participants, des non participants, de leurs systèmes de croyance et de leurs vues subjectives qu'il revient au chercheur de structurer. Cependant, il doit se garder d'isoler ou de manipuler les phénomènes sur lesquelles porte l'investigation.

The research takes place in context, with an attempt to minimise the disruption caused by the researcher's intrusion. The researcher does not attempt to control or manipulate the phenomena under investigation. The research is relatively long

term, taking place over several weeks, months, or even years. It entails the collaborative envolvement of several participants, including the researcher, the teacher and the learners. Finally, généralisations and hypothesis emerge during the course of data collection and interpretation, rather than being predetermined by the researcher.

Nunan, 1992: 56

La méthode cyclique qui contraste avec les méthodes analytiques ou linéaires est recommandée pour les recherches ethnographiques. Au lieu de définir au départ les paramètres qui constitueront la recherche, on les cherche dans les contextes cibles. A partir d'un thème vague, des paramètres, des variables, et des hypothèses sont générées sur la base d'une série d'interactions orales, d'activités de groupes, et d'observations. Au cours de la recherche, des données peuvent être obtenues qui ne vérifient pas l'hypothèse ou ne répondent pas à la question de départ, mais en suscitent d'autres ou répondent à d'autres préoccupations y relatives. L'investigation s'effectue donc par des cycles plusieurs fois repris, consistant en questions, récolte des données, enregistrement et analyse des données observées (Gfeller, 2000 : 31).

L'approche ethnologique convient comme méthode de recherche à notre projet. En effet, l'objectif de ce travail n'est pas d'évaluer une hypothèse, mais de construire un modèle sur la base de principes ordonnateurs nés d'une multitude d'impressions et de faits observés. Nous avons choisi un site à observer, des interlocuteurs, un contexte socioculturel et des situations pour l'interaction. Au départ nous n'avions ni sujet, ni hypothèses, ni paramètres, ni variables ; mais un thème : l'enseignement des langues maternelles orales à l'école primaire au Cameroun. L'observation a suscité des interrogations ; des questions ont suscité des réponses, lesquelles ont conduit à de nouvelles observations, cycle plusieurs fois repris. Au fur et à mesure de la recherche, l'objet de la recherche a pu être spécifié, le sujet formulé, les hypothèses, les paramètres et les variables dégagées et évalués en fonction de leur valeur généralisable.

La collecte des données ne s'est donc pas effectuée dans un ordre chronologique. Les paramètres et les variables ont été définis et évalués au fur et à mesure que nous avançons dans nos investigations, sur la base des faits observés. Des questions et des hypothèses résultaient de ces observations qui le plus souvent appelaient une nouvelle investigation. La recherche s'est donc située dans une perspective cyclique, sans détermination préalable ni délimitation des cycles. Les paramètres et variables qui ont subi un "traitement cyclique" l'ont d'ailleurs été à l'intérieur d'une orientation générale dont les frontières très perméables n'empêchaient ni anticipation "accidentelle", ni retour en arrière "conscient".

Cher
des
meu

Notre étude s'articule autour de trois types d'activités de recherche : l'activité conceptuelle, l'activité empirique, et l'activité formelle (Herman, 1986 : 4), auxquelles nous ajoutons l'activité constructive. Les trois premières cadrent avec la première phase de l'aménagement linguistique (recherche), alors que la dernière correspond à la deuxième (mise en œuvre).

La recherche commence donc par l'activité conceptuelle, source inaugurale de toute démarche scientifique :

Dans le cadre d'une problématique de recherche, il s'agit d'élaborer des modèles théoriques dont dériveront des concepts descriptifs, des hypothèses testables et des modèles explicatifs. La traduction des concepts en variable doit tenir compte des exigences sémantiques de pertinence qui garantiront la validité et la cohérence de l'interprétation des résultats. L'organisation des variables et de leurs modalités en nomenclature constituera le champ de référence conceptuelle de toute l'enquête.

Herman, 1986 : 4

L'activité conceptuelle de ce travail commence par la revue de la littérature. Cette dernière sera faite sur la base d'une étude bibliographique (Borg et Gall, 1983). Nous avons consulté tous les travaux, études et textes possibles consacrés à la langue, au peuple qui la parle, au cadre théorique et au sujet. Cette recherche nous a permis de faire le point sur notre sujet d'étude et de dégager les premiers

concepts descriptifs et hypothèses testables potentiels. Elle nous a également permis de relever les lacunes et les limites de ces travaux et de définir un cadre de référence théorique et des concepts descriptifs.

Puis, nous sommes descendus sur le terrain pour une première observation globale, dans la perspective de voir ce qui se fait, d'en apprécier les mérites, et d'en déceler les limites et lacunes, raisons et points potentiels d'intervention. Nous avons pu dégager d'autres hypothèses et variables non seulement à partir des faits observés dans et hors des salles de classes, mais aussi à la faveur des entretiens que nous avons eus avec les acteurs pédagogiques et sociaux. C'est alors que nous avons pu formuler clairement le sujet de l'étude, définir sa problématique, ses orientations, ses objectifs et traduire les concepts en variables.

La recherche se poursuit par l'activité empirique, traduction opérationnelle de l'activité conceptuelle.

[...] Moment essentiel de l'investigation, [elle] requiert la construction de bases de données opérationnelles. Les données sont issues de dispositifs d'observations, de questionnaires ou protocoles d'expérimentation, qui permettent la prise d'informations sélectionnées et standardisées. La construction d'échelles qualitatives, nominales ou ordinales, ou d'échelles quantitatives à intervalles permet de mesurer les phénomènes. Cette instrumentation est l'interface raisonnée de la théorie et de l'expérience.

Herman, 1986 : 4

L'activité empirique de ce travail porte sur la recherche des informations sur le matériau pédagogique brut, la situation linguistique dans le contexte cible, et la norme pédagogique à promouvoir.

La prise d'information sur le matériau pédagogique potentiel du milieu s'est faite sur la base d'une investigation sur les ressources de l'esthétique orale traditionnelle. Il s'est agi de répertorier les types de textes parémiologiques existants. Nous nous sommes servi de la revue de la littérature et de l'histoire orale que Sitton définit comme " the process of interviewing historical informants to

record the remembered past'' (cité par Whitney, 1987 : XII). Nous avons approché les savants traditionnels, sources orales inépuisables, qui nous ont fourni l'essentiel des données. De même, nous nous sommes largement servi de notre mémoire pour produire nous-même une quantité importantes de données, fruit de nos souvenirs d'enfance. Le temps ayant fait son effet, nous nous sommes parfois tourné vers des informateurs plus aguerris pour compléter certaines données.

Les données portant sur la situation linguistique ont été collectées sur la base d'une enquête :

Contrairement à l'investigation expérimentale en laboratoire, l'enquête au sens large (survey) porte sur les situations naturelles. Démarche comparative synchronique, elle s'intéresse au jeu simultané de nombreux facteurs hétérogènes sur un échantillon suffisant de cas. Ses instruments principaux sont le questionnaire (pour l'interview) et la grille d'analyse (pour la recherche documentaire). Ils systématisent les variables utilisées, objectivent et standardisent les observations, ce qui en favorise la mesure et la comparabilité. Les objets d'observation peuvent être très variés : caractéristiques factuelles, comportements linguistiques, opinions, situations observables, réponses verbales ou écrites.

Herman, 1986 : 1

Ainsi définie, l'enquête est sans aucun doute une approche fiable dans la constitution d'une base de connaissances :

Sa capacité à organiser et à traiter les données de vastes ensembles avec un nombre élevé de variable en fait un mode d'investigation irremplaçable pour les sciences sociales et de comportement ainsi qu'un guide précieux pour la décision et l'action.

Herman, 1986 : 1

Pour évaluer la situation linguistique, nous avons procédé à une enquête de type sociolinguistique portant sur les attitudes et représentations des acteurs sociaux, composantes essentielles dans l'analyse et la saisie du profil

sociolinguistique, des pratiques et usages linguistiques. La connaissance des attitudes linguistiques permet de comprendre les changements linguistiques et le degré d'acceptation d'une norme par la communauté.

Dans son acceptation la plus large, le terme d'attitude linguistique est employé parallèlement et sans véritable nuance de sens, à représentation, norme subjective, évaluation subjective, jugement, opinion, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue ... L'étude des attitudes constitue ainsi une composante importante de la compréhension du changement linguistique tant à un niveau général (pourquoi certaines variétés disparaissent, subsistent, s'étendent, etc.), que sur les points très précis... cette étude permet de mettre au jour les raisons par lesquelles les individus ou les groupes sont prêts ou non à adopter, voire à apprendre, telle variante ou variété linguistique, ou encore telle langue (dans le cas de multilinguisme ou d'apprentissage de langues secondes.)

Lafontaine, 1998: 56-60

Dans l'impossibilité d'obtenir les données de toute la population cible, nous avons procédé par échantillonnage, technique utilisée en sociolinguistique dans l'évaluation qualitative et quantitative des comportements et attitudes linguistiques des usagers, pour les caractériser, à partir de l'observation des locuteurs et de l'analyse de leurs déclarations. Nous aurions souhaité avoir un échantillon qui réponde aux règles de relevance, de complétude et de représentativité. Il aurait fallu pour cela en déterminer la taille suffisante et la composition pour obtenir une proportion empirique de réponses qui soit un stimulateur satisfaisant pour l'inférence. Malheureusement la complexité des présupposés méthodologiques, l'hétérogénéité de l'ensemble cible, l'absence de listes fiables dudit ensemble, la complexité du questionnaire etc, nous en ont empêché. Il a donc fallu procéder par un échantillon prélevé au hasard (*random sample*) sur la base des informateurs disponibles et accessibles, partant de notre milieu de vie immédiat à notre terrain de recherche, en passant par nos milieux de résidence temporaire.

Les informations ont été essentiellement obtenues par questionnaire, instrument de mesure de la pratique concrète de mesurage que constitue une interview et que le chercheur-observateur utilise pour enregistrer les indices de l'intensité des propriétés, des situations observées (opinion, attitude, connaissance des traits objectifs de la situation), résultant des répertoires comportementaux et cognitifs discrets, finis et limités des acteurs sociaux (Herman, 1986: 22). L'observation des faits linguistiques et sociolinguistiques, en tant qu'expérimentation de l'existence d'une réalité à travers les sens afin de la rendre explicite, viendra s'y greffer pour confirmer, nuancer, ou infirmer les faits déclarés.

Les données sur la norme pédagogique ont été obtenues grâce à l'utilisation de la méthode expérimentale. Cette dernière consiste à collecter les données à travers une expérimentation et à procéder à l'analyse des dites données à travers l'usage des statistiques inférentielles, lesquelles permettent aux chercheurs de faire des généralisations à propos d'une population à partir de données dérivées d'un échantillon. En réalité, nous avons conduit une pré-expérimentation. A la différence de l'expérimentation, la pré-expérimentation peut avoir un test préalable ou terminal, mais sans groupe de contrôle (Nunan, 1992: 25).

Pendant deux ans et dans quatre classes de quatre écoles de la zone, les maîtres se sont essayés à la pratique de l'enseignement de la LMO. Pour recueillir les données, nous avons procédé par observation directe dans les salles de classes, dans la perspective de savoir si la pratique était désirable, c'est-à-dire si un développement langagier effectif et efficace pouvait avoir lieu dans la classe à travers la manipulation des textes authentiques de l'art oratoire traditionnel dans la LM pour l'enseignement de la LM et de la culture traditionnelle.

Nous nous sommes également servi de deux autres techniques d'enquête : le questionnaire et le test. Le questionnaire était destiné à relever les attitudes et représentations post-expérimentales des enseignants, et le test les performances des élèves, de manière à déterminer si des tâches et objectifs pédagogiques pouvaient

être spécifiés pour un programme de langue orale, à partir de ce que les apprenants et les enseignants peuvent ou ne peuvent pas faire dans la langue.

Le troisième stade est celui des activités formelles, phase de manipulation des règles de codage qui conduisent à la structuration adéquate des données.

Certains modèles sont présupposés par toute analyse de données : modèle probabiliste, modèle ensembliste pour les données qualitatives, modèle linéaire pour les données quantitatives. La nomenclature constitue un système de règles de codage, d'interprétation et de regroupement de données. Ces règles sont déterminables et modifiables en fonction des diverses stratégies méthodologiques et des résultats partiels obtenus à différentes étapes de la recherche. L'activité formelle ne doit pas s'exercer gratuitement, elle est au service de l'intelligence et de l'applicabilité. Les modèles mathématiques et statistiques sont au service des sciences factuelles.

Herman, 1986 : 3

Les activités formelles se sont réduites à deux tâches : le dépouillement des enquêtes et la présentation des résultats. Pour contourner la difficulté de la disparité des questionnaires et des réponses, nous avons procédé au préalable à une harmonisation des questionnaires et à leur report sur un bordereau de saisie dans lequel s'est effectué le classement des données. Ces dernières ont été classées suivant une hiérarchisation des variables à l'intérieur de chaque paramètre.

Nous avons essayé d'obtenir des résultats scientifiquement évalués pour des ensembles qui s'accommodaient à ce genre de traitement, même si l'on "peut mettre en doute l'utilité des résultats statistiques dans un contexte où le symbole et l'événement symbolique constituent le système des valeurs" (Gfeller, 2000 : 29). Des considérations qui se dégagent des signaux forts des représentations symboliques des faits observés ont été prises en compte dans nos analyses et nos conclusions, malgré leur caractère subjectif, l'erreur étant de se contenir "d'appliquer un procédé graphique simple, le tableau ou les statistiques [...], à l'étude des 'symboles' dans les cultures orales" (Goody, 1979, cité par Gfeller,

2000 : 29). La présentation et l'analyse des données ont suivi une approche à la fois qualitative et quantitative, "l'opposition de la qualité et de la quantité étant artificielle si on la cantonne au plan empirique de la mesure et de la collecte des données" (Herman, 1986 : 15).

L'analyse qualitative qui traduit la réalité du monde socioculturel, réalité construite par des comportements multiformes (individuels, collectifs, institutionnels), a rendu compte des phénomènes socio-psychologiques, qui sont par nature qualitatives, tout comme les opérations conceptuelles, logiques et interprétatives (Herman 1986:15). L'analyse quantitative, quant à elle, a servi à assurer une meilleure mesure à travers les statistiques inférentielles, avec une formule de calcul des moyennes qui n'a pas tenu compte des écarts types, un seuil de validité statistique n'étant pas nécessaire pour établir nos jugements.

Nous nous sommes servi de l'analyse des mots clés pour générer des catégories à partir des énoncés des enquêtés. Ces catégories à leur tour ont été regroupées en fonction des variables auxquels elles réfèrent. Les réponses aux questions fermées ont été quantifiées sous forme de tableaux, immédiatement suivis de leur interprétation. Les réponses aux questions ouvertes ont été réduites à des proportions facilement maniables et traduites sous forme d'énoncés courts, synthétisés, de manière à relever facilement les tendances. L'interprétation des données a suivi immédiatement leur présentation. Les constantes dégagées ont tenu compte à la fois de l'observation et de l'interprétation, de la description et de l'explication, du point de vue des enquêtés et de celui du chercheur. Les commentaires formulés à la fin des questionnaires n'ont pas été ~~pas~~ consignés de manière détaillée. Ils n'intervenaient que dans la mesure où ils étaient pertinents pour l'interprétation des données.

La recherche s'achève par l'activité constructive qui, en aménagement linguistique à orientation didactique, cadre avec la conceptualisation du processus pédagogique. Dans le cadre de ce travail, il est justement question de développer un modèle d'éducation linguistique et des stratégies opérationnelles de son

application dans l'enseignement scolaire. Ainsi, après avoir défini la norme, nous avons envisagé les conditions dans lesquelles devrait fonctionner un modèle d'enseignement de la LMO. Cette formulation s'est faite sur la base des données de la recherche et des prescriptions théoriques en la matière. Nous nous serons donc démarqué des théories qui imposent un décalage entre les perspectives des linguistiques et celles de didacticiens et pédagogues, la linguistique et les sciences du langage étant toutes susceptibles de mettre en œuvre les moyens de provoquer une modification profonde dans les représentations des langues à apprendre chez les enseignants et chez les apprenants (Coste, 1994 : 13).

1.10 Division du contenu

Nous avons divisé notre travail en sept chapitres correspondant aux sept grandes articulations de l'étude.

Le premier, intitulé "introduction générale", est une entrée en matière consistante destinée à la présentation du contexte général et particulier de l'étude, du sujet et de l'objet de l'étude, de la problématique et des motivations de la recherche, du cadre théorique, de la méthodologie, et du plan de l'étude.

Le deuxième, intitulé "éducation, langues et culture au Cameroun", traite de l'étude de l'arrière-plan historique et actuel de la question qui nous occupe à travers la consultation de la littérature et des sources orales. Il présente l'impact des facteurs historiques et actuels et l'apport des travaux antérieurs relatifs à notre sujet d'étude en tant que paramètres susceptibles de justifier, d'éclairer, d'orienter notre travail, et de lui fournir une base scientifique fiable.

Le troisième chapitre qui s'intitule "prérequis culturels" procède à un inventaire des ressources culturelles locales, base de l'esthétique orale traditionnelle. Il présente les différents éléments culturels relevant de l'orature et des traditions orales qui font de l'oralité un art riche et spécialisé et qui, justement, constituent les contenus disciplinaires potentiels de la LMO.

Le quatrième chapitre s'intitule "prérequis sociolinguistiques". Il vérifie la viabilité du contexte cible en procédant à une étude de sa situation linguistique et à une évaluation des acquis et du crédit dont bénéficient la langue et la culture au sein de la communauté linguistique. Pour ce faire, il procède à un inventaire des variantes de la langue et à une étude des rapports entre les dialectes, du degré de connaissance de la langue et de la culture, de l'attitude envers ces dernières et envers leur utilisation comme objets d'enseignement.

Le cinquième chapitre est intitulée "pré-expérimentation de l'enseignement de la LMO". Il se propose d'évaluer la norme pédagogique sur la base de deux années de pratiques pédagogiques expérimentales dans six classes de trois écoles primaires de la zone bulu. Des constances sont dégagées à partir des données d'observation et d'une enquête auprès des maîtres expérimentateurs qui déterminent les prérequis des enseignants, l'adéquation de la norme, l'appropriation de l'approche, la qualité de l'éducation, l'adéquation des contenus et de la charge horaire, et l'acceptabilité de la nouvelle fonction de la norme.

Le sixième chapitre qui s'intitule "orientations et didactique de l'enseignement de la langue maternelle orale" est consacré au développement du modèle. C'est une proposition de conceptualisation de la pratique de l'ELMO à travers un ensemble de bases idéologiques et de principes didactiques qui en soutendraient la pratique pédagogique en classe, et un ensemble de stratégies opérationnelles d'aménagement pour sa généralisation dans toutes les écoles du pays.

Le septième et dernier chapitre est celui de la conclusion générale. Il rappelle l'objet de la recherche, la démarche suivie et les conclusions obtenues ; puis, il dresse le bilan et dégage l'apport de l'étude, tout en indiquant quelques perspectives pour les recherches à venir.

**CHAP. II : LANGUES, CULTURE ET EDUCATION AU
CAMEROUN**

Introduction

Ce chapitre fait le point sur l'utilisation des langues et de la culture dans l'éducation au Cameroun, avec un accent particulier sur notre zone de référence. L'objectif est de montrer le rôle crucial de la langue maternelle (orale) et de la culture dans l'éducation au Cameroun, les gestions de ces éléments par les administrations qui se sont succédées à la tête du pays, et les limites et avancées dans les recherches et expériences en la matière en tant que raisons et conditions d'une intervention nécessaire et d'une contribution nouvelle. La recherche est basée sur les données d'observation, notamment l'exploitation de sources écrites, laquelle sera complétée dans la mesure du possible par des sources orales et les expériences personnelles du chercheur.

2.1 Aperçu historique

La situation linguistique actuelle du Cameroun - celle de deux langues étrangères officialisées par une volonté politique brutale en situation de diglossie avec 248 langues nationales sans statut spécifique - ne peut être comprise que si l'on interroge l'Histoire. Celle-ci nous révélera les différentes gestions dont les langues et la culture ont fait l'objet au cours des trois périodes qui ont ponctué la vie des langues au Cameroun : les périodes pré-coloniale, coloniale et post-coloniale.

2.1.1 La période pré-coloniale

C'est l'époque de l'éducation traditionnelle africaine. L'éducation en Afrique n'est pas née avec l'avènement de "l'Homme Blanc"; des pratiques d'éducation formelle, non formelle et informelle existaient bel et bien dans la société traditionnelle (Tanyi Mbuagbwa, 1984). Le pays Ekang dont relève l'essentiel des données qui vont suivre en est une illustration convaincante.

2.1.1.1 Objectif, cadre et vecteurs de l'éducation traditionnelle

L'école traditionnelle vise à façonner les jeunes selon le moule social. Le but est de leur inculquer un savoir, un savoir être, et un savoir-faire ; le savoir supposant une connaissance approfondie de sa réalité, le savoir être l'adoption du code de comportement social, et le savoir-faire la maîtrise des techniques diverses (Tchegho, 2000). Dans le système éducatif traditionnel, chaque institution sociale est une école. Ainsi, le foyer, la famille et le village constituent des institutions pédagogiques ; la maison, la case à palabre, le clair de lune, des moyens pédagogiques ; les moments de la vie (deuil, mariage, pêche, chasse,...), des leçons ; l'histoire, les traditions, la langue..., des matières ; et les aînés, les enseignants (Tanyi Mbwagba, 1984). Les premiers formateurs sont les parents ; ces derniers bénéficient de l'appui de toute la communauté. A partir d'un certain âge le garçon ne quitte plus son père ; il en va de même de la fille pour sa mère. Ils apprennent à faire en les regardant faire et en s'essayant par la suite sous l'œil vigilant des aînés qui jouent avec enthousiasme leur rôle de maîtres.

2.1.1.2 Composantes de l'éducation traditionnelle

L'éducation traditionnelle a plusieurs composantes (Whitney, 1987) que nous pouvons regrouper sous deux catégories essentielles : l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel.

2.1.1.2.1 L'enseignement général

Les contenus de l'enseignement général sont : la géographie, les sciences naturelles, l'histoire, les traditions et coutumes, la généalogie, la langue, l'orature, la philosophie, l'éducation civique et morale, la religion, les mathématiques, la musique et le sport. L'enseignement général vise le développement harmonieux du corps, de la personnalité et de l'intelligence, pour permettre la formation de l'identité et l'épanouissement physique, social, et intellectuel de l'enfant.

L'histoire, les traditions, les coutumes et la généalogie s'enseignent pendant les moments de causerie (*Minláj*)⁽¹⁾. La tour de garde en est le moyen pédagogique par excellence. Ces enseignements peuvent également être dispensés sur le chemin du champ, pendant les voyages ou pendant le travail. L'aîné ne parle jamais aux jeunes "juste pour causer", il meuble toujours le temps par des leçons d'éducation générale. Le plus souvent, il part d'une situation, d'un fait observé, d'un incident, d'une question..., pour se lancer dans un "cours magistral" qui peut durer des heures, pendant que le silence se fait subitement dans son entourage.

La géographie et les sciences de la vie et de la terre sont enseignés à l'occasion des "promenades" dans la forêt, sur le chemin de la chasse, de la pêche ou du champ. C'est l'occasion des leçons de géographie physique, d'hydrographie, de botanique, de zoologie..., au cours desquelles l'enfant apprend à connaître le milieu physique et humain qui l'entoure, les saisons, les sols, les noms et les vertus des différentes espèces disponibles pour mieux choisir ses aliments, ses plantes médicinales, ses matériaux de construction...

La langue est un facteur très important dans la vie sociale. En effet, les moments de la vie sont essentiellement conflictuels. Ces conflits se traduisent par des joutes verbales où les artistes de la parole rivalisent de talent. A la fin, la vérité sera du côté de celui des jouteurs qui dispose du plus grand stock de proverbes, paraboles, anecdotes, contes..., qui en fait l'usage le plus adroit, le plus malicieux, le moins prévu. La compétence linguistique suppose donc au préalable une compétence culturelle, c'est-à-dire une bonne connaissance de la l'orature et des traditions orales. Le moyen pédagogique par excellence, c'est la case de passage, *l'abá*, où les jeunes observent les orateurs dans des situations réelles. En même temps qu'ils enrichissent leur vocabulaire et leur expression, ils étoffent leur compétence culturelle par l'apprentissage des contes, paraboles, proverbes...

⁽¹⁾ Nous utiliserons la variante bulu et la nouvelle écriture de ladite variante (Assoumou 2003, 2004)

L'orature est riche et variée. Son apprentissage se fait dans la case à palabre, au coin du feu, ou au clair de lune. Le "coin du feu" et le "clair de lune" sont des moments de prédilection des veillées de contes, lesquelles sont le plus souvent précédées d'une séance de devinettes qui sert d'entrée en matière ; les berceuses s'apprennent pendant les cérémonies de mariage, au champ, à la pêche... ; les chants gymniques s'apprennent dans des groupes de cantate (*ozila*) ; les textes rituels comme l'incantatoire d'expiration, d'exorcisation ou de bénédiction sont le privilège des chefs de familles : les jeunes ne les apprennent que quand ils subissent des rites magiques ou religieux ; les épopées étant exclusivement réservées aux joueurs de mvet, leur apprentissage ne peut s'effectuer qu'à la suite d'une longue initiation pratique et mystique (*á dí mvət*) auprès de ces derniers.

La philosophie en tant qu'amour de la sagesse s'apprend toute la vie, quel que soit le moment ou l'endroit, même si la case à palabre reste le lieu le plus indiqué. Toute situation qui fait problème appellent un débat ou un discours sur le fondement, la raison d'être ou la finalité de telle ou telle chose. Les réflexions le plus souvent prennent appui sur la sagesse ancestrale. Le discours s'ouvre généralement sur un conte ou une parabole et se referme sur un proverbe. La réflexion n'est jamais abstraite : elle fait toujours l'apologie des valeurs qu'il faut promouvoir pour le bien de la société et de l'humanité et condamne les modes de pensée qui compromettent le devenir de la communauté. Le but de cette éducation est à la fois d'enseigner l'art du raisonnement, et d'inculquer la sagesse (*fək*), attitude jouable, par opposition à l'impertinence (*bisó*) et à la sottise (*okúkut*) qu'on assimile à la folie (*akút*).

L'éducation civique et morale porte sur le code de conduite et la moralité individuelle et sociale. On vénère le « *zósoó mot* », homme intègre, « *zósoó* » signifiant à la fois honnêteté, impartialité, équité et intégrité morale. L'un des objectifs majeurs de l'éducation traditionnelle est de produire des hommes de bonne moralité. Ces derniers doivent en outre obéir aux règles de comportement imposées par la société, notamment les règles de politesse, de bienséance..., tout

enfant se devant d'être respectueux (*esémé*), affable (*esós*), aimable (*anyeb*). L'inculcation du savoir-vivre est avant tout l'affaire des parents. Les propos, actes et attitudes des parents sont observés à la loupe pour être imités plus tard. De même, ceux des enfants sont surveillés de très près ; selon qu'ils seront sages ou déplacés, l'enfant recevra des encouragements ou des reproches. Le mauvais comportement de l'enfant mettant en cause l'éducation qu'il a reçue de ses parents, tout écart de conduite est réprimandé avec la dernière énergie.

Le petit garçon apprend à devenir "un homme" (*mot, fám*). On lui apprend à se comporter devant les aînés, les femmes, les étrangers, ... On lui inculque le sens des valeurs : il apprend qu'il doit être fort, courageux, travailleur, responsable, adroit, respectueux, hospitalier..., de peur d'être traité de *zaza jóm* (n'importe quoi), ou, quand il deviendra grand, de *nyaámoto atuu* (adulte immature). Quant à la jeune fille, c'est une future épouse et une future mère qu'on prépare. Elle apprend à devenir une "femme", c'est-à-dire à être digne, respectueuse, discrète, travailleuse, ... Dans tout acte qu'elle pose, dans tout propos qu'elle tient, la décence (*ejijin*) est de rigueur, et la légèreté ou la vulgarité (*endanda, ezəzam*) condamnée, parce que déshonorant ses parents et ternissant sa réputation.

L'éducation religieuse porte sur la connaissance de l'Être Suprême, ainsi que sur la connaissance et l'accomplissement de sa volonté. L'enfant doit savoir qu'il existe un dieu, maître de toute chose (*zambá*), auprès de qui les ancêtres (*bənvámhá*) intercèdent pour lui. A cet effet, il doit se soumettre à un ensemble de pratiques spirituelles. Pour ce faire, il doit se rapprocher des initiés ; mais déjà, il doit respecter le sacré et ses symboles et observer un ensemble d'interdits : s'abstenir de manger de la viande de vipère avant qu'on ne la lui donne, ne pas coucher avec une femme le jour, s'abstenir de manger de la viande de biche pour la jeune fille, ... l'observation du sacré conduit à une communion avec la nature et l'invisible. Ces derniers vous parlent au travers des symboles pour vous prévenir d'un danger (carcasse de varan, chants de certains oiseaux, gémissements de

l'eau...), ou interviennent dans vos rêves pour vous blâmer, vous conseiller, vous indiquer un médicament, vous protéger etc.

L'essentiel de l'enseignement des mathématiques est centré sur l'addition (*lat*), la soustraction (*vaa*), et la division (*ngap*), apprises auprès des parents et des autres membres de la communauté, à la suite d'expériences ponctuelles dérivant des situations pratiques. Elles sont également apprises à l'occasion de certains jeux qui utilisent non seulement les procédés pédagogiques cités, mais bien d'autres encore tels que la mesure, la décomposition, la recombinaison, l'estimation, la classification, la permutation, l'arrangement, l'équivalence, la conversion etc. Des jeux tels l'*ewos* (groupement de cailloux), le *songó* (bambou creux de 14 compartiments comptant cinq pions chacun)... sont de cette nature, tout comme certains jeux chantés, qui permettent le groupement, l'énumération et la classification des objets.

La musique est l'une des activités de prédilection du peuple et l'un des objets d'enseignement de l'école traditionnelle. Tous les moments de la vie sont ponctués par la musique : naissance, mariage, décès, funérailles, travail etc. Dès sa naissance, l'enfant est chaleureusement accueilli par des youyous et des berceuses. Ces dernières seront son fidèle compagnon jusqu'à l'âge de deux ans. Au-delà de cet âge, il commence à mimer ses premiers chants, avant de se joindre aux "classes de chant" du clair de lune, et plus tard aux chœurs des partis de pêche, du travail en groupe, des cérémonies. Dès l'âge de dix ans, il peut intégrer les groupes de danses et les "orchestres" du village. Dès lors, il ne fera plus rien sans chanter.

En même temps qu'il chante, il apprend à jouer des instruments. La jeune fille commence par la rivière où elle apprend à produire des sons et des mélodies en battant de l'eau, puis s'initie à produire plus de sons et de mélodies à l'aide de morceaux de bambou de chine qu'elle frappe sur le sol (*mbóbóé*), manier des castagnettes (*nyas*). Le jeune garçon, quant à lui, apprend très tôt à battre le tantan, le tambour, et à jouer aux balafons, pour accompagner les chants et les

danseurs. Plus tard, il apprendra à battre le tantam pour transmettre des messages (décès, culte, mariage...)

La musique et le chant rythment la danse. Au moment où il s'initie à la danse, l'enfant commence par observer les aînés, puis s'entraîne à les imiter tout seul ou en groupe, avant d'intégrer progressivement les groupes de danse, d'abord à l'occasion des séances de répétitions, ensuite à l'occasion des prestations publiques lors des grandes cérémonies. Il maîtrisera ainsi le *bóol*, l'*obisko*, l'*olantsáa*, l'*omiaas*, l'*ozila*, l'*elón*, le *góol*, le *mbala*,..., d'autant plus vite qu'il bénéficie gracieusement de l'assistance des spécialistes et de tous les aînés.

L'éducation physique et sportive se fait essentiellement à travers des jeux visant à cultiver la force physique, l'endurance, l'agilité et l'adresse. Dès le bas âge, les jeunes sont soumis à des activités sportives à la faveur des jeux tels l'*enáy* qui consiste à "chasser" ses camarades de jeux aux fins d'atteindre l'un d'eux par un chiffon soigneusement emballé ; le *njak* qui consiste à aligner un groupe de jeunes armés de sagaies ou de piquets taillés en pointe (*mbáy*) et à lancer devant eux une balle de *njak*, gros fruit sauvage rond à coque dur, que le vainqueur réussira à transpercer de sa sagaie. Les jeunes s'initient aussi aux sports de combat dont le plus connu est la lutte traditionnelle (*másiŋ*) qui demande une force physique hors du commun et une maîtrise de la technique et des règles de l'art. Dès le bas âge, on organise (discrètement) des mini-compétitions ; plus tard les plus méritants sont retenus pour représenter la contrée aux finales régionales.

2.1.1.2.2 L'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique a une orientation pratique et professionnelle. Il s'agit d'un ensemble d'activités dans lesquelles les jeunes gens peuvent se spécialiser pour se nourrir, se loger, ou pour gagner leur vie. Les contenus de l'enseignement technique et professionnel sont : l'agriculture, la chasse, la pêche, l'artisanat, la musique, le sport, la danse et la médecine.

L'agriculture et la pêche sont des activités que l'on enseigne à tous les jeunes, car tout le monde dans la société est agriculteur et pêcheur. Très tôt, les jeunes apprennent à connaître les saisons et les différents types de pratiques agricoles, de pêche et de chasse correspondants. De même, ils apprennent à connaître les différents milieux, leurs vertus, les différentes utilisations qu'on peut en faire, en même temps qu'ils apprennent les techniques agricoles, les techniques de chasse et de pêche. L'apprentissage s'effectue dans le tas, sous l'œil vigilant des aînés ; seules des activités spécialisées, à l'instar de la chasse à l'arbalète, nécessitent le suivi d'un spécialiste. La maîtrise de l'art est rendue facile par des pratiques simulées auxquelles on se livre dès le bas âge : pêche dans les rigoles, parties de course, champs simulés derrière les cases...

Au départ, tous les enfants s'initient indifféremment à l'artisanat auprès de leurs parents et des aînés du village. On enseigne au jeune garçon la fabrication des objets d'art, des outils agricoles, de chasse, de pêche, des instruments de musique, des ustensiles de cuisine..., et à la jeune fille la confection des plats traditionnels, la coiffure, la fabrication de certains instruments de pêche et de musique, la vannerie... Avant d'atteindre l'adolescence, tous les garçons doivent être capables de réaliser un certain nombre d'œuvres belles et utilitaires (nattes, cannes à pêche, séchoir, nasses...), et toutes les filles à même de réussir tout type de tresses et de mets. Plus tard, ceux d'entre eux qui ont du talent pourront se spécialiser auprès de l'artiste de leur choix, pour devenir les artisans professionnels du village dans leurs spécialités respectives : métiers du bois, des métaux, du rotin, etc.

La musique et l'art oratoire comme arts spécialisés nécessitent un long apprentissage. Pour être un instrumentiste professionnel, il faut avoir longtemps été amateur et s'être distingué avant d'intégrer un groupe professionnel ou d'être consacré par la communauté : les joueurs de balafons, les batteurs de tamtam et de tambour, les joueurs d'accordéon, sont des gens qui ont excellé dans ces arts et qui ont sous leur responsabilité des apprentis qui prendront la relève au moment opportun.

Les métiers de conteur et de joueur de *mvet* exigent une maîtrise à la fois de la musique, de la danse, de la langue, et une mémoire infailible. De même, l'élève doit apprendre à fabriquer lui-même ses instruments de musique et à les régler. A cet effet, il doit rester sous la tutelle de son maître pendant des années, et le suivre partout où il va. Quand le maître le sent suffisamment prêt, il le soumet à un rite mystique (un enterrement). Il en sort nanti d'une "science infuse" et d'un certain nombre d'interdits et peut alors commencer à exercer en professionnel.

La danse professionnelle s'exerce soit en groupe (*mbala, ozila...*), soit individuellement (*ndon mba*). Certaines danses comme le *mbala* demandent juste un apprentissage assidu pour parvenir à une expression corporelle hors du commun et à la maîtrise de chorégraphies complexes. D'autres, comme le *ndong mba* demandent une longue initiation, la danse étant ponctuée de tours mystiques que seul un initié peut réaliser. Son apprentissage n'est donc pas l'affaire du commun des mortels, mais des individus dotés d'une certaine propension.

Le sport est une activité professionnelle pour les lutteurs et les joueurs du *njak* qui aspirent à représenter la contrée lors des championnats inter-ethniques. Les jeunes sportifs qui se sont distingués au niveau local entrent en "stage bloqué" quelque temps avant la compétition sous l'encadrement d'un "directeur technique" soucieux de renforcer leurs capacités, leur apprendre de nouvelles techniques de combat, les préparer psychologiquement, et leur enseigner des stratégies d'intimidation de l'adversaire. Ils sont soumis à un régime alimentaire rigoureux et à un certain nombre d'interdits et de rites.

La médecine est l'un des métiers les plus réservés dans la société traditionnelle. Tout le monde a une assez bonne connaissance de la pharmacopée traditionnelle à la faveur de l'instruction des parents et des autres membres de la communauté. Très tôt, on s'initie aux vertus des plantes médicinales et de certaines écorces. On aura donc aucune difficulté à soigner soi-même une colique, une migraine, un accès palustre, dès l'âge de 8 ans. Seulement, la spécialisation dans tel ou tel domaine (sort, envoûtement, fractures, morsures de serpents...) demande

une certaine propension et une longue initiation. Le guérisseur doit avoir un certain don et une certaine vocation. Cette dernière est, soit révélée dans un rêve par les ancêtres, soit héréditaire. En dehors des cas de révélation où la composition et les vertus de tel ou tel médicament sont mystiquement indiquées, la médecine demande des années d'apprentissage auprès des spécialistes sanctionnées par des rites de sortie (*ś dí ngay*).

2.1.1.3 Mode d'éducation

Les quatre modes d'éducation traditionnels repertoriés par Whitney (1987) à savoir les modes informel, formel, technique, et les rites, peuvent être regroupés en deux principaux modes d'éducation: le mode informel et le mode formel.

Le mode informel est le plus usité. L'enfant apprend d'abord en observant attentivement les aînés dans leurs attitudes, leur comportement, leurs actes, leurs discours et leurs pratiques quotidiennes. Les aînés étant des modèles, l'enfant va chercher à les imiter, à leur ressembler. Il pourra le faire tout seul ou alors en groupes, lorsqu'il se décide avec ses pairs à créer une situation (jeux, danse, partie de chasse...). Il arrive souvent aux enfants d'organiser une activité parallèle pendant une prestation des aînés à laquelle ils sont autorisés à assister, s'exécutant au même moment que les aînés dont ils essayent de reproduire la performance. Peu à peu, ils seront invités à participer aux activités des aînés qui leur serviront de moniteurs. Progressivement, ils vont améliorer leur performance jusqu'à égaler le niveau de performance de leurs aînés ou à faire mieux que leurs maîtres d'hier.

Le mode formel intervient pour des activités complexes, lorsque seule l'imitation ne suffit pas ; c'est le cas des enseignements spécialisés. Le formateur passe alors à une véritable instruction avec des objectifs pédagogiques précis, des moyens et des outils pédagogiques bien déterminés, des méthodes et des échéances d'évaluation bien établies. La fin de la formation est généralement sanctionnée par un rite et des interdits auxquels est soumis l'apprenant. Certains rites constituent à eux seuls des écoles au sens strict du terme ; c'est le cas ^{du} *śó*, rite de passage du

stade de l'adolescence au stade adulte à travers une formation en connaissances essentielles et en maturité physique et morale. Pendant des mois, les jeunes sont isolés du monde pour être initiés aux us et coutumes, à la chasse, à la pêche, à la vie sexuelle et aux secrets de la tribu ; en outre on cultive en eux l'endurance par une suite d'exercices et d'épreuves pénibles, humiliantes et dangereuses. Au rite *só* s'ajoute le rite *málaan*, école spécialisée dans l'histoire des ancêtres, la généalogie, la pharmacopée traditionnelle et la pratique de la guérison (voir Bertaut, 1935).

Les deux modes d'éducation utilisent l'approche participative dans la formation (Tchégho, 2000). L'éducation est assurée par l'ensemble des membres de la communauté, d'abord au niveau de la famille, premier espace de vie de l'individu, ensuite au niveau des espaces communautaires où d'autres structures et instances sont chargées de compléter l'éducation parentale, de rectifier et d'intégrer les différentes facettes de l'éducation de base. L'éducation porte sur les objets de la communauté et s'effectue dans l'intérêt de la communauté. Les adultes, les artistes de la localité, les savants traditionnels, détenteurs du savoir et du savoir-faire et modèles à suivre, se mettent tous ensemble. L'enfant contribue pleinement à la construction de son savoir en participant activement aux expériences pédagogiques ponctuées de procédures explicatives, de rectifications, et de reproductions individuelles et collectives.

En conclusion, l'éducation étant le moyen par excellence de connaître son passé et d'asseoir son présent pour mieux envisager son avenir, l'école traditionnelle permet à ses produits d'avoir des outils qui leur permettent d'exploiter le registre du passé, afin de mieux construire le registre du présent par l'amélioration du passé, pour un avenir certain. En dépit de son caractère statique et oral, sa non ouverture sur le monde..., le système éducatif traditionnel a le mérite d'assurer l'enracinement de ses produits dans leur société de par son organisation, ses contenus, son support, ses méthodes et ses vecteurs. Il est cadre ainsi avec la mission première de l'éducation. X

La vie sociale exige [...] des aptitudes multiples et variées que l'éducation, processus de transmission du savoir, du savoir-faire et du savoir être, doit pouvoir donner à chaque membre. Ainsi, pour une bonne harmonie sociale, chaque membre doit bien connaître sa communauté, doit avoir des éléments d'une bonne intégration sociale et être apte à transformer au mieux son environnement pour améliorer ses conditions d'existence. Il doit donc conjuguer harmonieusement le savoir, le savoir- être et le savoir- faire. L'éducation est donc par essence un produit d'enracinement social, c'est-à-dire de socialisation [...], un processus par lequel les communautés humaines, d'une part développent les capacités et les potentialités de leurs membres, afin d'assurer leur épanouissement individuel et collectif, d'autre part assurent la pérennité de leur conception et de leur vision du monde...

Tchegho, 2000: 1-2

D'autre part, l'essentiel du savoir transmis de génération en génération est culturel et l'éducation se déroule exclusivement en LM. Celle-ci est soit médium (toutes les matières), soit matière (vocabulaire, oratoire et rhétorique). L'usage de la LM présente un triple avantage pour l'enfant :

Au point de vue psychologique, elle représente un système de symboles qui fonctionnent automatiquement dans son esprit lorsqu'il veut s'exprimer ou comprendre ; du point de vue sociologique, elle le rattache étroitement à la communauté dont il fait partie ; du point de vue pédagogique, elle lui permet d'apprendre plus rapidement qu'il ne le fait dans une autre langue mal connue de lui.

UNESCO, 1963 : 15, cité par Tchegho, 2000 : 22

↳ A 1963 → su refer

2.1.2 La période coloniale européenne.

La période coloniale a été marquée par l'introduction de "l'école des blancs" (*sikólo mintájan*). L'environnement de l'école, telle qu'on le connaît aujourd'hui, est surtout l'œuvre des missionnaires soucieux de diffuser la bonne nouvelle ; c'est également l'œuvre de l'administration coloniale désireuse de former des employés de bureaux..., et de "civiliser" les indigènes. Deux

planificateurs essentiels auront ainsi marqué l'usage de la LM dans l'éducation scolaire : les missionnaires et l'administration coloniale.

2.1.2.1 Les missionnaires

Trois groupes de missionnaires ont marqué la vie linguistique nationale pendant la période coloniale : la Baptist Missionary Society, la Mission Protestante Américaine, et les pères Pallotins.

2.1.2.1.1 La Baptist Missionary Society

Les Portugais qui découvrent le Cameroun en 1472 ne s'intéressent qu'à la traite des esclaves. Au début du XIX^{ème} s, l'Angleterre, principal défenseur de l'abolition de l'esclavage, s'implante sur les rives du Wouri. Les missionnaires anglais en profitent pour entreprendre une vaste campagne d'évangélisation. Partis de Ferdinando Poo, les missionnaires de la Missionary Baptist Society de Londres s'installent sur le littoral camerounais et entreprennent une importante activité évangélisatrice avec une première paroisse créée par Joseph Merrick à Bimbia, suivie de plusieurs autres par Alfred Saker (Stumpf, 1979).

Parallèlement à son ministère, Alfred Saker se lance dans une importante œuvre linguistique. La zone duala dans laquelle il exerce comprend des populations duala de souche, mais aussi d'autres communautés linguistiques. Saker choisit la langue duala comme langue d'évangélisation. Dès lors, il s'attèle à sa standardisation, notamment à la mise sur pied ^{de} sa forme écrite, forme dans laquelle il traduira la Bible. De même, il s'attaque à l'éducation scolaire avec le duala pour médium. Il est donc tout à fait commode que le duala soit érigé en langue de travail et d'éducation scolaire par tous les missionnaires exerçant dans la zone. 29 écoles seront créées, dont 24 où l'enseignement se fait en langues nationales, et 5 où l'anglais est utilisé comme médium (Todd, 1983 : 161).

Le duala va cependant cohabiter avec un concurrent de taille : le pidgin-english. Structurellement constitué sur la base du paradigme de l'anglais, cette langue qui s'enrichit de l'apport du français, de l'allemand, du portugais et des

langues locales prend de l'ampleur sur la côte camerounaise à la faveur des négociations commerciales au cours desquelles elle établit la compréhension entre les interlocuteurs. Elle connaît une expansion vertigineuse au point d'intégrer d'autres formes de communications sociales et de faire son entrée dans le champ politique au point où des traités politiques sont conclus dans cette langue.

L'implantation de l'administration allemande en 1884 entraîne le départ de la Baptist Missionary Society, remplacée par la Mission de Bâle. Cette dernière prône la primauté de l'œuvre évangélisatrice et le respect de la spécificité des peuples qui accueillent la religion chrétienne sur la mission civilisatrice et politique de la tutelle.

Ce respect de la culture des autres se manifeste par la promotion des langues africaines et à la place qui leur est réservée à l'église et à l'école. Aussi la Mission Bâle et la Mission Presbytérienne Américaine s'appuyaient-elles sur les langues camerounaises pour diffuser l'évangile, l'enraciner dans la culture africaine. La langue, au regard de la philosophie de ces missions, est le symbole essentiel qui témoigne de l'existence de la vitalité d'un peuple. C'est fondamentalement le signifiant d'une culture. C'est ce sans quoi elle ne peut être appréhendée dans sa richesse et ses nuances.

Tabi Manga, 2000 : 20

Fort de ce que l'école est un instrument essentiel pour le succès de l'évangélisation – la lecture de la Bible et la formation des catéchistes et pasteurs indigènes nécessitant un apprentissage de la lecture et de l'écriture – les Bâlois entreprennent d'ouvrir des écoles. Ils se heurtent cependant à l'hétérogénéité linguistique du milieu qui compromet l'efficacité et la célérité de leur mission. Arrivés à Douala (Camerun-Stadt), les Bâlois se rendent compte que le duala fonctionne comme une lingua franca sur toute la bande côtière du littoral et qu'il fait l'objet d'une standardisation avancée, avec une orthographe normalisée et une traduction de la Bible dans la langue. C'est ainsi qu'ils adhèrent à la proposition de l'administration allemande de faire du duala la langue de l'Etat et de l'école.

Cette décision révolte cependant les habitants de Victoria alphabétisés en anglais et qui nourrissent un complexe de supériorité envers les peuples de l'arrière-pays, les "bushmen". Ils s'opposent donc au duala, langue qui n'est pas leur LM, ne donne pas accès à l'emploi comme l'anglais, et ressemble dans ses structures à la langue des Bakweri, les "broussards". Certaines voix s'élèvent également du côté de l'administration pour dénoncer le monopole du duala et la marginalisation des autres langues et recommander l'usage de l'allemand qui a l'avantage de la neutralité. Mais la mission de Bâle ne l'entend pas de cette oreille. ✕

La direction de la mission de Bâle n'avalisa pas cette option. Elle soutint qu'une langue européenne ne pouvait constituer la base d'une Eglise chrétienne africaine. Aussi décida-t-elle d'avoir une école utilisant le duala et une autre employant l'allemand. Ainsi, les Bakweri qui s'opposaient à l'usage de l'allemand utilisaient plutôt le duala, alors que les victoriens qui rejetaient le duala se mirent à l'allemand au détriment de l'anglais.

Tabi Manga, 2000 : 22

La région plonge ainsi dans une tension linguistique, l'administration allemande voulant sanctionner une ethnie politiquement impopulaire et diminuer le monopole du transit commercial des duala, les duala voulant s'accrocher à leurs avantages acquis, les missionnaires voulant consolider les bénéfices d'une politique linguistique endolingue pour l'œuvre évangélisatrice, et les Camerounais désireux d'accéder à la modernité.

2.1.2.1.2 La Mission Protestante Américaine (MPA)

En juillet 1850, les premiers missionnaires de la MPA s'installent dans l'île de Corisco en provenance du Libéria. Ils entreprennent une importante œuvre d'évangélisation au Gabon, en Guinée Equatoriale et au Cameroun. L'un d'eux, le Docteur Adolphe Clemeus Good, baptisé *Ngóto Zambá* (Good, messenger de Dieu), s'installe à Batanga en 1892 (Fame Ndong, 1989 : 15) ou plutôt en 1893 (Yanes et Eyinga Essam, 1987 : 329), puis sillonne le pays bulu. Il commence par l'axe ✕

Kribi-Ebolowa en passant par Akom II, axe qui aujourd'hui porte le nom *Njón Ngóto* (la route de Good). Il choisit Elat comme village pilote des missionnaires, mais préfère lui-même s'installer à Efulan. Il continue son œuvre en direction de Sangmelima jusqu'à la rivière Lobo. C'est alors qu'il crée la station missionnaire de Foulassi. Parallèlement à son œuvre d'évangélisation, Good entreprend de mettre par écrit la langue bulu, langue qu'il trouve semblable à la langue fang qu'il avait transcrite au Gabon et en Guinée Equatoriale. Il en établit l'alphabet et les principes orthographiques, puis entreprend de traduire la bible dans cette langue.

Grâce à l'œuvre de Good et à celle des nombreux missionnaires qui arrivent dans la région par la suite, de nombreuses paroisses sont implantées: Efulan (1893), Elat (1895), Bibia (1897), Lolodorf (1857), Metet (1909), Foulassi (1916) Sakabayeme (1920), Yaoundé (1922), Bafia (1924) Nkolmvolan (1929)... (Fame Ndongó (1989 : 16). Dans leur œuvre d'évangélisation, les missionnaires utilisent le bulu, à l'oral comme à l'écrit. C'est ainsi que le bulu acquiert le statut de langue véhiculaire et voit naître une variante dans l'est du pays, le *bílu bedilíva* (le bulu des chauffeurs) connu actuellement sous la dénomination *Móngó ewondo* (petit ewondo). Parallèlement à l'implantation des paroisses, la MPA crée de nombreuses écoles primaires dont la première est l'école d'Elat, et une école biblique, l'Ecole de Théologie de Bibia (1921). En 1941, la MPA compte 41 pasteurs africains formés non seulement en théologie, mais dans la lecture et l'écriture du bulu, leur future langue d'évangélisation, langue dans laquelle sont écrites la Bible, les cantiques, les évangiles, la liturgie...

Ayant été choisi comme langue de l'église par la MPA, le bulu va naturellement devenir la langue de l'école. C'est ainsi qu'il arborera le prestigieux statut de langue de l'éducation dans toutes les écoles primaires créées par la MPA et au centre biblique de Bibia.

Dans leur œuvre scolaire et sociale, les missionnaires américains commençaient par instruire les enfants en langue locale. Ces missionnaires avaient choisi le bulu comme langue d'évangélisation et d'enseignement. En effet, c'est en langue bulu

que les enfants âgés de 2 à 8 ans apprennent à lire, à écrire et à compter. Une fois les enseignements fondamentaux assurés, les enfants accèdent progressivement à la langue française. Par cette attitude, les missionnaires américains témoignaient de leur volonté d'appliquer la législation en vigueur, le français devenait un moyen d'instruction pour les élèves qui avaient fait preuve d'une solide connaissance de la langue bulu. La formation des maîtres et des catéchistes au centre de Bibia reflétait cette philosophie : en fait, les américains enseignaient le français pendant une demi-journée et l'autre demi-journée était consacré à l'étude de la Bible et de l'histoire sainte en bulu. C'est un principe d'équilibre des langues qui est défendu dans cette approche. Ce qui n'est pas de nature à susciter des conflits entre le gouvernement et les missions presbytériennes.

Tabi Manga, 2000 : 40-41

L'école primaire compte deux cycles : le cycle bulu, *sikólo bulu*, et le cycle français, *sikólo fulasí*. Le cycle bulu comporte quatre niveaux d'études⁽¹⁾ :

Le premier niveau s'appelle *ndómbó* (drap blanc). On y enseigne les lettres de l'alphabet (*bikangá bí búlu*). Le maître utilise de grosses lettres en bois ou en carton qu'il accroche sur un drap blanc pour initier les élèves à la lecture et à l'écriture. Plus tard, le drap blanc sera remplacé par un grand livre qui contient des lettres de l'alphabet et des associations de lettres. A côté des lettres, le maître enseigne les nombres (*bikangá bí táŋ bí búlu*), et le catéchisme qui se résume en quelques histoires bibliques simples. (*bóngó yaá kalatá zambá*).

Le deuxième niveau s'appelle *Ebáskáa*. Les élèves y apprennent à lire et à écrire des syllabes, à lire et à construire des mots. En calcul, ils apprennent la pratique des quatre généralisations : l'addition (*lat*), la soustraction (*vaa*), la division ^{opérations} (*kab*) et la multiplication (*fátan*). En religion, on procède à la lecture expliquée de petits passages bibliques dont certains doivent être récités par cœur.

⁽¹⁾ Nous rendons hommage aux patriarches Angounou Mvele et feu Mbom Zolo qui nous ont fourni ces informations.

Le niveau trois s'appelle *mikantə* (histoires). L'enseignement de la langue s'y effectue à l'aide d'un livre de dessins au bas desquels sont transcrits des petits textes faits de courtes phrases que les élèves sont tenus de lire et de pratiquer à l'écrit sous forme de dictées. Parallèlement, les élèves s'initient à la lecture et à l'écriture de petits textes bibliques du nouveau testament. En calcul, ils passent aux opérations complexes et aux problèmes.

Au niveau quatre appelé *kalatə zambə* (la Bible), on révise tout ce qu'on aura appris en langue et en calcul ; on perfectionne la connaissance de la Bible et la lecture des textes bibliques. Pour ce faire, les textes simples du nouveau testament cèdent le pas aux textes complexes de l'ancien testament.

Les vecteurs au départ sont les anciens pensionnaires de l'école de théologie de Bibia, pasteurs, aspirants, et catéchistes. Plus tard, à la faveur de la création de l'École Normale de Foulassi qui formera plusieurs dizaines d'enseignants, des professionnels de l'éducation prendront la relève.

Malheureusement, le bulu s'impose difficilement dans le centre du pays. Les éwondo, digérant mal la mise à l'écart de leur variante, refusent d'adopter le bulu et finissent par boudier la MPA, ce qui va favoriser l'expansion de la religion catholique. Le même malaise gagne le milieu Ngoumba qui supporte de plus en plus mal cet "impérialisme linguistique". En 1934, un groupe de chrétiens de la région, avec à leur tête le révérend Mikio Bamba, réclame en vain la traduction de la Bible en leur langue. Cette querelle linguistique aboutit à un schisme qui voit naître l'Eglise Protestante Autonome, aujourd'hui Eglise Protestante Africaine.

Toutefois, le bulu est conforté dans son statut par la naissance le 11 décembre 1957 de l'Eglise Presbytérienne Camerounaise (EPC) des vestiges de la MPA. L'EPC va exercer son ministère dans trois inspections fédérales, le centre, le sud, et le littoral, malgré le refus catégorique des Bassaa d'utiliser le bulu comme langue d'évangélisation.

2.1.2.1.3 Les pères pallotins

Les pères Pallotins, missionnaires catholiques, arrivent au Cameroun le 24 octobre 1890. Leur mission est facilitée par le soutien du Gouverneur et des cercles européens, les nouveaux arrivants ayant opté de vivre en bonne intelligence avec l'administration allemande, contrairement aux protestants bâlois. Comme on peut s'y attendre, ils font perdre du terrain à la mission de Bâle devenue impopulaire aux yeux de l'administration coloniale.

Les pères Pallotins adoptent un libéralisme linguistique qui donne à chaque responsable de station une liberté d'action dans le choix et l'aménagement de sa langue de travail. Plusieurs langues sont utilisées dans leur mission d'évangélisation, mais c'est dans trois langues camerounaises seulement qu'ils vont traduire la Bible : le duala, le basaa, et l'éwondo. Ils entreprennent beaucoup de recherches en éwondo qui aboutiront à la publication du premier livre de grammaire éwondo par le père Nekes.

Sur le plan de l'éducation, les missionnaires catholiques se situent également à l'antipode des missionnaires protestants. La formation qu'ils offrent s'effectue exclusivement en allemand, au grand dam des langues nationales. Par ailleurs, leur approche de l'éducation est en harmonie avec la mission civilisatrice coloniale avec laquelle elle partage les valeurs à inculquer aux "indigènes" dont l'esprit d'obéissance et de respect envers l'autorité gouvernementale allemande. La langue allemande est systématiquement introduite dans les écoles catholiques : elle est utilisée dans l'action pédagogique et dans les activités post et péri-scolaires où les chants (militaires) allemands rythment tous les moments de la vie des élèves ravis d'accéder au savoir par la langue allemande qui visiblement les fascine.

2.1.2.2 L'administration coloniale

Le Cameroun devient un protectorat allemand en 1884. Dès 1886, l'administration allemande entreprend de créer des écoles pour former des commis et des interprètes. Mais c'est Seitz, désigné Gouverneur en 1906 qui s'intéresse

particulièrement à la question scolaire et à la problématique linguistique en rapport avec l'éducation scolaire. Dans un souci d'organiser et de planifier l'éducation scolaire, Seitz convoque la communauté éducative à une conférence sur l'éducation à Douala en décembre 1907 pour faire le point sur le fonctionnement des écoles, notamment la fréquentation scolaire et la formation des enseignants.

La question linguistique est au cœur du débat. Le choix de la langue de l'école sera laissé à l'appréciation de chaque partenaire éducatif. Les catholiques optent pour la langue allemande comme objet et médium de l'éducation, tandis que les protestantes se prononcent pour un enseignement de type bilingue langues vernaculaires-allemand. L'allemand est introduit comme discipline dans les écoles protestantes, mais les langues vernaculaires demeurent langues d'enseignement.

Dans le souci d'une réglementation de l'éducation, de la définition d'une politique linguistique applicable dans tout le pays et dans toutes les écoles et dans l'optique de la promotion du germanisme, Seitz signe un arrêté le 25 avril 1910 qui stipule que la langue allemande devra être la seule langue en usage dans les écoles. Cette disposition destinée en réalité à stopper l'évolution de l'anglais sur la côte et l'expansion du duala dans l'arrière pays est accompagnée d'une mesure incitative :

Cette politique devait peser intensément sur les modalités d'octroi des subventions financières aux écoles. Les subventions financières accordées aux écoles missionnaires étaient soumises à deux conditions : l'acceptation de l'application d'un programme scolaire arrêté par le gouvernement, ensuite le passage d'un examen officiel par les élèves. Le montant des crédits alloués était finalement fonction non du nombre d'écoles germanophones ouvert, mais du pourcentage des candidats admis à l'examen.

Tabi Manga, 2000 : 28

L'application de cette politique linguistique connaîtra d'énormes difficultés, notamment des frictions entre les communautés linguistiques, en l'occurrence le duala, tombé en disgrâce, et le bali, qui jouit désormais d'un traitement privilégié. Les missionnaires et le gouvernement allemand vont également entrer en conflit :

Après l'échec de la tentative de l'administration allemande de se servir des Bali pour conquérir la région des Grassfields, les allemands vont se résoudre à limiter l'influence des Bali. C'est ainsi qu'ils vont s'opposer sans succès à l'aménagement de la langue bali par les Bâlois décidés à continuer la propagation du bali et du duala. Dans un dernier sursaut d'orgueil, le Gouverneur propose d'introduire l'éwondo dans la région du littoral en remplacement du duala. Voyant dans cette option une manipulation de leurs rivaux catholiques, les Bâlois mobilisent les linguistes et les hommes politiques allemands.

Pour mettre fin à ces tensions, le Gouverneur K. Ebermaier convoque une conférence à Berlin le 7 avril 1914 afin de décider de la politique des langues au Cameroun. Un désaccord profond va opposer les partis intéressés au sujet d'une langue territoriale : ni la langue swahili proposée par le gouverneur, ni la langue haussa recommandée par le professeur Richter, ni la langue éwondo soutenue par le père Nekes ne feront l'unanimité. On se quittera sur la résolution de continuer à réfléchir sur la perspective de la division du Cameroun en zones linguistiques.

Les 97 écoles des presbytériens américaines continueront donc d'utiliser le bulu jusqu'en 1914, date du début de la première guerre mondiale. Pendant tout le temps que durera la guerre (1914 et 1918), toutes les écoles resteront fermées. Au terme du conflit, les tutelles françaises et anglaises qui succèdent à l'administration allemande décrètent la réouverture de toutes les écoles et l'introduction officielle du français et de l'anglais au Cameroun.

Le français et l'anglais sont officiellement introduit au Cameroun le 6 mars 1916... Ces deux langues trouvent en place 248 langues locales dont cinq, à savoir le bulu, le Douala, le bali, le Bassa, l'éwondo étaient utilisées comme langue d'enseignement et d'évangélisation par les missionnaires allemands et les presbytériens américains.

Bitjaa Kody, 1999 : 8

L'éducation coloniale française part du principe que l'Africain est un être primitif qui se trouve à l'état d'enfance : il n'a pas d'histoire, il n'a pas de civilisation, il a une mentalité prélogique, il manque d'intelligence, il est incohérent, insouciant, inerte, et ne connaît pas l'éducation.

L'insuffisance du noir non évolué résulte de l'insuffisance de son activité cérébrale. L'éducation des enfants est, d'autre part, chez eux inexistante. Le jeune noir n'apprend à connaître au village que les contes et les légendes qu'il entend raconter depuis sa tendre enfance.

Rapport de 1923 : 19

La mission de l'école coloniale française est donc de faire progresser le primitif, en lui apprenant à raisonner, à analyser, à penser, en combattant son insouciance, son apathie, et en le rendant réceptif aux notions élémentaires de "civilisation", dans les limites des connaissances élémentaires, essentiellement pratiques, à cause de ses possibilités d'assimilation quasi nulles. A cet effet, seules les études primaires et professionnelles semblent convenir aux jeunes indigènes (rapport de 1923).

L'école primaire coloniale française a un triple but avoué : former les populations à la maîtrise de l'agriculture et de l'industrie dans la perspective du développement du territoire, transformer les mentalités des indigènes en éveillant en eux le désir d'améliorer leurs conditions d'existence et leur en donner les outils, faire accéder les indigènes à la civilisation. Elle est donc destinée à préparer aux apprentissages des métiers manuels, à inculquer à l'indigène des notions de "civilisation", mais également à le préparer aux fonctions administratives et de commerce par des cours complémentaires. Mais en réalité, l'approche française poursuivait deux buts fondamentaux : Répandre la "civilisation" parmi les populations autochtones et œuvrer pour l'expansion du français. En raison de sa mission civilisatrice et de sa politique d'assimilation, la France va chercher à imposer le français comme seule langue de l'administration et de l'école.

Quand les indigènes comprendront notre langue, ils subiront l'influence civilisatrice qu'elle porte en elle. Ils connaîtront mieux les intentions et la mentalité de la présence protectrice. Ils finiront par prendre à ce contact une empreinte de civilisation. Les conseils économiques seront mieux compris, mieux écoutés. Leur goût s'affinera, leurs besoins grandiront, et ils travailleront davantage à les satisfaire. Ils amélioreront de ce fait leur situation matérielle et morale et la richesse du pays sera augmentée.

Rapport de 1921 : 16

Le premier stratagème est de décourager l'usage des langues nationales et d'inciter à l'utilisation du français. En 1916, l'administration française va proposer une subvention annuelle aux écoles privées qui enseignent les langues locales moyennant l'usage exclusif du français. Les missionnaires ne céderont pas à la tentation. Après cet échec, l'administration française change de tactique et passe au second stratagème : imposer la langue française comme seule langue à utiliser dans les écoles. L'arrêté du Gouverneur Général V. Augagneur du 28 décembre 1920 dispose qu'aucune école ne sera autorisée si l'enseignement n'y est dispensé en français, et que l'enseignement de toute autre langue est interdite.

Cette mesure va avoir raison de la langue bamun, mise sous la forme écrite et introduite à l'école par le Sultan Njoya en 1896. En 1920, alors que Njoya s'apprête à commencer les impressions dans une imprimerie montée à cet effet à foumban, le Lieutenant Capot, l'administrateur français de Foumban l'oblige à détruire son alphabet. Tous les 83 caractères coulés par son artisan Kpumie Pinu seront fondus à nouveau. La même année, toutes les 47 écoles de Njoya sont fermées (Bitjaa Kody, 2000 : 87).

La disposition ne semble cependant pas décourager les missionnaires presbytériens américains qui refusent de renoncer à l'usage du bulu dans les écoles, défiant par là la législation en vigueur. Ils continuent d'enseigner le bulu dans 1800 écoles entre 1920 et 1921, et se permettront même d'ouvrir une nouvelle école bulu à Elat (Ebolowa) en juillet 1922. L'administration française considérera cet

acte comme un affront qu'elle essayera de laver dans un coup de force qui va l'opposer aux presbytériens américains. L'administrateur chef de la circonscription d'Ebolowa, le capitaine A. Legrand décide la fermeture des écoles presbytériennes.

Les presbytériens américains protestent par le biais d'une pétition adressée à la Société des Nations, puis font appel à la Mission Protestante Française pour la défense de leurs intérêts. Dans une lettre adressée à M. J. Carde le 16 avril 1921, le président de la Société des Missions Evangéliques de Paris portera à la connaissance de la tutelle son appréciation sur cette réaction injuste et excessive pour un pays sous mandat tel que le Cameroun. Le pasteur Allégret négociera avec bonheur la réouverture des écoles, obtenant de la tutelle l'acceptation d'une adaptation graduelle, question de permettre la formation des moniteurs.

En 1928, un système éducatif avec comme langue de l'école le français est pratiquement mis en place. On retrouve quatre types d'école : primaire, supérieure, professionnelle et technique. En 1948 l'administration française réussit à mettre fin au double certificat bulu français. Le cours complémentaire est supprimé et le cours de sélection institué. On renvoie tous les élèves âgés de plus de 15 ans, dont la plupart étaient passés par l'école bulu. Pour enfoncer définitivement le bulu, tous les agents des services publics titulaire du seul CEPE bulu sont radiés de l'administration. Ce qui décourage toute nouvelle initiative, la communauté étant désormais convaincue que leur salut passe par le français. Des personnes ressources bulu dont de nombreux chefs traditionnels convoqués à Elat pour se prononcer sur la question prendront la résolution que le bulu soit écarté de l'école.

Les missionnaires visiblement déçus ne vont cependant pas baisser les bras. Suite à la lettre de protestation du président de la Société des Missions Evangéliques de Paris, J. Carde, dans une lettre adressée le 10 août 1921 à tous les chefs de circonscription, adoucit quelque peu sa position :

La question m'est posée à savoir si dans les catéchismes où l'instruction religieuse peut se faire dans n'importe quelle langue ou dialecte, il est permis de donner aux enfants un enseignement en langue autochtone pour qu'ils puissent

lire eux-mêmes les livres saints écrits dans cette langue (...) Dans ces conditions, j'ai l'honneur de vous faire connaître que j'ai décidé par mesure transitoire de permettre aux missions étrangères de donner à leurs catéchumènes et dans les catéchismes une instruction rudimentaire, lecture, écriture de l'idiome en usage dans la région où elles exercent leur ministère.

Tabi Manga, 2000 : 46-47

Les missionnaires vont instituer une éducation préscolaire où le bulu sera à la fois médium et matière. Des enseignants "bénévoles" vont se charger de l'encadrement des enfants âgés de trois à cinq ans avant leur entrée à la SIL dans "l'école des blancs".

Après la deuxième guerre mondiale, le haut commissaire français va subir de fortes pressions de Mgr le Mailloux qui insiste sur la nécessité de l'emploi des langues locales dans les écoles rurales et des Nations Unies qui lui demandent d'assouplir sa réglementation. L'administrateur français est obligé d'accorder aux langues locales la possibilité de devenir objet d'éducation, tout en réaffirmant le caractère exclusif du français comme langue d'enseignement.

Paradoxalement, les Camerounais et le premier gouvernement autonome camerounais n'auront aucun engouement pour les langues nationales :

En dépit de l'arrêté du 19 mai 1949, les Camerounais n'accordèrent pas un grand intérêt pour les langues locales. Ils préféraient s'exprimer et communiquer directement en français. Ainsi, dans les écoles de brousse, les langues autochtones perdaient du terrain au profit du français. L'engouement des Camerounais pour le français explique probablement le silence du premier gouvernement autonome du Cameroun sur la question linguistique. Aucun texte réglementaire ne fut proposé à cet égard et le système éducatif ne connaît aucun changement jusqu'en 1960. La question linguistique restait un sujet tabou. Car elle risquait de provoquer une crise d'unité nationale. La prise de conscience de la précarité de cette unité nationale a poussé à faire du français la seule langue officielle de travail dans la partie orientale du Cameroun.

3 Tabi Manga, 2000 : 50- 51

Le français demeurera donc seule langue de communication scolaire et matière de base dans les écoles primaires, parce que "clef des connaissances". Qui plus est, la langue française restera la seule langue autorisée dans l'enceinte de l'établissement scolaire. L'usage du "patois" est sévèrement sanctionné : le contrevenant portera au cou un symbole (de la honte), jusqu'à ce qu'un autre élève incriminé prenne la relève. Les élèves "forts en français" font la fierté de la nation civilisatrice, de l'école, de la communauté, des parents, tandis que les faibles font les frais de pratique "autant de fautes, autant de coups de bâtons".

Ainsi, contrairement à l'administration allemande qui s'est montrée quelque peu souple, l'administration française a été brutale et intransigeante. C'est justement dans la brutalité qu'elle va imposer sa langue à l'école, au détriment des langues locales et de leurs promoteurs. Le français a certes eu le mérite d'être un facteur d'ouverture et de rassemblement de communautés disparates; mais il a participé au déracinement d'un peuple, et à la mort programmée de sa culture.

L'éducation coloniale constitue une sorte de pompe aspirante des enfants de leur communauté de base. A travers ses objectifs, son contenu et ses vecteurs, elle soustrait les enfants de leur cadre culturel de référence. En effet, non seulement les éléments de leur culture ne font plus parti de leur programme scolaire, mais tout est mis en œuvre pour les en détourner. De même les "temples" du savoir et les bibliothèques vivantes que sont les vieillards n'interviennent plus dans l'éducation, les enfants ayant déjà quitté leur communauté; comment aurait-ils d'ailleurs pu le faire sans la maîtrise du français, seule langue autorisée dans les écoles.

Tchegho, 2000 : 61

Parce que fondé sur les bases fausses, le système scolaire colonial va enregistrer un échec cuisant par rapport aux objectifs assignés, échec d'ailleurs reconnu dans les milieux qui l'ont conçu.

C'est une vérité d'évidence qu'en Afrique Equatoriale, l'indigène n'a ni le besoin, ni le goût, ni le désir du travail manuel. Jusqu'ici, s'il a cherché à s'instruire c'est surtout pour occuper un emploi hiérarchique et s'éloigner précisément des besognes pour lesquels il profane un certain mépris.

Rapport de 1922 : 27

L'échec provient de l'inadéquation entre les objectifs et les besoins des enfants, entre la philosophie coloniale française de l'éducation et la réalité sociologique du terrain. Très vite, des voix vont s'élever pour dénoncer cette politique culturelle impérialiste qui voulait façonner les peuples colonisés sur le modèle de la culture occidentale comme le montre cette attitude de Théodore Monod, ancien directeur de l'IFAN de Dakar :

Convaincus que notre civilisation est non seulement la seule bonne, mais la seule possible, nous acceptons volontiers de la voir dans une conquête planétaire, se substituer à toutes les autres ... Or c'est ici le centre du problème. Il ne s'agit nullement en effet d'appauvrir l'humanité en assurant le triomphe d'un seul des aspects possibles de la culture humaine, mais bien plutôt de permettre à chaque élément de la famille terrestre d'apporter au concert commun, pour enrichir l'ensemble, ce qu'elle possède de meilleur. Au terme par conséquent d'un choix, d'un tri, chaque culture devant à la fois ne retenir de son propre patrimoine que ce qui mérite de l'être et n'accepter de l'influence extérieure que ce qui est organiquement assimilable et peut enrichir son âme.

Kesteloot, 1976 : 85, cité par Tchegho, 2000 : 63 *refa⁹*

L'un des éléments culturels clefs de ce rendez-vous du donner et du recevoir est sans conteste la LM. J.C Pauvert (s.d) reconnaîtra en cette dernière "un système permettant d'appréhender l'environnement physique et humain selon certains thèmes qu'il est impossible de remplacer brusquement par d'autres (...), un système riche d'implications émotives et de significations pratiques, sociales, qu'il est impossible de transposer brusquement en français". Labouret (1946) considérera que la littérature scolaire et post-scolaire en LM répond aux désirs et

aux besoins exprimés dans les territoires français. La Conférence des Directeurs de l'Enseignement en Afrique Noire de 1952 se déclarera en faveur de l'étude des langues locales en temps que moyen de préserver l'originalité des traditions et des cultures populaires, de lier d'avantage l'enseignement au milieu, d'exploiter les ressource du folklore en vue d'une meilleure compréhension des enfants et des adultes que l'école est destinée à aider dans leur évolution. Malheureusement, les idées auront évoluées sans réelle conséquence sur le terrain pédagogique.

Au Cameroun occidental, l'anglais, banni de l'enseignement par les allemands, revient en force. Mais fidèles au principe de "l'indirect rule", les anglais laissent une place de choix aux langues nationales dans le système scolaire : la langue locale est le médium d'instruction pendant les 4 premières années du primaire, et la langue anglaise celui des quatre dernières. Seul le cycle primaire existe au Cameroun, les élèves admis au secondaire se rendent au Nigeria voisin. Après 1916, les missionnaires Bâlois vont donc continuer à enseigner le duala et le bali au Cameroun occidental.

Malheureusement, suite aux nombreuses frictions inter-ethniques nées de l'imposition par les missionnaires du duala et du bali dans les zones hostiles à ces langues et à la manifestation publique - sous l'instigation des missionnaires Bâlois - du désir des Douala de voir les Allemands reprendre le Cameroun (Bitjaa Kody, 1999 : 84), le conseil de l'éducation de Buéa proscrit en 1956 l'usage des langues nationales à l'école dans les zones où $\frac{3}{4}$ des enfants ne parlent pas la langue enseignée. En 1958, le gouvernement autonome du Southern Cameroon met fin au monopole du duala et du bali dans l'enseignement. Cette cohabitation tumultueuse des langues nationales est favorable à l'anglais qui gagne du terrain progressivement. Le processus sera achevé en 1961 avec la proclamation de l'anglais comme langue officielle du Cameroun Britannique.

2.1.3 L'époque post-coloniale.

Lorsque le Cameroun devient indépendant le 11 janvier 1960, et surtout après la réunification des deux Camerouns le 1^{er} octobre 1961, les autorités en place se donnent pour objectif de construire l'Etat Cameroun, de bâtir une "nation" unie et prospère. Mais les 247 langues nationales, les deux langues héritées de la colonisation, et le pidgin-english en provenance du Nigeria voisin, vont embarrasser les régimes qui se succèdent à la tête de l'Etat ; la crainte des frictions ethniques (Breton, 1991), l'attachement viscéral à la "mère patrie" et la crainte des représailles des anciennes tutelles (Whitney ; 1987), l'aliénation culturelle de la nouvelle élite (Whitney 1987), le coût de la promotion des langues nationales (Todd, 1984) etc... sont autant d'obstacles qui se dressent contre une politique linguistique endogène. Pour les contourner, l'Etat camerounais va opter pour une homogénéisation linguistique sur une base exolingue.

C'est pour tenir compte de cette situation et pour éviter de laisser se développer le tribalisme que l'Etat camerounais a imposé une politique linguistique visant à légitimer l'implantation populaire, en particulier grâce à l'école, mais pas exclusivement, du français et de l'anglais, les deux langues officielles du pays, symbole et ciment de l'unité nationale (...). C'est à une véritable politogénèse (i.e formation des entités fondamentales que sont les Etats), qu'on a assisté dans ce pays, expression de la volonté politique obstinément réaffirmée d'homogénéisation des ethnies appelées à se dépasser pour constituer une société individualisée par une culture propre, la culture camerounaise.

Cette homogénéisation s'est exprimée par le rejet pur et simple des langues dites pourtant nationales, c'est-à-dire Camerounaises, au profit des langues officielles, seules reconnues. Situation paradoxale qui ramène la nation, dans son expression la plus authentique, à la dimension ethnique, mais réserve l'expression nationale aux seules langues officielles, étrangères en dépit de l'histoire et de la nécessité. Après plus de 30 ans d'indépendance, le français et l'anglais demeurent le symbole de cette unité nationale au contraire des langues camerounaises.

Dumont et Maurer, 1995 : 68

Après la proclamation du français et l'anglais comme langues officielles du Cameroun (constitution de 1961), les pouvoirs qui se succèdent à la tête du pays font du bilinguisme (français-anglais) une question d'intérêt supérieur de l'état. Face à la diversité ethnique et linguistique, il faut trouver des axes fédérateurs, entre autres, une administration fortement centralisée et des langues officiellement neutres. Un Cameroun bilingue et des Camerounais bilingues, voilà, de l'avis de l'administration, ce qu'il faut pour construire une nation moderne et soudée. A cet effet, le bilinguisme est intégré dans le système scolaire, les médias d'Etat, l'administration, le système judiciaire... Dans l'éducation, on retrouve quelques langues étrangères (espagnol, allemand, latin, arabe...), mais aucune langue camerounaise. A ce propos, Renaud relève ce qui suit :

L'expression de la politogenèse Camerounaise semble (...) claire malgré la quasi-absence des textes officiels : les vernaculaires restent confinés dans leur terroir, et c'est aux communautés linguistiques de conserver et de transmettre leur trésor aux jeunes générations, éventuellement dans le cadre de la dynamisation des communautés villageoises.

Quant aux véhiculaires traditionnels, privés de tout encouragement qu'un horaire très léger à la radio ; ils sont lentement repoussés au profit d'un français qui se vernacularise et d'un anglais appelé, avec la scolarisation, à gagner en extension et à marginaliser le pidgin dans les strates non éduquées de la population.

Dans l'Etat actuel des faits, la politogenèse du Cameroun n'a permis d'autres politiques linguistiques que la mise en place d'une diglossie langues officielles/langues vernaculaires où la conjugaison de la faiblesse numérique de communautés linguistiques en trop grand nombre, de l'absence de volonté politique en faveur de leurs langues, du peu d'autonomie et d'initiative de ces communautés étroitement dépendantes de l'Etat laisse présager à terme pour nombre de vernaculaires une mort aussi discrète que certaine. L'Etat camerounais est peut-être entrain de gagner son pari sur l'unité nationale mais au prix fort sans doute de ses langues et de ses cultures.

Renaud 1987, cité par Dumont et Maurer 1995 : 72

Le bilinguisme va faire l'objet d'un aménagement particulier à la faveur de dispositions rendant obligatoires l'enseignement des deux langues officielles dès l'école primaire et la traduction dans les deux langues de tous les documents officiels. Cette dernière disposition est rendue possible par la création de l'Ecole Supérieure de Traduction et d'Interprétation de Buéa (ASTI) qui met à la disposition de l'administration centrale des traducteurs et interprètes hautement qualifiés. Par ailleurs, pour maximaliser les chances de succès dans l'apprentissage des deux langues officielles, des collèges d'enseignement secondaire bilingues, des lycées bilingues et des universités bilingues sont créés, la formation bilingue est instituée dans les universités, et le Programme de Formation Linguistique Bilingue est créé, avec en projet un centre linguistique dans chaque province du pays, pour l'éducation des adultes et le renforcement des compétences des jeunes.

A l'image du bulu, les langues nationales restent écartées de l'administration et de l'école. On les retrouve un peu dans le système judiciaire à la faveur de l'institution de l'interprétation en langues locales pour assister les illettrés en langues officielles, et dans les médias, notamment les stations provinciales de la radio diffusion d'Etat et les radios rurales qui ont un nombre impressionnant de programmes en langues nationales. Le sort des langues nationales ne connaîtra aucune embellie. A défaut de résister, le bulu va pourtant essayé de subsister. Quand il quitte définitivement l'enseignement primaire vers 1925, il fait son entrée dans un cycle préscolaire créé spécialement pour une éducation scolaire dans cette langue dont les missionnaires n'avaient pas digéré le bannissement de l'école. L'encadrement des jeunes enfants pendant deux ans avant leur admission à l'école primaire survivra jusqu'aux années 70, puis disparaîtra à cause de son caractère facultatif, de la motivation insuffisante des moniteurs, et du désintérêt général.

Mais en réalité, le bulu est mort parce qu'orphelin. Les missionnaires américains qui assumaient sa défense et sa promotion rentrent progressivement chez eux dans les années 60 à la suite de la "camerounisation" de la MPA. Les Camerounais qui leur succèdent manquent de moyens et de volonté pour continuer

l'œuvre de leurs prédécesseurs. Les publications commencent à se faire rares et les maîtres du bulu sont abandonnés à eux-mêmes, le département chargé de l'inspection et du suivi pédagogique ayant tôt fait de disparaître. Ceux des maîtres qui s'activent encore ne le doivent qu'à leur courage et à leur foi, tant la démobilisation est totale. L'école maternelle bulu finit par être transformée en une garderie d'enfants n'ayant pas encore atteint l'âge scolaire, question de permettre à leurs parents de vaquer tranquillement à leurs travaux champêtres

Il convient néanmoins de reconnaître que les langues nationales font l'objet d'une attention particulière. En effet, les autorités camerounaises qui préconisent la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel créent le CREA et l'ISH. De même, dès 1971 un programme de recherche sur les langues camerounaises est mis sur pied ; il s'agit de l'ALCAM. L'objectif de ce programme est de décrire la situation linguistique du Cameroun partant de l'identification des langues, de l'établissement de la carte linguistique du Cameroun, de la classification des langues et de l'évaluation de leur état de développement. Par ailleurs, l'enseignement des langues nationales est envisagé dans le cadre du projet PROPELCA, né en 1978 et mis en pratique à partir de 1981. Une trentaine de langues est introduite à titre expérimental dans l'enseignement secondaire et primaire ; des modèles généralisables d'enseignement des langues camerounaises en complément du français et de l'anglais sont expérimentés.

C'est sans doute ces efforts qui ^{ont} l'origine de la nouvelle attitude des pouvoirs publics et de la communauté francophone. A la suite de la décision du sommet de Dakar (mai 1989) de mettre en œuvre un plan décennal d'aménagement linguistique de la francophonie, aménagement favorable aux langues nationales, le principe de l'enseignement des langues nationales est retenu lors des Etats Généraux de l'Education organisés en mai 1995. Ce principe sera adopté ensuite dans la déclaration du gouvernement sur la réforme éducative. Plus tard, la nouvelle constitution du 18 janvier 1996 garantira la protection des langues nationales. De même, la loi 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation

préconisera "l'enseignement des langues et cultures nationales". Enfin, les nouveaux programmes de l'enseignement primaire de 1999 intègrent la culture nationale comme objet d'enseignement. Cette dynamique est accueillie avec satisfaction par certains chercheurs qui se félicitent de cette évolution.

La politique linguistique camerounaise a donc connu un processus naturellement démocratique. Il s'agit d'un processus évolutif, historique, mesuré et irréversible qui aboutit aujourd'hui à une complémentarité enrichissante entre les langues officielles... et les langues nationales

Tadadjeu, 1996 : 62

Cet optimisme de Tadadjeu est cependant loin de faire l'unanimité. En effet, la politique linguistique camerounaise désoblige quelque peu certains observateurs. D'aucuns regrette le flou artistique qui caractérise la politique linguistique camerounaise :

Le Cameroun a opté pour deux langues officielles. Ni la constitution, ni aucun texte de lois ne reconnaissent l'usage public d'une langue nationale spécifique. C'est pour cette raison que l'on peut dire sans risque de se tromper que le Cameroun n'a pas de politique linguistique claire, même si dans "Pour le libéralisme communautaire", Biya (1985) préconise l'usage des langues communautaire pour la communication des masses. Aucun texte d'application pratique n'existe jusqu'à ce jour et qui développe des cadres développement de ces langues qui ont une littérature peu développée, voir inexistante pour la plupart d'entre elles ; par ailleurs, la loi de 1946 qui avait interdit l'usage des langues locales à l'école n'a jamais été dissoute.

Boum Ndongo-Semengue et Sadembouo, 1999 : 78

En fin de compte, les langues nationales sur lesquelles reposait l'essentiel de l'éducation des enfants et sur lesquelles s'étaient appuyés les missionnaires pour évangéliser et instruire les jeunes sont progressivement sorties de l'école par les administrations coloniale et post-coloniale pour ne devenir que des langues de convivialité domestique et culturelle en usage dans les temples et les églises,

cédaient le pas au français et à l'anglais devenus langues de l'Etat (Tabi Manga, 2000 : 108-109). La culture n'a guère connu un meilleur sort : elle a été systématiquement écartée de l'école jusqu'à une date récente où son enseignement est envisagé dans les programmes scolaires.

Ayant hérité d'un projet que d'autres avaient formulé et où les hommes étaient des objets de l'éducation et non des sujets, le système éducatif camerounais, malgré quelques replâtrages insuffisants, reste inadapté. L'éducation en tant qu'instrument d'auto_définition, d'auto_création d'auto_promotion, d'enracinement social et de développement doit transmettre les principes qui régissent la vie de la communauté, les valeurs et les savoirs qui la fondent. Un système éducatif qui va à l'encontre de ces principes ne peut présenter qu'un bilan catastrophique :

[...] la situation sociale que nous vivons aujourd'hui est caractérisée par une crise aiguë des valeurs sociales entraînant délinquance et banditisme sous toutes les formes, un exode rural massif, un chômage quasiment chronique des jeunes sortant du système scolaire à tous les niveaux, une crise économique sans précédent etc. Les repères sociaux sont à peine visibles et la désarticulation sociale semble totale. Non seulement le présent est trop incertain, mais l'avenir est plus qu'incertain car, au rendez-vous du donner et du recevoir qu'impose désormais la mondialisation, nous ne semblons pas avoir une contribution authentique qui nous permettra en même temps de mieux nous enrichir au contact des autres. En effet, notre profonde conviction est qu'on ne peut réellement s'enrichir notamment sur le plan social qui singularise désormais les peuples, que par l'amélioration de ses valeurs proposées.

Tchegho, 2000 : 3

Les dysfonctionnements et les perturbations sociales enregistrés dans la société camerounaise démontrent l'incapacité du système éducatif actuel à assurer efficacement le succès scolaire des jeunes, leur socialisation, ainsi que leur éducation civique et morale. Il est donc urgent que les Camerounais s'approprient leur système éducatif pour en faire un instrument de libération, d'affirmation, de

pérennité et de développement. Cette appropriation passe par l'introduction des langues et cultures nationales à l'école à travers un aménagement planifié.

2.2 De l'aménagement planifié des langues au Cameroun

Deux propositions significatives ont été élaborées pour un aménagement planifié des langues au Cameroun : le trilinguisme extensif de Tadadjeu (1980) et le quadrilinguisme de Tabi Manga (2000).

2.2.1 Le trilinguisme extensif.

Le trilinguisme extensif est un modèle d'éducation multilingue développé par Tadadjeu et enrichi par les données issues de l'expérimentation de l'enseignement des langues dans le cadre du projet PROPELCA. L'architecture du modèle repose sur deux axes fondamentaux : le profil linguistique idéal du Camerounais et les domaines prioritaires d'intervention.

2.2.1.1 Le profil linguistique idéal du Camerounais.

Tadadjeu situe les langues camerounaises dans la perspective du développement national. Ces langues en tant que véhicules des cultures et valeurs camerounaises sont des facteurs indispensables de développement. Le Camerounais aliéné, acculturé, déraciné, fruit de la faillite coloniale, doit donc mourir, pour se réincarner en Camerounais authentique, encre dans sa culture. Construite sur la base de l'enracinement dans sa réalité, l'identité culturelle du Camerounais doit être parachevée par une ouverture aux autres, dans la perspective d'une réalisation effective de l'unité nationale, de l'intégration nationale, et de l'épanouissement individuel.

Si le bilinguisme institutionnel s'avère une composante essentielle de l'identité culturelle camerounaise, les langues héritées de la colonisation ne sauraient exprimer toutes les richesses du patrimoine culturel national, ni constituer à elles seules les fondements d'une société camerounaise authentique. Il convient donc de passer de la politique du bilinguisme officiel actuel à une politique du

trilinguisme intégrant à la fois les langues nationales et les deux langues officielles pour promouvoir l'identité culturelle du pays. Vecteurs de la personnalité et de l'identité culturelle des Camerounais, instruments de communication inter-ethnique qui font progresser dans la conscience de chaque citoyen l'idée d'unité nationale, les langues nationales méritent d'être protégées et promues au même titre que le français et l'anglais, langues de communication internationale et indispensables instruments de mobilité.

Le profil linguistique idéal du Camerounais est donc un locuteur au moins trilingue. Le Camerounais type devra pouvoir communiquer en trois langues au moins dont la première sera une langue camerounaise (de préférence sa langue maternelle), la deuxième, sa première langue officielle, et la troisième, une langue véhiculaire camerounaise pour certains, et pour d'autres, la deuxième langue officielle.

2.2.1.2 Les domaines d'intervention.

La théorie du trilinguisme extensif envisage deux champs d'application stratégiques : l'éducation et la recherche scientifique appliquée au développement de l'industrie linguistique.

Sur le plan de l'éducation scolaire le trilinguisme extensif reprend les fonctions d'enracinement, d'ouverture et de flexibilité dans la planification de l'enseignement des langues camerounaises en complément des langues officielles pour un système éducatif et un type de Camerounais authentiques. Il préconise l'usage oral de la langue locale dans le préscolaire, l'utilisation d'une langue locale et de la première langue officielle dans le primaire, et l'introduction de la deuxième langue officielle et/ou d'une deuxième langue additionnelle dans le secondaire.

La langue locale dans les programmes du préscolaire est un instrument d'enracinement dans le milieu social de l'enfant. C'est le moyen de formation d'une identité symbolique et de transmission des connaissances et de l'héritage

culturel local. Mais elle servira surtout à éveiller l'esprit scientifique et technologique chez l'enfant par l'orientation des jeux quotidiens vers la manipulation des concepts scientifiques simples, de façon à favoriser une acquisition inconsciente des principes scientifiques élémentaires. Les langues locales peuvent être utilisées dans les écoles rurales ou semi-rurales, l'homogénéité linguistique y étant acquise:

Dans les programmes du début solaire (SIL-CE1), la langue locale permet à l'enfant de s'identifier à sa communauté et de participer à son développement. En outre, elle lui procure des aptitudes linguistiques, tout en lui transmettant des connaissances de base. L'initiation à la lecture et à l'écriture est rendue facile par l'usage d'une langue que l'enfant parle déjà en arrivant à l'école, et l'apprentissage du calcul s'effectue d'autant plus rapidement qu'il se fait dans la même langue. L'enseignement se fera donc dans la langue locale, langue de la famille ou de l'environnement immédiat de l'enfant.

A la troisième année du primaire, la langue locale est quasiment maîtrisée. Une transition soigneusement aménagée et planifiée permettra à l'enfant de transférer les aptitudes acquises dans ^{la} langue maternelle (lecture, écriture) en langue officielle. Même si la langue maternelle continue à être utilisée dans le discours pédagogique de l'enseignant, la première langue officielle devient à la fois matière et principal médium d'instruction.

Dans les programmes du primaire, la première langue officielle a une fonction d'ouverture: c'est un instrument de mobilité géographique, sociale et intellectuelle. C'est à travers elle que l'enfant aura accès au savoir du monde moderne par la transmission des connaissances spécifiques. La première langue officielle est à la base de la formation d'une identité instrumentale de l'enfant. Elle développera l'aptitude pour l'élève de s'informer par écrit et de maîtriser l'art de la communication tout en le préparant à l'entrée dans le secondaire et à la participation à la vie nationale et internationale.

Au niveau du secondaire, les programmes scolaires intégreront une troisième langue (au moins). Cette dernière aura une fonction de flexibilité. Elle fera acquérir à l'élève la mobilité nécessaire qui lui permettra de s'épanouir dans un milieu multilingue en élargissant ses possibilités linguistiques d'adaptation aux contextes divers et ses possibilités de participation à une multiplicité de contextes. C'est un instrument de transmission de connaissances fonctionnelles dont le choix dépendra des ambitions et des possibilités du contexte et dont l'acquisition permettra à l'enfant d'avoir une plus large ouverture vers d'autres cultures dans une perspective d'intégration nationale. Par ailleurs, l'enfant pourra accéder à la connaissance de sa langue maternelle ou quasi-maternelle dont l'enseignement est prévu à partir de la classe de quatrième. La langue de flexibilité sera, soit la deuxième langue officielle, soit la langue véhiculaire de la région, soit une langue locale voisine, soit une langue européenne.

Pour ce qui est de l'éducation des adultes, l'objectif selon le trilinguisme extensif devait être l'alphabétisation bilingue des adultes (langue maternelle/première langue officielle, au moins), et le renforcement des compétences de base en lecture, écriture et calcul des jeunes déscolarisés. Les classes d'alphabétisation devraient être placées sous la responsabilité technique des comités de langues ; le gouvernement n'en assurerait qu'une gestion politique.

Sur le plan du développement de l'industrie linguistique, l'Etat devrait considérer les langues nationales comme un produit de base qui doit être exploité et transformé afin de devenir consommable sur le marché de la communication linguistique. Cette transformation sera mise en œuvre sur la base du développement et des industries culturelles. Pour contourner les difficultés liées à la conception, à l'élaboration et à la production des outils didactiques, un partenariat entre l'Etat et les entreprises culturelles privées est recommandé.

Quelle appréciation peut-on faire du trilinguisme extensif comme modèle de gestion aménagée des langues au Cameroun ?

L'hypothèse du trilinguisme étendu de M. Tadadjeu est la première approche significative dans le domaine de la planification linguistique au Cameroun. Elle a permis, par sa formulation et son organisation, d'aller plus loin que les divers points de vue intuitifs et trop passionnés sur la question.

Tabi Manga, 2000 : 101

2.2.2 Le quadrilinguisme

Le quadrilinguisme est une théorie développée par Tabi Manga (2000) sur la base des "lacunes" du trilinguisme extensif qui, de l'avis de cet auteur, ne constitue pas un modèle véritablement structurant au sens théorique du terme.

Cette hypothèse est un cadre d'analyse phénoménologique des langues à visée intégrative plutôt qu'une théorie cohérente et complète de planification en contexte camerounais.

Tabi Manga, 2000 : 181

Tabi Manga relève les insuffisances suivantes :

- Le trilinguisme extensif n'élabore pas une articulation fonctionnelle claire des langues nationales maternelles et véhiculaires.
- La théorie accorde une place relativement modeste aux langues nationales véhiculaires, ce qui milite faiblement pour l'intégration nationale.
- Le modèle n'identifie pas clairement les langues nationales véhiculaires. Il les jette de ce fait en pâture au bon vouloir des politiques, compromet leur équipement terminologique et les rend vulnérables face aux langues officielles.

Pour combler les "silences" du trilinguisme extensif, Tabi Manga propose une approche qui se veut en accord avec les bases philosophiques du modèle de Tadadjeu mais voudrait y apporter des correctifs substantiels dans l'optique de dépasser, d'élargir et d'enrichir les perspectives de ce canevas dont l'architecture devrait être modifiée pour obtenir un schéma de pensée précis susceptible de guider le processus de décision des hommes politiques.

2.2.2.1 Principes du quadrilinguisme.

Trois principes fondamentaux inspirent la réflexion de Tabi Manga :

- Le multilinguisme : donnée nécessaire dans les définitions des politiques linguistiques ; il en est la règle, et l'unilinguisme l'exception.

- L'unité nationale : objectif majeur en tant que constitution d'une conscience citoyenne et sentiment d'appartenance à une communauté nationale dont la construction nécessite entre autres le partage des schémas culturels dans leur diversité et des outils d'expression des richesses culturelles, à savoir les langues nationales.

- L'intégration régionale ou sous-régionale : Etape cruciale de l'unité africaine qui nécessite une promotion des langues transnationales, notamment les langues nationales à vocation régionale ou sous-régionale.

Pour répondre aux contraintes de la pluralité linguistique et au souci d'unité et d'intégration nationales, Tabi Manga propose le modèle du quadrilinguisme. Ce dernier se base d'abord sur une taxinomie fonctionnelle des langues. Tabi Manga distingue quatre strates de langues :

- Les langues maternelles : elles sont utilisées au niveau des familles. Leur faible taux de dispersion sociale ne les prédispose pas à être utilisées dans l'éducation scolaire.

- Les langues communautaires : Elles n'ont généralement qu'une existence départementale. Le nombre important de locuteurs natifs peut en faire le vivier des langues à dimension nationale.

- Les langues véhiculaires : Elles assurent la communication au niveau régional et provincial. Leur dynamique leur permet de s'étendre au-delà de leur aire linguistique naturelle et de servir de langues de communication régionale ou sous-régionale. Ce sont ces langues qui méritent d'être appelées langues nationales.

- Les langues officielles : Langues internationales utilisées comme langues de l'Etat, leur fonction de langue de grande communication les prédispose à fonctionner comme langue de travail dans tous les aspects de la vie nationale.

La taxinomie ainsi opérée permet à Tabi Manga de procéder à l'identification des langues que l'Etat pourrait promouvoir dans l'optique de la formulation et la mise en œuvre d'une nouvelle politique linguistique. Etant donné qu'il n'existe pas de langue camerounaise qui ait une dimension véritablement nationale, il convient d'identifier celles qui, par leur dynamique, sont susceptibles de revêtir une dimension nationale, afin qu'elles fassent l'objet d'un travail d'aménagement interne et d'équipement terminologique. Tabi Manga retient 4 langues véhiculaires nationales sur la base de leur taux de véhicularité :

- Le fufuldé : il s'étend sur l'ensemble du Nord Cameroun et est présent dans une dizaine de pays africains.
- Le beti-fang : il est répandu dans les provinces du Centre, du Sud et de l'Est et dans 4 pays d'Afrique Centrale.
- Le basaa : il s'étend dans les provinces du Centre et du Littoral.
- Le duala : il se déploie dans les provinces du littoral et du Sud-Ouest.

A ces 4 langues, Tabi Manga ajoute le fe'efe'e et le mungaka, langues qui ont un taux de véhicularité notoire, bien que n'ayant pas une dimension provinciale. Cette liste n'est pas limitative, les fluctuations du marché de la communication étant susceptibles de révéler une nouvelle dynamique sociolinguistique. Qu'à cela ne tienne, il recommande à l'Etat camerounais de conférer aux langues ainsi retenues un statut fonctionnel à côté des langues officielles.

Ces langues véhiculaires camerounaises qui se détachent nettement des autres peuvent fonctionner en complémentarité avec les LO. Notre objectif est de démontrer que la nécessité d'une politogénèse camerounaise s'accompagne maintenant d'une prise en compte pragmatique de la diversité culturelle et linguistique. Le partenariat linguistique par un meilleur partage des fonctions de la communication entre les 6 langues camerounaises véhiculaires et les LO est un

espace où doit se définir une nouvelle logique politogénétique gagnante pour le développement et l'intégration des cultures au Cameroun.

Tabi Manga, 2000 : 189

2.2.2.2 Stratégies opérationnelles d'aménagement.

Le programme d'aménagement de Tabi Manga comprend deux volets essentiels : la réforme linguistique à l'école et la réforme de l'offre des services de l'Etat dans les autres domaines.

2.2.2.2.1 La réforme linguistique à l'école.

Pour Tabi Manga, l'efficacité d'une réforme linguistique se mesure à l'école. Des raisons socio-politiques, psychologiques, didactiques..., militent en faveur de l'intégration des langues nationales dans l'éducation scolaire. Aucune méthodologie éprouvée ne semblant répondre aux exigences techniques et politiques d'une entreprise de cette dimension, l'action politique est vouée aux tâtonnements. Il convient donc d'élucider les modalités de conduite de cette réforme. Tabi Manga formule un ensemble de propositions méthodologiques en rapport avec les données camerounaises. Sa programmation comporte quatre axes fondamentaux : l'élucidation d'un plan directeur de la réforme linguistique, la formation du personnel de l'éducation, l'organisation des concertations nationales sur l'adoption d'un nouveau curriculum, la conception, la production, et la diffusion des manuels scolaires et du matériel didactique.

Le plan directeur en tant que démarche scientifique et politique du projet de réforme est un instrument de régulation qui devra fixer les finalités et les différentes étapes du projet. Il aura deux composantes : une composante institutionnelle et une composante technique. La composante institutionnelle comprendra un dispositif législatif, un dispositif réglementaire et un dispositif administratif ; la composante scientifique ou technique, qui reposera sur des fondements linguistiques ou sociolinguistiques, portera sur la clarification du statut

didactique des langues de l'école, le choix des langues nationales impliquées dans le projet, la recherche des pédagogies appropriées.

La formation des acteurs pédagogiques obéira à deux stratégies différentes : les enseignants seront formés suivant une approche linguistique, didactique et psychopédagogique ; alors que le personnel d'encadrement suivra une formation axée sur la sociolinguistique camerounaise, l'aménagement linguistique, le développement et la mise en œuvre du projet d'éducation.

La sensibilisation qui recherche l'adhésion, la participation et le soutien de toute la communauté concerne en même temps les acteurs directs de la réforme (enseignants) et l'opinion publique générale (populations). La sensibilisation des enseignants tient de leur formation et de leur motivation ; alors que la sensibilisation des populations tient de leur information à travers les médias, les concertations formelles et informelles.

La conception, la production et la diffusion des manuels scolaires et matériels didactiques sont des opérations qui constituent la composante éditoriale du programme. Ces opérations qui se doivent d'être simples, rigoureuses et efficaces, sont du ressort des départements ministériels de l'éducation qui mobiliseront les structures d'édition adéquates autour du projet. Elles doivent obéir à une approche qui ne visera l'enseignement des langues nationales que comme matières, approche qui présentement paraît plus raisonnable et conforme au contexte actuel (Tabi Manga, 2000 : 215-216).

2.2.2.2.2 Gestion de l'offre des services de l'Etat.

A travers une action souple et flexible dans ses dispositions, action qui respecte la situation sociolinguistique du pays et poursuit un objectif essentiellement culturel, l'Etat doit protéger et promouvoir les langues nationales, composante menacée du patrimoine culturel. Il doit définir des mesures de sauvegarde afin de garantir leur emploi dans l'éducation, la communication, la justice, l'administration et les affaires économiques, sociales et culturelles.

Dans l'éducation, le rôle de l'Etat est non de choisir de façon arbitraire les solutions linguistiques, mais de rechercher pour les langues véhiculaires qui ont été choisies comme langues nationales les formules et les formes d'utilisation qu'il convient de mettre en œuvre dans le cadre des régions ou provinces.

Le secteur de la communication assurera la sauvegarde des langues par le renforcement de leur capacité d'accès aux nouvelles technologies de la communication, leur emploi dans les chaînes provinciales de radiodiffusion, leur introduction à la télévision, ainsi que par la formation des journalistes en langues nationales, la création d'organes de presse écrite en langues nationales, et la facilitation de la publication d'articles en langues nationales dans les journaux.

Les services de la justice et de l'administration contribueront à la sauvegarde et au développement des langues nationales par la conduite de certaines procédures et la publication de certains textes législatifs en langue nationale, l'emploi des langues nationales dans les services publics régionaux ou provinciaux, les délibérations en langues nationales au sein des conseils des collectivités, et l'affectation sur leur demande des agents administratifs dans les localités où ils peuvent utiliser les langues locales dans le cadre de leur service.

Les secteurs de la vie économique et socioculturelle seront au centre de la réforme linguistique parce que se situant au centre des préoccupations quotidiennes des citoyens. L'Etat doit favoriser l'usage des langues nationales dans les entreprises et les unités de production, dans les services hospitaliers et les centres sociaux d'accueil, dans la création artistique, littéraire, théâtrale...

La théorie de Tabi Manga est une recherche de renouvellement des bases scientifiques de l'hypothèse de la promotion et de l'intégration des langues nationales dans le circuit éducatif au Cameroun et la construction d'hypothèses innovantes susceptibles de faire avancer le débat amorcé par Tadadjeu sur l'aménagement des langues avec une finalité didactique au Cameroun. Seulement cette option, non seulement ne résout pas le problème des langues minoritaires désespérément vouées à l'extinction parce que ne précisant pas les modalités de

promotion des "langues maternelles" et "communautaires", mais n'évacue pas le prétexte de tensions ethniques qui naîtrait d'un choix en faveur d'une langue au détriment d'une autre, et qui compromettrait l'unité nationale. Par ailleurs, l'enseignement des langues nationales comme objet, à l'exclusion de leur utilisation comme médium laisse entier le problème du traumatisme causé par l'utilisation des LO en début scolaire dans les milieux ruraux et semi-ruraux où elle est étrangère à la plupart des élèves. Tabi Manga aurait pu envisager une transition qui restituerait l'ordre normal des choses une fois que sera surmontée la difficulté de l'équipement terminologique.

De toute évidence, les deux modèles de planification linguistique ci dessus présentés attestent de la volonté des linguistes camerounais de trouver la meilleure politique de gestion du plurilinguisme possible pour le contexte camerounais, une formule salubre à la fois pour les langues nationales, les cultures nationales, et les langues partenaires. Malgré leurs divergences, les deux théories présentent de nombreux éléments convergents et complémentaires et se présentent comme des cadres de référence fiables. Etant partisan de la protection et de la promotion de toutes les fleurs linguistiques nationales et d'une éducation scolaire en langue maternelle au niveau du primaire en zone linguistiquement homogène, notre recherche s'appuyera essentiellement sur le modèle de Tadadjeu dont nous partageons les principes fondateurs.

inly Tadadjeu & met Tabi Manga

2.3 L'enseignement des langues nationales au Cameroun : l'expérience PROPELCA.

L'intervention des langues nationales dans l'éducation s'opère de manière expérimentale à travers le Programme Opérationnel pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA), projet de recherche en linguistique appliquée qui se veut l'instrument opérationnel et le support visible d'un système éducatif camerounais authentique. Partant de l'hypothèse de base selon laquelle la réussite ou l'échec scolaire est d'abord une réussite ou un échec linguistique, un

groupe de chercheurs camerounais a mené des recherches pour une utilisation harmonisée des langues nationales et des langues officielles dans le système scolaire, en vue d'un changement socio-éducatif ayant pour corollaire la réussite scolaire des élèves (Tadadjeu, 1990).

Le début de l'expérimentation en 1981 a été précédé de trois ans de préparation théorique et pratique dans la perspective de déterminer les objectifs généraux et spécifiques par niveaux, les contenus des enseignements, le matériel didactique etc. Le projet sera développé sur la base de quatre principes : la nécessité de donner à chaque enfant l'opportunité d'apprendre à lire et à écrire dans la langue qui lui convient le mieux, la nécessité de rendre les enfants performants dans la langue officielle afin qu'ils puissent fonctionner dans un environnement multilingue, la prise en compte des problèmes pratiques et des préjugés inhérents à une éducation multilingue, la nécessité d'établir un équilibre entre l'adaptation du système actuel avec ses réalités, et le changement dudit système dans l'optique d'un programme multilingue.

Le programme est constitué de quatre volets. Le volet 1 est consacré à l'enseignement bilingue français/anglais au niveau du secondaire ; le volet 2 à l'enseignement de la langue maternelle au primaire, le volet 3 à l'enseignement des langues locales au secondaire, et le volet 4 à l'enseignement de la langue maternelle au préscolaire. (Tadadjeu et Mba, 1996 : 63-64).

Des objectifs généraux ont été définis pour chaque niveau d'étude :

- Au niveau de la maternelle et du primaire, il s'agira d'intégrer l'enfant dans un système de communication écrite en LM, de l'intégrer dans son milieu socioculturel par un enseignement/apprentissage initial en LM, d'éveiller l'esprit scientifique et technique par l'enseignement des concepts scientifiques de base en LM, d'établir un bilinguisme équilibré LM/LO1 langue officielle au début scolaire.

- Au niveau du secondaire, il sera question de permettre à l'élève d'apprendre à lire et à écrire sa langue maternelle ou quasi-maternelle, d'initier l'élève à la connaissance d'une autre langue camerounaise pour qu'il en apprécie la culture et s'intègre dans une communication plus large.

En outre, chaque niveau a des objectifs spécifiques (Tadadjeu et al, 2004 : 26-31) et un programme des enseignements.

A l'école primaire, la structure des enseignements maintient un équilibre fonctionnel entre les diverses langues sur la base de leur statut. Dès le début scolaire, le programme prévoit deux langues : la langue d'instruction en tout début de scolarité est la LM, langue de socialisation primaire de l'enfant, et à ce titre, susceptible de lui permettre d'assimiler facilement de nouveaux concepts, d'apprendre facilement à lire et à écrire etc.

La LOI est enseignée comme matière, de manière orale. L'objectif est d'initier d'abord l'élève aux techniques et stratégies de langage, de lui faire acquérir une compétence communicative qui puisse l'aider à formuler des actes de discours simples et intelligibles, avant de le soumettre à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue officielle. Cette dernière intervient à la troisième année de scolarité à la faveur d'une transition soigneusement aménagée qui permettra un transfert en LO des habilités acquises en LM.

Le statut des deux langues est ainsi appelé à changer progressivement : la LO supplante graduellement la LM dans la fonction de langue d'instruction. Après la classe de CE1, la LM est enseignée comme matière et utilisée oralement pour l'enseignement de certaines disciplines.

La répartition horaire envisagée peut être consignée dans le tableau suivant :

classe	Langue Nationale	Langue officielle
Sil	75%	25%
CP	60%	40%
CE1	40%	60%
CE2 - CM2	15%	85%

Tableau 1 : tableau de division horaire (Tadadjeu et al, 1988 : 32).

Le programme d'enseignement pour le primaire se présente comme suit :

	SIL	CP	CE1	CE2-CM2
Langue maternelle (L1)	-Alphabet de la langue maternelle - Initiation à la lecture et à l'écriture	- Alphabet de la langue maternelle - Perfectionnement en lecture et écriture	-Lecture courante et orthographe en L1 - Notions grammaticales - Rédaction de petits textes	-Lecture suivie -Art et culture traditionnels - Rédaction
Oralement: contes, chants, récitation, religion, morale.				
Première langue officielle (LO1)	Compréhension et élocution en LO1 (dialogue). - Dialogue - Connaissance de la structure de LO1 par la pratique orale	- Transition à la lecture et à l'écriture de LO1 - Particularités de l'orthographe de LO1	Suite de la transition (lecture, orthographe, vocabulaire, grammaire) - Début de l'utilisation de LO1 comme médium d'enseignement des autres matières (sciences d'observation, etc.)	Programme traditionnel (lecture, orthographe, vocabulaire, grammaire).
	oralement: contes, chants, récitations, religion, morale.			Contes, chants récitation, religion, morale (par écrit)
Calcul	Nombres 1-20 (concepts et chiffres); addition et soustraction en L1	- Nombres 1-100, les quatre opérations en L1 et - Notions mathématiques	Nombres 1-1000, les quatre opérations avec retenue, les notions de géométrie, la monnaie, les unités de mesure (distance, poids) en L1 et LO1.)	Programme traditionnel

Tableau 2 : structuration des enseignements à l'école primaire I (Tadadjeu et al, 2004 : 33)

Le programme repose sur cinq types de manuels : le présyllabaire, les syllabaires, les post syllabaires, les manuels de transition et les manuels de calcul :

	SIL	CP	CE I	CE II
Langue maternelle	présyllabaire (utilisable en toute langue) syllabaire I	Syllabaire 2 (couvrant le reste de l'alphabet)	Post syllabaire I (avec exercices de grammaire, vocabulaire et compréhension de textes)	Post syllabaire II
Spécifique pour chaque langue				
Langue officielle	Dialogues avec figurines	Manuel de transition (en français et en anglais)	Manuels du programme officiel en français ou en anglais	Manuels du programme officiel en français ou en anglais
calcul	Calcul 1	Calcul 2	Calcul 3	Manuels du programme officiel
Un modèle unique traduit dans toutes les langues				

Tableau 3 : Répartition des manuels de l'école primaire (Fabi Manga, 1996: 66)

Dans l'enseignement secondaire, l'approche méthodologique prévoit deux types d'enseignements à dispenser dans les classes du premier cycle : l'enseignement théorique et l'enseignement pratique. Dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}, l'enseignement théorique est consacré à l'initiation des élèves à la

phonétique appliquée, alors que dans les classes de 4^{ème} et 3^{ème}, il est consacré à l'enseignement des éléments du système d'écriture des langues camerounaises. L'enseignement pratique quant à lui basé sur l'apprentissage d'une langue d'ouverture culturelle en 6^{ème} et 5^{ème} suivi de l'approfondissement et la consolidation de la connaissance de sa langue maternelle en 4^{ème} et 3^{ème}.

Le programme d'enseignement peut se résumer ainsi qu'il suit :

Horaire hebdomadaire	6 ^e et 5 ^e	4 ^e et 3 ^e
1 ou 2 H au moins	Enseignement théorique: sons et tons	Enseignement Théorique: sons et tons; éléments de grammaire.
1 ^o ou 2 H au moins	Apprentissage de la langue d'ouverture : compréhension et expression orale.	Orthographe, grammaire et littérature des langues maternelles ou quasi-maternelles.

Tableau 4: Structuration des enseignements au secondaire (Mba, 1999 : 7)

Voici sous forme de tableau le matériel didactique utilisé :

Classe	théorie	pratique
6 ^{ème}	Fiche provisoires de phonétique pratique 6 ^{ème}	Manuel de conversation en langue d'ouverture I
5 ^{ème}	Fiche provisoires de phonétique pratique 5 ^{ème}	Manuel de conversation en langue d'ouverture II
4 ^{ème} et 3 ^{ème}	Guide pour la lecture et l'écriture en langue maternelle	Textes de lecture en langue maternelle

Tableau 5 : Répartition des manuels du secondaire (Tadadjeu et Mba, 1997 : 67)

L'expérimentation a démarré en septembre 1981 avec deux écoles (écoles catholiques de Melim et de Messamendongo) et deux langues (l'éwondo et le lamso'). En 1986, on compte 11 écoles expérimentales, toutes confessionnelles. A l'heure actuelle, l'expérimentation s'étend sur 20 langues et implique 30.000 élèves (Mba, 1999, Tabi Manga, 2000).

Les fruits de l'expérience camerounaise en matière d'enseignement des langues nationales à l'école sont tout à fait encourageants. A la faveur des stages périodiques organisés à travers le pays, 400 maîtres environ ont été formés ; un matériel didactique approprié a pu être développé sur la base de la nature bilingue du programme, des stratégies pédagogiques à appliquer, de l'orientation à donner à certaines matières, et d'un alphabet commun à toutes les langues camerounaises. Les enseignés ont pu accéder à un enseignement bénéfique pour leur

développement cognitif, leur transfert adéquat des acquis de la langue maternelle vers la langue officielle, leur identité culturelle et leur épanouissement géographique, social et intellectuel.

L'expérience a connu un rayonnement scientifique remarquable. Elle est sans doute à l'origine de la nouvelle attitude de l'administration camerounaise de plus en plus favorable à la promotion des langues nationales. (Tadadjeu et Mba, 1997). L'expérience camerounaise est généralement jugée positive, comme le montre cette attitude de Tabi Manga :

Au total, globalement, on peut estimer que l'expérience d'enseignement des langues nationales camerounaises est intéressante et positive. En effet, elle tendait, dans le cadre d'une expérimentation pédagogique limitée à un réel effort de valorisation de la diversité culturelle du Cameroun à travers ses langues. Cette démarche démontre la possibilité offerte aux décideurs politiques de définir durablement une politique linguistique qui reconnaisse formellement une place aux langues nationales. Une telle politique linguistique induit, naturellement dans l'ordre didactique, un aménagement pédagogique qui soit en convenance avec la nouvelle option politique.

Tabi Manga, 2000 : 100

En fin de compte, l'expérience camerounaise d'enseignement expérimental des langues nationales s'est avérée concluante : des modèles d'enseignement, des méthodes d'enseignement, un matériel didactique de qualité ont été développés et testés, et de milliers de formateurs et d'apprenants impliqués ; malheureusement, elle a oublié l'oral. Le peu d'attention accordée à l'oral et à la culture tant sur le plan du développement des approches pédagogiques que sur celui ^{et} de l'élaboration du matériel didactique est l'une des lacunes que le présent projet entend combler, et le programme PROPELCA serait le cadre idéal d'expérimentation de l'approche que nous entendons développer au terme de cette étude.

2.4 L'utilisation des langues camerounaises orales dans l'éducation scolaire au Cameroun

Même si avant notre étude l'oral n'a pas fait l'objet d'une expérimentation digne de ce nom, il a fait l'objet de quelques travaux de recherche et réflexions théoriques.

2.4.1 L'usage oral des langues camerounaises

L'utilisation orale des langues camerounaises a fait l'objet d'un certain nombre de propositions et de recherches, notamment pour ce qui est de la détermination de ses principes de base, de l'aspect pédagogique de la LM, des domaines d'utilisation de la LMO, et des principes pédagogiques y relatifs.

2.4.1.1 Principes de base.

Tadadjeu et Mba (1996 : 69) dégagent quelques principes de base sur lesquels doit se fonder le processus d'utilisation orale des langues locales dans l'enseignement scolaire.

a- Les langues nationales sont couramment utilisées dans les activités culturelles du pays. Ce mode d'utilisation constitue un modèle pour l'utilisation de ces langues à l'école, pour l'enseignement de l'art sur lequel l'école doit s'appuyer pour préparer les élèves à mieux s'intégrer dans la vie culturelle nationale et à contribuer à son développement.

b- L'usage des langues nationales dans la vie culturelle du pays s'effectue sous deux formes distinctes et liées : la forme orale et la forme écrite. On dispose actuellement de suffisamment de données pour promouvoir ces deux formes intimement liées en vue de leur utilisation efficace dans l'enseignement scolaire.

c- En tant qu'outil et objet culturel, la nature instrumentale de toute langue est évidente dans l'enseignement des langues nationales camerounaises. Ces dernières restent accessibles à tout locuteur non natif intéressé par une activité culturelle liée à la langue. Ce principe est d'autant plus facilement applicable dans

les écoles camerounaises que des pratiques culturelles ont cours dans presque tous les établissements scolaires au cours des semaines culturelles.

d- La multiplicité des langues camerounaises ne sera pas un obstacle à leur usage oral dans une école donnée, chaque activité culturelle spécifique étant appelée à déterminer la langue à utiliser comme support.

Tadadjeu et Mba précisent que même si l'enseignement élémentaire s'avère être le moment indiqué d'application de ces principes, ces derniers restent applicables à tous les niveaux du système éducatif.

2.4.1.2 ° Aspect pédagogique de la LM

Akongga (1983) et Messina (2002) ont analysé le recours à la LM dans la pratique pédagogique à partir des études de jeux de langues respectivement dans certaines écoles du Centre et du Sud du Cameroun. Ces études leur ont permis tout d'abord d'établir que les maîtres et leurs élèves ont tous recours à la LM. Les maîtres des écoles rurales (96,42% selon Akongga ; 70% selon Messina) et semi rurale (81,25% selon Akongga ; 60% selon Messina) sont ceux qui utilisent le plus la LM en raison de l'homogénéité du milieu, alors que les maîtres des écoles urbaines (27% selon Messina) l'utilisent de manière fort réduite, handicapés par l'hétérogénéité du milieu.

Akongga a ensuite relevé les modalités de recours à la LM pendant une leçon en français. Il en ressort que 54,05% l'utilisent comme second terme d'une comparaison avec le français (orthophonie des unités de la chaîne parlée, distinction de schémas intonatifs) et 78,37% comme langue de départ ou d'arrivée dans une opération de traduction. La proportion de ce recours pour l'ensemble des matières est de 71,42% au maximum, et 9,09% au minimum. Les disciplines où les maîtres n'utilisent pas la LM ne représentent que 28% par rapport à l'ensemble.

Akongga et Messina ont relevée la valeur pédagogique de la LM dont le recours sera reconnu positif à travers ses divers rôles pédagogiques, notamment les procédés didactiques qui se réalisent à travers elle, plutôt qu'avec la LO pour une

plus grande efficacité pédagogique. Akonga démontrera que le recours à la LM profite à la majorité des élèves, une majorité d'un strict minimum de 50% qui atteint les 100% en milieu rural. Avec un peu plus de détails, Messina montrera que le recours à la LM facilite l'acquisition des connaissances dans toutes les matières, malgré la réticence de certains enseignants qui, dans l'étude d'Akonga, estiment que toutes les matières ne peuvent pas s'enseigner par la LM, et que ce recours diminue la capacité des élèves à s'exprimer en français. De même, elle montrera que la LM est très utile pédagogiquement, dans ce sens qu'elle permet d'attirer l'attention des élèves, leur permet de mieux s'exprimer, les rend plus studieux, entraîne à une plus grande participation aux séances, accentue leurs capacités intellectuelles, et permet une meilleure assimilation des connaissances.

Pour terminer, Akonga va ressortir les fonctions pédagogiques de la LM dans le système actuel. On en dénombre 7 : les fonctions répétitive (reformulations de questions en LM), d'équivalence (correspondance entre chaîne sonore de l'énoncé et l'équivalent sémantique en LM), évocatrice (évocation d'une réalité en LM pour un sujet qui porte sur une réalité abstraite difficilement représentable), contrastive (comparaison de l'énoncé écorché en français avec l'énoncé en LM renfermant un substrat linguistique), de libération de l'expression et d'évaluation (phase d'appropriation globale de dialogue dans l'exercice de langage), d'accès à la numération (association des objets de l'univers familier de l'enfant aux chiffres), paralinguistique (mise en relief d'un mot en LM qu'exprime un concept qui exprime l'essentiel de l'idée qu'on veut transmettre).

Les travaux d'Akonga et de Messina ont le mérite élogieux de révéler l'opportunité et l'efficacité pédagogique du recours aux LM camerounaises dans l'enseignement, ce qui démontre l'urgence et la nécessité d'envisager une généralisation de cette pratique à l'échelle nationale, question de normaliser et d'officialiser une pratique courante qui s'avère largement positive.

2.4.1.3 Domaines d'utilisation de la LMO.

Tadadjeu et Mba (2000), puis Messina (2002), ont essayé de définir les domaines d'intervention de la LMO de manière générale et de façon qu'ils puissent être appliqués dans le cadre spécifique de chaque langue. Ils ont distingué deux types de contenus : les contenus culturels et les contenus "classiques".

2.4.1.3.1 Les contenus culturels

Il s'agit des activités communicatives et pratiques qui ponctuent la vie des communautés nationales et dont la pratique ou la transmission se fait de manière exclusivement orale au sein de ces communautés. Ces objets culturels dont l'ensemble constitue le patrimoine culturel national doivent devenir des objets d'enseignement.

Les activités communicatives qui font l'objet de l'usage oral de la langue sont connues. Il s'agit de la vie communautaire, de l'environnement, de la musique (jouée et chantée), des danses, du théâtre, des déclamations publiques, des arts, etc. Tout ceci fait partie des aptitudes, du savoir-faire traditionnel transmis de génération en génération. Souvent, ils sont transmis à travers des méthodes propres à chaque société, mais dont le dénominateur commun reste l'observation.

Tadadjeu et Mba, 2000 : 147

Les domaines retenus à titre illustratif sont les suivants : dessin et peinture, danses, chants, poèmes pour récitation (Tadadjeu et Mba, 1996 et 2000 ; Messina, 2002). Pour sa part, Gfeller (2000) retiendra trois domaines : les genres littéraires (proverbes, contes, devinettes), l'instruction civique/la politesse, et l'histoire.

2.4.1.3.2 Domaines classiques :

Des autres contenus du programme classique, Tadadjeu et Mba ne retiendront que les matières scientifiques : calcul, arithmétique, sciences d'observation, activités qui utilisent des outils et instruments pédagogiques tels que la mesure, la décomposition et la recombinaison, l'estimation, la classification, les

formes, l'addition... ; ces activités peuvent être enseignées oralement en LM, tout comme les unités de mesure traditionnelles et les jeux qui permettent le groupement des objets et leur classification. (Tadadjeu et Mba, 2000 : 148)

Pour Messina (2002 : 87-101) on peut recourir à la LM dans toutes les disciplines de l'enseignement primaire : calcul, sciences naturelles, éducation à l'environnement, géographie, culture nationale, activités pratiques, français. Le degré de ce recours est fonction de la discipline, des étapes générales d'enseignement, et des objectifs. Pour rendre cet emploi rationnel, un mode d'emploi est nécessaire qui réglementera l'alternance codique LM/LO dans la pratique pédagogique, question de légitimer et de systématiser la pratique en cours.

2.4.1.4 Principes pédagogiques

Pour l'enseignement des contenus à dominante culturelle, Tadadjeu et Mba (2000) ont proposé deux approches à la fois pour la collecte des données de l'enseignement et la pratique pédagogique des activités suggérées : l'approche centrée sur l'enfant et l'approche participative.

L'approche participative préconise l'implication de la communauté. A la demande des enseignants, la communauté peut fournir des données adéquates sur le savoir culturel local et participer directement dans les activités d'enseignement à travers des démonstrations d'aptitudes et savoir-faire locaux dans divers domaines par des spécialistes locaux. L'approche participative est donc valable à la fois pour la collecte des données et pour l'enseignement.

L'approche centrée sur l'enfant repose sur la participation directe de l'enfant aux expériences ouvertes d'apprentissage. Les enfants peuvent ainsi être invités à participer à certains événements spécifiques, notamment des cérémonies et des rituels organisés par la communauté pour une séance d'apprentissage personnelle. Par la suite, le contenu de l'apprentissage sera meublé ou corrigé en classe sous la direction du maître.

Les enseignements peuvent être centrés autour d'une thématique spécifique dont la structuration obéira aux calendriers communautaires. Les procédures explicatives des processus d'exécution des différentes activités seront enseignées étape par étape, séquence après séquence, soit par le maître, soit par un spécialiste de la localité.

Pour sa part, à défaut d'élaborer une pédagogie de l'oral, Messina (2002) va essayer de dégager des procédures d'emploi oral de la LM pour chaque discipline retenue. Elle se contentera de donner de manière sommaire quelques prescriptions pédagogiques portant sur la "culture nationale" (Messina, 2002 : 97-98).

Pour l'enseignement des autres contenus, seule Messina a pu faire des propositions dans ce sens sous forme de "procédure d'emploi oral des langues camerounaises" pour tous les contenus pédagogiques de l'enseignement primaire ; l'ensemble de ces suggestions est résumé dans un tableau (Messina, 2002 : 99-101).

2.4.2 L'enseignement oral des langues camerounaises

Abondant dans le sens des prescriptions du départ du projet PROPELCA, Gfeller (2000) penchera pour une option méthodologique dépendante de la culture pour l'enseignement oral des langues maternelles camerounaises, en se prononçant en faveur d'une intégration des composantes culturelles dans l'enseignement/apprentissage oral des langues vernaculaires au Cameroun. Pour Gfeller, étant donné que la pédagogie de l'école traditionnelle a pour objectif de promouvoir à la fois une norme linguistique et comportementale, une pédagogie correspondant au caractère "multiforme" et multinorme" de l'oral contrasterait non seulement avec les habitudes, mais aussi avec les attentes qu'on a par rapport à l'école. L'oral des langues camerounaises ne se limite pas aux formes de discours quotidiens, il trouve sa pleine expression dans un langage formel lié aux manifestations de la culture orale, moments particuliers pour leur production (Gfeller, 2000 : 125) qui constituent des genres littéraires de la littérature orale.

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

Gfeller, 2000: 125

D'après Gfeller, dans le contexte camerounais, oralité, culture traditionnelle et langues locales s'associent, et compte tenu des difficultés liées à la mise en œuvre de l'enseignement des langues camerounaises, l'option d'une intégration des langues africaines dans le système scolaire par une pédagogie de l'oral est intéressante.

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 du matériel écrit en langues africaines. Cependant, est-elle réalisable plus facilement que la standardisation de 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 au 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 ?

Gfeller, 2000 : 124

Une pédagogie linguistique cohérente devra tenir compte de tous les aspects de l'oral et de ce qu'il représente : tradition, sagesse traditionnelle, langue comme art, communication implicite. A la suite de Mackey (1992), Gfeller (2000) souligne que si l'école veut assumer la tâche de transmettre les traditions orales aux enfants, elle devra respecter l'oralité de leurs langues, oralité, langue et culture agissant dans la communication de manière complémentaire ; et si elle se veut indépendante et pas une reproduction d'une pédagogie de l'écrit, une pédagogie de l'oral devra prendre en considération les aspects du caractère spécifique de l'oral, entre autres la liaison étroite entre l'oral et l'interaction, et celle entre l'oral et les situations concrètes. La pédagogie doit donc susciter non seulement des réactions à des situations diverses d'interactions, mais également des expériences "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.

Whirthner, cité par Gfeller, 2000 : 125

Une pédagogie de l'oral en contexte africain devra donc chercher à produire des contextes appropriés à l'école et associer les sujets à des manifestations culturelles afin de susciter des comportements réels liés à la vie traditionnelle. Tout cela n'est possible que si au départ, les langues locales sont reconnues comme expression adéquate des cultures africaines.

En somme, les développements théoriques et leurs perspectives d'application en matière d'oral au Cameroun se sont avérés insuffisants et se sont consacrés essentiellement à l'usage oral des langues nationales au détriment de leur enseignement comme matières. A cet effet, une proposition soigneusement élaborée d'aménagement planifié des LMO aux fins pédagogiques sanctionnée par une pédagogie de l'oral est un impératif. Telle est l'objet de la présente contribution qui, pour des raisons stratégiques, a choisi de s'appuyer sur une pré-expérimentation, gage d'un fondement scientifique fiable.

Conclusion

Les recherches préliminaires menées sur la langue et la culture dans l'éducation au Cameroun montrent le rôle crucial joué par la LM dans l'éducation des enfants dans la société traditionnelle. Pendant quelque temps, ces langues ont continué d'assumer la fonction qui était la leur pendant la période pré-coloniale à savoir celle d'instruments d'enracinement culturel et d'outils de socialisation des jeunes. Malheureusement dans l'optique de remplacer les cultures africaines par la sienne qui à ses yeux est la seule valable, l'administration coloniale française va les écarter de l'école. Aux lendemains des indépendances, les langues héritées de la colonisation vont conserver leur monopole dans l'éducation scolaire. On note cependant une importante ouverture idéologique vers les langues nationales matérialisée par quelques dispositifs administratif et juridiques.

Il importe que le pays se réapproprie son système éducatif en faisant de l'école un instrument d'enracinement et d'épanouissement où seront moulés des camerounais authentiques, et que le peuple qui a assisté en spectateur au développement et à la persécution de ses langues prenne la place que les missionnaires ont laissé libre. Les langues nationales doivent être intégrées dans le système éducatif comme objets d'éducation à part entière, afin de ramener à la vie une culture qui sombre dans un profond coma. De nombreux projets appuyés par l'Etat, des institutions internationales, des organisations non gouvernementales et des chercheurs ont conduit à des recherches concluantes qui augurent des lendemains meilleurs pour le patrimoine linguistique et culturel camerounais. Mais beaucoup reste à faire, notamment dans les domaines de la planification linguistique et de la didactique où de nouvelles contributions sont attendues.

Le Cameroun gagnerait à engager un changement socio-éducatif fondé sur une éducation multilingue qui intègre harmonieusement les LO et les LM. Mais la généralisation de l'enseignement des langues nationales a besoin d'un développement de principes simples et complexes qui guideraient l'action

éducative. Ceci est valable pour l'écrit, mais aussi et surtout pour l'oral, enfant pauvre de l'éducation scolaire qui a longtemps été écarté du débat pédagogique mais qui pourtant s'avère une composante indispensable de l'éducation linguistique au Cameroun : la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel dans une société à tradition orale ne saurait se passer de l'oral, et l'introduction des langues nationales à l'école peut se faire beaucoup plus facilement par l'oral.

Les recherches menées sur l'usage oral des langues nationales dans l'éducation et l'intégration des aspects culturels dans l'enseignement des langues ont abouti à deux conclusions cruciales :

a) la valeur pédagogique de la LMO est évidente au vu de ses divers rôles et des procédés didactiques qui se réalisent à travers son utilisation (Akonga 1983, Messina 2002) ;

b) la langue et la culture sont indissociables dans un programme de langue orale ; par conséquent les aspects culturels doivent être intégrés dans l'enseignement oral des langues pour assurer à la fois l'acquisition d'une compétence linguistique et culturelle (Gfeller 2000).

En définitive, après des années d'interdits et de désintérêt, le contexte camerounais devient de plus en plus favorable à l'enseignement des langues nationales à l'école. Si l'environnement n'est pas suffisamment acquis pour l'écrit, il l'est pour l'oral du fait de son caractère peu contraignant, de l'introduction de la culture comme objet d'éducation dans les programmes du primaire, et des développements théoriques remarquables en la matière. Malheureusement, cette réflexion didactique qui conceptualise l'enseignement oral des langues nationales s'est avérée insuffisante et les principes développés incomplets et parfois confus. Les différentes contributions consultées n'ont pas été à mesure de concevoir une pratique planifiée de cet enseignement, encore moins d'en développer une méthode d'enseignement cohérente afin d'orienter les efforts des actions pédagogiques. Notre ambition est de combler cette lacune.

CHAP. III : PREREQUIS CULTURELS

Introduction

Un projet de langue obéit au créneau de tout projet potentiellement porteur de développement. En tant qu'initiative visant la mobilisation de la communauté sur la base de ses problèmes réels aux fins d'y apporter des solutions durables et efficaces, le projet doit s'entourer de ressources adéquates et suffisantes. Une telle initiative qui traduit une dynamique de développement procédant d'une étude du milieu, d'un diagnostic de ses forces et faiblesses, dans l'optique d'insérer les aspirations sociales dans les orientations globales d'aménagement pour un développement durable (Nguebou, 2003).

Une planification linguistique à orientation éducative doit procéder de l'évaluation des différentes ressources disponibles dans le milieu, prérequis nécessaires pour la détermination de la faisabilité de l'entreprise. Tout devrait partir avant tout d'une évaluation du capital culturel, la langue et la culture étant intimement liées. Cette étude est d'autant plus importante que le domaine culturel manque le plus souvent de fondements théoriques fiables :

The area of what constitutes culture is poorly defined, and courses offered in universities on culture and civilisation generally lack a foundation in theory and research. As long as there is such a lack of adequate research, it is very difficult to develop a cultural syllabus of quality. Some improvisation is inevitable, and only gradual improvement, as data base grows, can be expected.

Stern, cité par Omaggio, 1993: 361

Il n'est cependant pas question de procéder à une étude exhaustive du potentiel culturel. Une telle recherche serait superflue, parce que portant sur des ensembles culturels et non sur des éléments qui intègrent à la fois la langue et la culture dans une synergie expressive. Ces éléments sont plutôt à chercher dans la langue qui nécessairement renferme des objets culturels en tant que véhicule et expression de la culture. Les prérequis culturels sont en fait des prérequis linguistiques, du moins en ce qui concerne la langue orale :

Tout le monde le sait, une langue est l'expression d'une culture. La langue véhicule toujours des valeurs identitaires comme indicateurs des pratiques ou révélateurs des us et coutumes d'un peuple, d'une communauté. La langue est l'expression la plus vivante de l'autochtonie et du patrimoine.

Mendo Ze, 2001 : 294

A ce niveau de la recherche, l'étude se limitera donc à l'évaluation des aspects de la parole traditionnelle en tant que base de l'art oratoire traditionnel parce que participant de l'emploi artistique de la langue, objectif majeur du projet de langue. C'est ainsi que les parémies⁽¹⁾ seront au cœur de l'étude.

Les parémies puisent dans ce qu'une société a de plus culturellement riche. Elles manifestent la beauté et la synthèse entre les substrats et les modes d'expression linguistiques relevant elles-mêmes de la combinaison de plusieurs paramètres.

Mendo Ze, 2001 : 294

Les objets culturels ainsi identifiés en tant que composantes essentielles de la langue orale constituent sinon le support, du moins le matériau pédagogique potentiel nécessaire au développement d'un modèle d'enseignement des LMO. A ce titre, ils seront au centre de l'enquête sociolinguistique et de l'enseignement pré-expérimental qui précéderont le développement du modèle.

Une partie des données que l'on retrouve dans ce chapitre a été obtenue par la revue de la littérature ; une autre partie nous a été fournie par nos informateurs ; mais beaucoup de données proviennent de nous-même en notre qualité de "bon petit villageois" abreuvé aux sources de la tradition depuis notre tendre enfance. Les ressources identifiées sont les suivantes : oratoire et rhétorique, proverbes et prétextes oratoires, contes, chantefables, devinettes, généalogie, poésie récitée, poésie chantée, danse, poésie instrumentale, épopée et théâtre.

⁽¹⁾ On désigne sous le nom parémies l'ensemble des locutions sentencieuses : proverbe, sentence, locution proverbiale, diction, maxime, slogan, adage, précepte, devise, aphorisme, apophthème, wellerisme (Fame Ndongu, 1985 : 25)

3.1 Oratoire et rhétorique

La parole traditionnelle est un art oratoire d'une rare éloquence que détient en priorité le patriarche ou le porte-parole de la tribu. Elle est essentiellement solennelle. C'est ainsi qu'elle affectionne les cérémonies, moments essentiels de sa production où les orateurs rivalisent de talent par des discours d'une fluidité et d'une poésie ensorcelantes.

Pour le rhétoricien, la vérité se trouve, non dans les faits, mais dans la profondeur et la richesse expressive de la parole. Les palabres, occasions privilégiées de joutes oratoires ressemblent à des combats de boxe : l'orateur marque des points chaque fois que l'adversaire est "touché". Il a pour arme le savoir traditionnel, et pour munitions des proverbes, des métaphores, des contes..., qu'il rend dans une diction juste, une gestuelle assortie, et une argumentation en trois étapes essentielles : l'amorce, le point culminant et la chute. Le nombre de "coups" est proportionnel au nombre de fois que l'audience aura approuvé, et la valeur d'un coup au nombre d'"approbateurs" et à l'intensité de l'approbation.

L'art de la parole est un atout social essentiel. C'est par la maîtrise de la parole qu'on obtient le droit de parler en public. Ceux qui n'accèdent pas à un certain niveau de compétence sont systématiquement privés de parole ; ils ne peuvent s'exprimer que lors des conversations informelles où ils ne sont d'ailleurs pas à l'abri de la raillerie des "orateurs de seconde zone". Par contre, ceux qui, à la faveur de l'apprentissage ou de l'initiation, excellent dans l'emploi artistique de la langue sont érigés au rang d'orateurs professionnels, porte-parole de la tribu ou de la communauté. Ils sont appelés à défendre ses intérêts et à éclairer l'audience lors des palabres par le recours au savoir ancestral dont ils sont dépositaires, savoir constitué des coutumes et traditions, de la sagesse des contes, proverbes et paraboles, des références historiques et généalogiques.

Alors que la rhétorique affectionne des situations de joutes oratoires, l'oratoire trouve son terrain de prédilection dans des moments qui appellent un

discours de toute autre nature, un discours consacré, prononcé par une personne attitrée. Le discours le plus caractéristique de l'oratoire est le texte rituel, incantation prononcée par le chef de famille, le doyen de la tribu, le guérisseur..., suivant un canevas bien défini et des pièces oratoires figées qu'on délivre de manière solennelle. Les textes rituels sont prononcés à l'occasion des événements de la vie communautaire (mariages, deuils, funérailles...). L'orateur s'adresse, tantôt aux esprits, tantôt à sa famille, tantôt à sa communauté, pour dénoncer des malfaiteurs, des manœuvres malveillants..., prodiguer des conseils, proférer des mises en garde... La problématique de la circonstance est mise en lumière par l'usage de pièces oratoires dont le canevas et la substance en font des chefs d'œuvres (Ayissi Nkoa, 1996 : 192-3). A l'image des rites magiques ou religieux auxquels ils se rapportent, les textes rituels sont nombreux et divers.

Le rituel profane est une pétition simple et populaire dont la forme stimule néanmoins la poétisation de la parole par des mythes et des métaphores plus spontanées que conventionnels et dont l'objet principal est l'expression des sentiments esthétiques du beau et du laid. Par contre, le rituel sacré se distingue par un invitoire méditatif prononcé ou exécuté en solo. La parole ici a deux fonctions : elle est à la fois signe et rite. C'est un signe, une réalité signifiante de par sa forme dont l'ésotérisme traduit la profondeur de voyance du célébrant au niveau de l'incantation. Elle s'exprime à travers le mythe et la métaphore qui représentent non une réalité, mais un signifiant médiane différent de la signification du message dont le sens est fuyant derrière des connotations allusives. C'est aussi un rite, en tant qu'ordre, don et incarnation du don ; en tant que tel, elle est sacramentale, donc efficiente (Ayissi Nkoa, 1996: 201)

Nous donnons ci-dessous deux exemples de textes oratoires. Le premier est une incantation de bénédiction dont le premier couplet est utilisé en prélude à d'autres incantatoires, notamment l'incantatoire d'expiation et de purification ; le deuxième est un témoignage prononcé lors des obsèques d'un patriarche.

Incantatoire de bénédiction

Bá ó fálák, ma'a úsəŋ⁽¹⁾

Bá a,alú, ma'a a moos

Bá ndóndóo, ma'a ndóŋ

Bá ñkuu sək, ma'a ñkuu máŋ

Ō mam mása wə áya bə sí nyo, və nə sólám

Bə sikólo, və nə sólám

Bisáé, və nə sólám

Məlúk və nə sólám

Bí avə wə ñtúm yaá ndá bot

Bí atála wə ñló yaá ndá bot

Ō Mam móe mása, və nə sólám

Ntóotó, ma'ama'a

Traduction⁽²⁾

Eux derrière les maisons, moi dans la cour

Eux de nuit, moi de jour

A eux le piment, à moi le poivre de Guinée

A eux le sel ordinaire, à moi le sel marin

Toutes tes entreprises ici- bas seront un succès éclatant

Tes études, un succès éclatant

Ta carrière professionnelle, un succès éclatant

Tes mariages, un succès éclatant

Nous te confions le bâton de la famille

Nous faisons de toi le chef de la famille

Toute ta vie sera un succès

Béni sois-tu

⁽¹⁾Nous utiliserons la nouvelle écriture (Assoumou, 2002 et 2003)

⁽²⁾Nous nous contenterons de la traduction littéraire, toute autre forme de traduction ne nous paraissant pas pertinente ici.

Témoignage

Aá Yeboo , vó'ólán !
Súsu'a otéte a ngá lí'i a fae á jaal di á dími ya !
Yuí ! Aá Yeboo , yə mí abóla ?
Mí ayóna ? Mí ayón zá ?
Yə Mbóóm Zolo, yə mfa bábién ?
Mbóóm Zolo, tə wóman mingá;
Mbóóm Zolo, tə kál mǎngó;
Mbóóm Zolo, tə tóbə ábá mǎjó ;
Mbóóm Zolo, ñtəy bəbányuu ;
Mbóóm Zolo, ñtəy minkús ;
Mbóóm Zolo ; ñbondé mǎfək;
Mbóóm Zolo, ñbúni Zambá ;
Mí ayón zá ? Yə Mbóóm Zolo, yə mía bábién ?
Banyaáboto yaá jaal di bá nə vé ?
Yeboo bó nə vé ?
Yeboo há tǎ mǎndá, Mbóóm Zolo a bóo si
Aá Yeboo yə mí abóla ?
Mbóóm Zolo a kə yaá wə'on ;
Mbóóm Zolo a kə ya kǎé bəmvámbá ;
Ká mí ayianə yón,
O yón mía bábién!

Traduction

Peuple Yébo, écoutez-moi !

La dernière étoile qui brillait encore dans ce village vient de s'éteindre !

Ah ! Peuple Yébo, dites-moi que je rêve !

Vous pleurez ? Qui pleurez-vous ?

Mbom Zolo ou vous-mêmes ?

Mbom Zolo qui jamais ne s'est disputé avec une femme ;

⁽¹⁾ Texte recueilli à Efon (Ambam) le 12 novembre 2001 (témoignage de Wo'o Nko'o Samuel, le *mbi ntúm* des Yébo)

*Mbom Zolo qui jamais ne s'est disputé avec un enfant ;
Mbom Zolo qui jamais n'a comparu dans la case à palabre ;
Mbom Zolo, le père des orphelins,
Mbom Zolo, le bienfaiteur des veuves ;
Mbom Zolo, le stratège,
Mbom Zolo, le croyant ;
Qui pleurez-vous ? Mbom Zolo ou vous-mêmes ?
Où sont les notables de ce village ?
Où sont les notables Yébo ?
Les Yébo sont chez eux, alors que mbom Zolo est couché ?
Peuple Yébo, dites-moi que ce n'est pas vrai !
Mbom Zolo est allé se reposer ;
Mbom Zolo est allé rejoindre les ancêtres ;
Pleurez !
Pleurez sur votre sort !*

3.2 Les proverbes et les prétextes oratoires

Le proverbe revêt plusieurs définitions. Nous en considérerons deux qui nous ont semblé pertinentes. La première est celle de Mulyumba :

Un proverbe est un énoncé (une proposition ou groupe de propositions) concis et fort condensé, renfermant une sagesse populaire incontestable et tirant son origine de l'expérience empirique des sages de la société. Cet énoncé est exprimé soit en clair, soit sous une forme imagée et métaphorique.

Mulyumba Wa Mamba, 1973 : 4

La deuxième est celle contenue dans le dictionnaire des proverbes, sentences, maximes (1960 : 27) :

[Le proverbe est] une vérité morale ou un fait exprimé en peu de mots, ou bien une expression imagée de la philosophie pratique, ou bien une parole mémorable.

Le terme proverbe correspond au terme *nkaná* en langue beti/fang, vocable qui signifie à la fois proverbe, prétexte oratoire, fable, chantefable et conte. La différence est marquée par les verbes avec lesquels ces termes fonctionnent. Ainsi, quand il désigne un proverbe ou un prétexte oratoire, il est précédé du verbe *ku* (tomber) ; mais quand il réfère à un conte, à une fable ou à une chantefable, il est précédé du verbe *kan* (conter, narrer).

En fait, *nkaná*, proverbe ou prétexte oratoire, désigne toute forme de locution sentencieuse : proverbe au sens stricte, sentence, dicton, maximes, adage, précepte... Il est, avec les contes, l'expression par excellence de la tradition, de la culture, de la parole traditionnelle. C'est grâce à ces deux genres qu'on accède à la maîtrise des relations humaines, à la connaissance des valeurs traditionnelles et au bon usage de la langue. Il existe d'ailleurs une interrelation étroite entre le conte et le proverbe. Les contes, le plus souvent, sont ponctués de proverbes ; et de manière générale, les contes se terminent par des sentences sous forme de proverbes dans lesquelles est confinée leur moralité, de telle sorte que certains contes paraissent des illustrations de proverbes, et certains proverbes, des condensés de contes.

Entre le récit symbolique et le proverbe, il s'établit parfois un rapport métonymique. Le récit se condense et se résume dans un proverbe, et un proverbe s'explique en s'élargissant sous forme de récit.

Nkombé Oleko, cité par Fame Ndongo, 1985 : 153

Le proverbe est utilisé dans des conversations générales et dans des pièces d'oratoire et de rhétorique où il trouve sa pleine expression. Le proverbe est source d'images et d'expressions succinctes qui révèlent la pensée traditionnelle et constituent une technique d'expression verbale. L'art de la parole trouve son essence dans cette phraséologie ramassée et allusive qu'affectionnent les orateurs traditionnels et leur audience, et dont la maîtrise fait accéder au rang d'orateur.

On prouve que l'on maîtrise la culture et la langue en employant des proverbes dans le discours quotidien de manière appropriée. 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".

Gfeller, 2000 : 178

Le prétexte oratoire est une brève formule destinée à tenir lieu d'explication, à caractériser un individu ou une situation. Il est, comme le proverbe, une métaphore figée qui exprime l'approbation, la désapprobation, la surprise..., sous forme d'une locution sentencieuse. C'est un simple implicite qui ne participe pas, comme le proverbe, de la technique du discours comme œuvre d'éloquence et de pensée. Contrairement au proverbe qui participe surtout de la vie sociale événementielle formelle, le prétexte oratoire est adapté à la vie familiale et sociale quotidienne. Si le proverbe ponctue généralement le discours public, le prétexte oratoire jonche les conversations ordinaires sous forme d'exclamations suggestives. Il se suffit d'ailleurs comme "discours" dans certaines circonstances où il traduit à lui seul toutes les situations possibles. Il constitue cependant une caractéristique essentielle de la parole traditionnelle de par l'ampleur de son usage, sa valeur expressive, et son expression hautement esthétique faite d'humour, d'ironie et de cynisme. Comme le *ndán* (nom d'appel), il caractérise les individus et constitue une empreinte indélébile qu'ils impriment dans leur milieu de vie : Après leur mort, on les évoquera affectueusement par "comme disait tel...".

On dénombre plus de 5000 proverbes en usage dans la zone bulu. Abate Mesi'i (1967), Abaze Mvele (1967), Fame Ndongo (1985) en ont transcrit plus de 2000. Nous n'en présenterons ici qu'un petit nombre à titre d'illustration. Il en sera de même pour les prétextes oratoires qui, contrairement aux proverbes, n'ont pas bénéficié de l'attention des travaux antérieurs.

3.2.1 Les proverbes

Nous présenterons les proverbes selon leur nature. Nous distinguerons les proverbes relatifs aux hommes, les proverbes relatifs à la faune et à la flore, et les proverbes relatifs aux objets, aux concepts, et aux faits.

3.2.1.1 Les proverbes relatifs aux humains

1- Bǎ átútub zək éduuŋ

On ne déguerpit pas au bruit de l'éléphant

2- Mǎ a já'a bikáj, nǎ nǎn ányu.

Teli mange les noix de palme, mais c'est tel autre qui la bouche couverte d'huile de palme.

3- Ǫ mǎngó anǎ mǎmáj móbaé a ádidik

L'enfant qui a deux joues ne se brûle jamais.

4- Ya wǎ ókót, wǎ ádiit, wǎ fá ayaé á bǎ'a

Comment peux-tu être à la fois maigre, lourd, et difficile à porter.

5 - O dii ndǎ'ǎ, o dii ndǎ'ǎ tǎ tyili anyu, wǎ ábǎ ndǎ'ǎ wǎ abǎ wǎmǎiǎn

Si tu manges la sauce de mangues sauvages sans te nettoyer la bouche, tu ne nuis pas à la sauce de mangues sauvages, tu te nuis à toi-même.

6- Ya wǎ avúan biyǎyǎm amú alú á daaj ayaab.

Est-ce que tu oublies le rêve parce que la nuit a été trop longue ?

7 - M'akǎ á jaal a áwówo'ǎ mvǎj

Qu'importe la pluie quand on retourne chez soi !

8 - Ayǎj a bǎngó a ngá sǎ mimbaán.

Celui qui fréquentait les enfants est revenu dépecé.

9 - Mot anǎ mǎyǎn mǎ oyaab.

L'homme est bien, vu de loin.

10 - Anyu d'ájó na lǎé mvú, nga éǎ lǎé mvú.

La bouche qui demande d'appeler le chien ne peut-elle pas le faire elle-même ?

11 - Mǎngó a áyǎyǎn anǎ wǎ'ǎ a ayíi.

L'enfant n'assiste jamais à l'agonie du gorille.

12 - Mǎsǎ mǎsooj angá manǎ etáj minwǎs.

'Je n'ai pas de dents' a fini toute une claie de crevettes.

13 - Ekúta ebǎn tǎ bú'ú mvaé, vǎ jí ñnóm.

Le coup de poing de l'amant ne casse jamais la côte, celui du mari, si.

14 - O lúmú ma ekáj, ma'a mǎ búlán wǎ ngoom.

Si tu me jettes la pierre, je te jette le porc-épic.

15 - Ngǎ o tabǎ nítuut sí, o jíbi bitóté.

Si tu habites sous un buisson, supporte les gouttelettes d'eau.

3.2.1.2 Proverbes relatifs à la faune et à la flore

16 - Ełé j'ásam ja j'áwám bibumá.

C'est l'arbre qui fleurit qui donne des fruits.

17 - Bíłé bínó minté nı́bı́o bí akalan bókóé.

Seuls les arbres de même taille se passent les singes.

18 - Ekuum ñkók éngá búni náa j'ábóle sí, nde j'ábóle ébién.

La souche se la canne à sucre croyait mouiller la terre, alors qu'elle se mouillait elle-même.

19 - Ə jóm j'áwóé só éna só ébién nı́biaé.

La cause de la mort de la biche se trouve sous sa patte

20 - Bə óngoto bóbaé bá bə́s ékuum, wuá a adaj mólaj

Des deux lézards perchés sur la souche, l'un est plus tâcheté que l'autre.

21 - Ngó wo adı́mi anó só ebóó áfan, fə́mbóo anó kábat ebóó ílam.

Si tu ignores comment la biche se couche dans la forêt, regarde comment le mouton se couche dans la cour.

22 - Avál b'ába nyiá kúlu, ńdə b'ába nyiá zəə

Tel on dépèce la mère de kulu (la tortue), tel on dépècera la mère de ze (la panthère).

23 - O wó'ó fə́ náa "a ayə lój a ayə lój" a ayə fə́ lój

Il chantera, il chantera, ne chantera jamais.

24 - Kátá a manó fə́k nı́biil, ngəl a zú tabə

Aussitôt le crabe fini-il de creuser son trou que le silure y élit domicile

25 - Abım otónəən, ńdə dı́mbá.

La taille du nid est proportionnelle à celle de l'oiseau.

26 - Mva'a á yə́mə yaá asooj nı́ób.

La carpe a reconnu l'hameçon.

27 - Ə kə́s ékə́ ya ńkúın, njə́ b'ákamanə́ jə́.

C'est le poisson qui est dans la nasse qu'on doit protéger.

28 - Nsəe a awulu á zə́ən, a yə́mə mə́yálé.

Quand il marche sur le chemin, le margouillat sait où il va bifurquer.

29 - Okpə́j tə́ jáé ébé.

La biche ne remplit pas la fosse

30 - Osón wó ase ayáj, sə́b j'ase bikən, mə́ən onə́ən mə́əbə́ tándáj, wo ase jé ?

*Tel écureuil dénonce le mamba vert, tel autre dénonce le plantain qui fleurit, mais
toi le petit oiseau qui te dresse sur tes pattes, que dénonces-tu?*

3.2.1.3 Les proverbes relatifs aux objets, aux concepts, aux faits...

31 - Nlám ósà ki esák.

Le cœur n'est pas le foie.

32 - Nlám nwo wó abók ònám

C'est le cœur qui répartit le met.

33 - Nláj minkool oyaab, ó nga funan mɔ́taa.

Les échanges provenant de deux collines distantes ressemblent à des insultes.

34 - Alók é nà ngul və́ nkún.

La force de la pêche est dans la nasse.

35 - Sí e nà mawob má ándiá.

La terre est comme l'igname (une partie amère, une partie sucrée).

36 - Nlam ósà ó bilí asóy é fálák.

Il y'a un parasolier derrière chaque village

37 - Zo' é e nà vóm mam m'ájómban.

Il y'a du bruit là où les gens sont démunis

38 - ndondə asó móngó nsámhá bitye.

L'aiguille n'est pas la pièce la plus jeune dans un tas de ferraille.

39 - Ɔ viək ókə zək, wó áməman mənyum.

La marmite qui a cuit la viande de l'éléphant en conservera toujours l'odeur.

40 - Bə́ ásustuu ekutí yaá okaj sí nə́ kpin.

Ne laisse jamais tomber brutalement un piège ekutí⁽¹⁾ tendu dans la contrée.

41 - Yə́ ngá məsooj mə́ víni ányu, məndə́n tə́s fə́ fun.

Si les dents noircissent, la salive cesse-telle d'être blanche pour autant ?

42 - Yə́ éyəl j'ákə ányu ?

L'impuissance ne gagne pas la bouche.

43 - Yə́ évólá j'ábúk ebak ?

Le coup de main ne casse pas la houe.

⁽¹⁾Sorte de piège formé d'un tronc d'arbre servant d'assommoir et de piquets serrés des deux côtés du piège (Yanes et Eyiuga Essam, 1987 : 161).

44 - Bebe okaay asó avúman.

Etre de villages riverains, c'est pas être parentés.

45 - Mboj wó átə'ó ki ósoé amú abui wólú.

Le manioc ne devient pas tendre parce qu'il aura passé un long séjour dans l'eau.

3.2.2 Les prétextes oratoires

Les prétextes oratoires seront classés selon les thèmes qu'ils évoquent. Les thèmes retenus sont : la désapprobation et le refus, le défi et la provocation, l'indifférence, la satisfaction et l'approbation.

3.2.2.1 La désapprobation et le refus

1 - M'akám !

Je m'étonne !

2 - Lá bot jéa !

Qu'est-ce que c'est que cette histoire!

3 - Basó mbók !

Mieux de vous!

4 - Ká wó díí !

Mange alors !

5 - Zá wo ábó dǎ ?

A qui le fais-tu ?

6 - Wo asíli Eǎǎ !

Tu ferais mieux de demander à Edo!

7 - O kúí ya vóm wo aya'alan Zambá mís má yóo !

Tu as atteint le stade où tu peux prier Dieu les yeux ouverts.

8 - Daáy ma mvús !

Monte alors sur mon dos!

9 - Ngó'ó osón !

Que ferais-tu de la honte?

10 - Wo akpá'əlá á mvín e ná wo é nyóí!

Tu te moques de la saleté de ton corps.

3.2.2.2 La moquerie et la plaisanterie

11 - Banyaá māváló !

Les bienheureux !

12 - Okpákpáé ó bíbi yaá ndoé !

Et le toucan gifla l'aigle !

13 - Jóngólo á nga ndóny ñkót ajoom !

Le caméléon voltige sur un roseau sec !

14 - A ayəó katan !

Ça va s'embraser !

15 - Anó mändim má bili otu'u tán !

A la manière de l'eau qui malmène une vieille épuisette !

16 - Anó b'ádí Bifu'u Oya⁽¹⁾ !

Comme si l'on gagnait (au jeu) contre Bifou'ou Oye !

17 - Mí anya'ə mí awók !

Vous aimez entendre !

18 - Eduun ñka'á !

Carcasse de varan⁽²⁾ !

19 - Anó mā eyó !

Ça me donne des nausées !

20 - Anáná məyón táj yá ?

As-t-on jamais vu chose pareille ?

3.2.2.3 Le défi et la provocation

21 - Yə m'aba'é bikuun ?

Je n'abats jamais les souches.

22 - Mí jáé yaá dí kpəm etó bíwóm !

Vous avez assez raclé le kpəm⁽³⁾ sur les bords de la marmite.

23 - Mí awówók na mí abə !

Vous avez assez prétendu comme ça !

⁽¹⁾ Aveugle de la région d'Ambam ayant effectivement vécu

⁽²⁾ Indice de malheur inévitable : Tu la laisses en brousse, il t'arrivera malheur ; tu l'emportes avec toi, il t'arrivera malheur.

⁽³⁾ Mets de feuilles de manioc pilées.

24 - Nji e nā ñlò aná mot, nji e nā ñlò aná mot, tyááji nji ñlò.

Tu prétends que la tête du gorille est semblable à celle de l'homme, rase-lui donc la tête !

25 - Abóbóngó ékó wú minaal !

Ils mentent à mourir, ces petits enfants !

26 - Daáñ ma ñvús!

Monte alors sur mon dos⁽¹⁾!

27 - Wo eliti ma!

Tu vas me montrer (comment tu y parviendras).

28 - Mínaal mi !

Ballivernes!

29 - Zəən e nā wə ñkən ñvéta'al

Tu passeras par le trou de la tige de la pipe!

30 - Jó éndóe !

Parle encore !

3.2.2.3 L'indifférence

31- Kəló timban ásas !

Va t'essayer l'anus⁽²⁾ sur l' 'asas'⁽³⁾

32- Wóómíən woé !

A tes risques et périls !

33- Endoé lá

C'est ton problème !

34- Kəló dí'í máñ !

Tu n'as qu'à aller brûler la mer!

35- Kəló timban ñkəəl !

Tu n'as qu'à aller te pendre !

36- Wó'ó ñtuk !

Tant pis pour toi !

⁽¹⁾ Sens : Où en sommes-nous ?

⁽²⁾ Après défécation

⁽³⁾ Asas : Arbre épineux des forêts secondaires (Yanes et Eyinga Essam, 1987 : 98).

37- Asə a awulu !

Qu'importe !

38- Mam mətə m'ábəban fə məsi məfə .

Ces choses là se passent aussi sous d'autres cieux.

39- (Jé engónán jé dón ?) ekən ésə və ñtuba.

(Rien n'a plus d'importance de nos jours,) tout plantain se pile.

40- dilif m'adimi.

Cela ne me concerne pas.

3.2.2.5 Satisfaction, approbation

41- A nə ya, maá mbé !

C'est de moi qu'il s'agit ?

43 - Mí avoe mǎ !

Vous ne savez pas à qui vous avez affaire⁽¹⁾!

43 - Ngaá maámiénée !

Quand je m'y mets !

44- zə'ə nyi zək⁽²⁾!

Voici donc l'éléphant!

45 - Teke'e wók abé !

Qui s'en fâcherait!

46 -Təyini anə wə ñdá!

Une somme de 1000 francs t'attend à la maison

47 - Və nále, nále !

Fa de l'avant !

48 - Ó wóe yaá zəə

Tu as tué une panthère.⁽³⁾

49 - Nále anə abók !

C'est ce qu'on appelle danser.

50 - Jé énga bəó wə ?

Que puit t'arriver ?

⁽¹⁾ Traduction littérale : Vous ne savez pas avec qui vous avez jouéz

⁽²⁾ Vous ne saviez pas que vous aviez affaire à un éléphant.

⁽³⁾ Sens : Il fait soleil le jour où tu mets ton cacao sur le séchoir (quel veinard !)

3.3 Les contes. ⁽¹⁾

Les contes sont de brefs récits d'aventures imaginaires qui mettent sur scène des hommes et des animaux dans un univers réel ou complètement imaginaire aux fins de distraire et d'édifier l'auditoire ;

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 caractère 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, la brutalité de la panthère ou la stupidité de l'éléphant.

Gfeller, 2000 : 178.

Mais le conte est également une activité privilégiée d'apprentissage et d'exercice de la langue ; une opportunité d'enrichissement du vocabulaire, d'acquisition des techniques rhétoriques et d'étalage des talents de rhétoricien.

Le conte (...) utilise un langage littéraire très 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'enrichit] au degré de sa croissance physique et de son épanouissement intellectuel sous le contrôle attentif des adultes.

Ndjami-Nwandi, cité par Gfeller, 2000 : 178

Contrairement aux proverbes, les contes se faisaient autour du feu, et les enfants organisaient leurs petites veillées de contes le soir, au clair de lune. Lors des occasions spéciales, des artistes tenaient l'auditoire en halène jusqu'à des

⁽¹⁾ Entendu contes, fables et légendes.

heures tardives de la nuit.

A présent, les grandes veillées sont devenues inexistantes. De temps à autres, des enfants organisent spontanément des séances de contes dans la journée, quand ils sont seuls, pour partager ce que certains privilégiés ont reçu de ceux des parents et grands-parents qui prennent encore la peine de conduire de petits veillées de contes le soir dans leurs maisons.

Il existe des contes pour enfants : ce sont des récits courts simples, sobres et généralement comiques ; la plupart des fables rentrent dans cette catégorie, il existe également des contes pour adultes. Ce sont des récits relativement longs, avec des intrigues complexes, de nombreux personnages et des thèmes variés. Les orateurs y ont généralement recours lors des joutes oratoires.

Dans l'aire culturelle beji/lang en général, et dans l'aire bulu en particulier, les contes sont aussi nombreux que les proverbes. On en a transcrit un bon nombre en langue bulu, et on en a traduit plusieurs en français. Nous n'en présenterons qu'un seul que nous tenons de l'un de nos maîtres expérimentateurs.

Exemple de conte

Zəə, Mvú, a Ntombá

A ngá bə náa, Zəə, Mvú, a Ntombá bə ngá jó náa b'ákə álók. Anó mot ása a ngá və jóé dé.

Zəə náa: "mə nə jóé náa Ato'ó nyiája; éno náa: mə wóé, mə díí, mə bəó tə wóé, mə díí."

Mvú nyó náa: "mə nə jóé náa Mvú: a anyij a mábo mé."

Ntombá kə náa: "mə nə jóé náa: anó mot, anó fək je"

Anó bə ngá kólo, bə kóló álók. Bə manó yək miək; bə táté álók.

Anó mvú a ngá jó bə náa: mə tamə kə édúk. A bumi mbíl, a kóló tabə sí ílam.

Zəə a yónó mvú təkə só, anó a ngá kə a atoy nyó, təkə nyó yán. Anó a ngá búlan mvús.

Zəə atóó á ngá kə a atoy mvú, áli'i Ntombá ó ngá lí'i, vəó manó búk miək; məduulú a mändím á nga lot. A nga kə a atyábatan məbo sí nábətək été; nyáə fə vəó kə ílam.

Anó Zəə a ngá búlan zú kúí vóm bə ngá bá bə ló'o, təkə fə kəe ntombá. Nyá'ə fə vəó búlan ílam.

Akúí a akə kúí ílam, vəə zú kəe Mvú bá Ntómhá bá tóó ábá. Anó a ngá daj wók olún abuí, amú a ngá bá a bilí náa a ayó dí mot wuá yaá bot bótə bóbáé.

Traduction

La panthère, le chien, et le mouton.

Un jour, la panthère, le chien, et le mouton décidèrent d'aller à la pêche. Avant le départ, chacun se choisit un surnom.

La panthère dit : "je m'appelle Atok Nyiadja : j'attrape, je mange ; je n'attrape pas, je mange."

Le chien dit : "je m'appelle Chien : je dois mon salut à mes pattes."

Le mouton dit : "et moi je m'appelle Tout-le-monde-est-sage-à-son-niveau."

Puis, ils s'en allèrent à la pêche.

Après avoir construit la digue, ils commencèrent à pêcher⁽¹⁾. Au bout d'un instant, le chien dit : "j'arrive, je m'en vais faire mes besoins." Il prit les jambes à son coup et se retrouva au village.

La panthère, las d'attendre le chien s'en fut à sa recherche. Elle le chercha partout, en vain. Elle rebroussa chemin.

Pendant que la panthère était à la recherche du chien, le mouton détruisit la digue, laissa les empreintes de ses pattes partout dans la boue et s'enfuit au village.

Quand la panthère arriva à l'endroit où ils pêchaient, elle s'aperçut que le mouton n'y était plus.

A son tour, elle retourna au village où elle fut surprise de retrouver le chien et le mouton qui l'y avait précédés. Elle entra dans une grande colère, furieuse de n'avoir pas mangé l'un des deux comme elle se l'était proposée.

3.4 Les chantefables

La chantefable est un récit comportant des parties racontées et des parties chantées qui tient à la fois de la légende, de la fable, et du mythe.

⁽¹⁾À évacuer de l'eau pour vider la portion de pêche.

La chantefable remodèle la légende, la fable et la mythologie en une théâtralité toute imaginaire, faite de séquences tour à tour récitées, décrites et chantées. La plupart de nos contes sont de cette inspiration.

Ayissi Nkoa, 1996 : 193

La poésie des chantefables tient de l'art de la narration, mais aussi et surtout des parties récitées ou chantées sous forme de refrain qui deviennent souvent des chansonnettes populaires chantées sans référence aux fables dont elles émanent. La chantefable est d'une telle saveur poétique qu'elle constitue l'une des fines fleurs de la poésie orale africaine (Fame Ndongo, 1985 : 165). Ce genre est très populaire du fait de la combinaison harmonieuse de la mélodie et du récit qui le rend agréable à écouter.

La chantefable est un genre très populaire, fort apprécié et dont l'originalité tient au fait que littérature et musique concourent puissamment au même but. La chantefable est un récit oral de fable ou de conte mêlé de strophes chantées : le récit et la mélodie se recoupent mutuellement avec harmonie.

Eino Belinga, cité par Fame Ndongo, 1985 : 165

Dans l'aire culturelle bulu, les chantefables sont aussi nombreuses que les contes. Plusieurs chantefables ont déjà été transcrites. Nous n'en présenterons qu'une seule à titre d'exemple.

Exemple de chantefable

A ngá bə náa, mǒngó vǎ tabə, tǎ ésaá, tǎ nyiá. Ndə a akólo, a kǎlǎ ó jaányaaŋ .

Nyǎə bəndómányaaŋ náa : "m'atǎ sǎ náa mí lú'u ma."

Ndə nyandómo a ngá wóé zək. Anǎ bǎ ngá kǎ éba zək. Eyəŋ bǎ manə yaá ba, ńdǎ bǎ ngá manə dí zək ésa , tǎkǎ nyǎ vǎ tǎ'ǎ ñlǎ mǎon kál.

Ndə mǒngó a ngá sulan bot. Nyǎə bəndómányaaŋ náa: "zaá aka'a jam mí abǎ má dí; yǎ m'azu wú ñkǎe?"

Ndə nyaámoto a nlam a ngá kǎ ńdǎ; a sǎó a bilí ovón. Nyǎə mǎon kál náa: " aá mǎon. ovón wu nwo wǎ áyǎ lú'u wó".

Móngó vǎǎ nyǎǎ ovón, vǎǎ tée dudu náa a búlǎn ó jaal dé. Ndǎ a ngá kúí ñlam
A ngá bǎ náa, ó moos wu, bot yaá ñlam ótǎ vǎǎ tée náa b'áka bok fǎs. Bǎǎ móngó
náa á yóo bǎ ovón. Saá fǎ nále, ovón ó kǎlǎ bú'u. Asó bǎ ngá sǎ, móngó vǎǎ
bóé ñyón:

Táǎ táǎ táǎ ma óvón wǎm
Táǎ táǎ táǎ ma óvón wǎm
Ovón wǎm mǎ sǎǎ wó ó jaányaaǎ
Jaányaaǎ é nyíni ma ñlǎ zǎk
Anǎ bǎ ngá kǎ'ǎ ma ñtǎǎ ovón
Jaányaaǎ, a yá'án ñbǎǎ ñbǎǎ éé⁽¹⁾
Jaányaaǎ, a yá'án ñbǎǎ ñbǎǎ éé

Bot vǎǎ nyǎǎ fǎs éǎǎ bǎ ngá wóé, a vǎ móngó.
Ndǎ móngó a ngá kólo, a kǎ. Vǎǎ kǎ kúí ñlam, a zú kǎe ñjǎǎé ó tá'e ngǎǎ. Nyǎǎ
ñjǎǎé náa: "ba'alǎ ma fǎs nyíni, m'azu". Saá fǎ nále, bǎn bǎ ñjǎǎé bǎ manǎ dí
fǎs éǎǎ. Móngó a mǎsǎ mǎsǎ. Vǎǎ bóé ñyón:

Táǎ táǎ táǎ ma fǎs jam
Táǎ táǎ táǎ ma fǎs jam
Fǎs jam mǎ sǎǎ jǎ óboóbo'ǎ
Óboóbo'ǎ óbú'ú ma óvón wǎm
Ovón wǎm mǎ sǎǎ wó ó jaányaaǎ
Jaányaaǎ é nyíni ma ñlǎ zǎk
Anǎ bǎ ngá kǎ'ǎ ma ñtǎǎ ovón
Jaányaaǎ, ayá'án ñbǎǎ ñbǎǎ éé
Jaányaaǎ, ayá'án ñbǎǎ ñbǎǎ éé

Míngá vǎǎ nyǎǎ ó ngǎǎ éǎǎ a ngá bǎ a billí, a vǎlǎ móngó. Móngó vǎǎ wulu.
Étuu éngá bǎm, móngó vǎǎ sian ñlam. Vǎǎ kǎe mot a billí abǎmá bǎkúb; nyǎǎ mot
náa á ba'alǎ nyǎ bǎkúb, a azu.
Bǎkúb bǎ ñjǎ fǎ joban, vǎǎ lí'i bá manǎ dí móngó ngǎǎ éǎǎ.
Ñné aǎǎ móngó a ngá sian, vǎǎ yǎé anyu:

⁽¹⁾ Couplet chanté en chœur.

Táŋ táŋ táŋ ma ngoon jam
 Táŋ táŋ táŋ ma ngoon jam
 Ngoon jam ma sɔɔ ja ńjɔjaé
 Njɔjaé ó díí ma fɔs jam
 Fɔs jam ma sɔɔ ja óboobo'ò
 Oboobo'ò ó bú'ú ma óvón wam
 Ovón wam ma sɔɔ wó ó jaányaaŋ
 Jaányaaŋ é nyími ma ñlò zək
 Anó bó ngá kə'ə ma ñtəŋ ovón
 Jaányaaŋ, ayá'án ñbəŋ ñbəŋ ée
 Jaányaaŋ, ayá'án ñbəŋ ñbəŋ ee

Mot a nuanó kák ñkɔé bakúb, a vólá mɔngó. Mɔngó vɔɔ yəmə zəən.

Oba ñté, mɔngó a kuí ó bəta ñlam éziŋ; a kəé mot a tɔɔ ábá. Nyàa mot náa :
 “ba'ála ma bəkúb, m'azu.”

Ndɔ ñlam wú, mɔngó éziŋ a udəma bɔmo mingá; bəndóm vɔɔ sɔ náa b'azu
 nyɔɔŋ mɔvəŋá ñbóm. Saá fə dó, ñkɔé bakúb báb. Engá tabə ki ñté ñibé, mɔngó
 vɔɔ líti nyól. A ńjí fə joban, vɔɔ tɔlɔ anyu yób :

Táŋ táŋ táŋ ma kúb jam
 Táŋ táŋ táŋ ma kúb jam
 Kúb jam ma sɔɔ ja abəmə kúb
 Abəmə kúb é díí ma ngoon jam
 Ngoon jam ma sɔɔ ja ńjɔjaé
 Njɔjaé ó díí ma fɔs jam
 Fɔs jam ma sɔɔ ja óboobo'ò
 Oboobo'ò ó bú'ú ma óvón wam
 Ovón wam ma sɔɔ wó ó jaányaaŋ
 Jaányaaŋ é nyími ma ñlò zək
 Anó bó ngá kə'ə ma ñtəŋ ovón
 Jaányaaŋ, a yá'án ñbəŋ ñbəŋ ée
 Jaányaaŋ, a yá'án ñbəŋ ñbəŋ ee

Bot vɔɔ sulán ábá. Nyaámoto yaá ñlam nyó náa “təkə jam afɔ : ñkɔé bakúb wó
 ató kə ó mɔvəŋá ñbóm; ñbóm ńwo wó akə sáŋ ñkɔé bakúb.”

Anó mɔngó a ngá nyəŋ mingá, a búlán ó jaal dé.

Traduction

Il était une fois, un jeune orphelin qui vivait dans un village. Un jour, il se rendit chez ses oncles maternels. Il réunit ses oncles maternels et leur dit : "je suis venu pour que vous me dotiez une femme."

Pendant son séjour, l'un de ses oncles maternels alla à la chasse et tua un éléphant. Tout le village se rendit en brousse pour dépecer l'éléphant. Après avoir dépecer l'animal, on partagea la viande sans rien donner au jeune orphelin ; même pas la tête qui revient de droit au neveu selon la tradition.

Dépité, le jeune orphelin fit réunir tout le village. Il prit la parole et dit : "je suis venu pour que vous me dotiez une femme. Non seulement vous ne l'avez pas fait, mais vous me privez de la tête de l'éléphant qui me revient de droit.

Le patriarche prit la parole et dit : "fils, tu as raison". Il se leva et se rendit dans sa case. Il en revint une hache à la main. Il dit au jeune homme : "Fils, c'est avec cette hache que tu te marieras." Le jeune homme se saisit de la hache et prit le chemin de son village.

Sur le chemin, il s'arrêta dans un village pour se reposer. Des gens de ce village qui allaient extraire des larves de hannetons lui demandèrent de leur prêter sa hache⁽¹⁾. Ce qu'il fit.

Pendant l'expédition, la hache se cassa. Dès qu'ils revinrent au village le jeune orphelin fondit en larmes :

Rendez-moi ma hache ! Rendez-moi ma hache !
Ma hache que j'ai ramenée de chez mes oncles maternels ;
Mes oncles maternels m'ont refusé la tête d'éléphant ;
Et ils m'ont donné une longue hache ;
Je ne suis pas rentré bredouille de mon village maternel !
Je ne suis pas rentré bredouille de mon village maternel !

Les incriminés prirent toutes les larves de hannetons qu'ils avaient attrapées, et les donnèrent à l'orphelin. Ce dernier continua sa route.

Arrivé dans un autre village qui se trouvait sur son chemin, il trouva une femme qui décortiquait le concombre. Il dit à la femme : "s'il te plaît, prends soin de

⁽¹⁾ Chez les Bété/Fang, on extrait les larves de hannetons d'un tronc de palmier ou de raphia à l'aide d'une hache.

mes larves de hannetons, j'arrive." A peine était-il parti que les enfants de la femme se ruèrent sur les larves de hannetons.

A son retour, le jeune homme éclata en sanglots

Rends-moi mes larves de hannetons ! Rends-moi mes larves de hannetons !

Mes larves de hanneton que j'ai ramenées de la chasse aux larves de hannetons ;

La chasse aux larves de hannetons qui a cassé ma hache ;

Ma hache que j'ai ramenée de chez mes oncles maternels ;

Mes oncles maternels m'ont refusé la tête d'éléphant ;

Et ils m'ont donné une longue hache ;

Je ne suis pas rentré bredouille de mon village maternel !

Je ne suis pas rentré bredouille de mon village maternel !

La femme prit tout le concombre qu'elle décortiquait et le donna au jeune orphelin. Le jeune homme s'en alla.

Après avoir parcouru des kilomètres, il décida de s'arrêter dans un village.

Dans ce village, vivait un homme qui avait un poulailler. Il alla vers cet homme et lui dit : "Je te prie de veiller sur mon concombre, j'arrive."

Dès qu'il tourna le dos, les poules s'échappèrent du poulailler et ne firent qu'une bouchée du concombre.

Quand il revint, le jeune orphelin s'emporta :

Rends-moi mon concombre ! Rends-moi mon concombre !

Mon concombre que j'ai ramené de chez la jeune mère ;

La jeune mère qui a mangé mes larves de hanneton

Mes larves de hanneton que j'ai ramenées de la chasse aux larves de hannetons ;

La chasse aux larves de hannetons qui a cassé ma hache ;

Ma hache que j'ai ramenée de chez mes oncles maternels ;

Mes oncles maternels m'ont refusé la tête d'éléphant ;

Et ils m'ont donné une longue hache ;

Je ne suis pas rentré bredouille de mon village maternel !

Je ne suis pas rentré bredouille de mon village maternel !

L'homme fit un panier de poules et le lui donna. Le jeune homme quitta le village.

Peu de temps après, il fit halte dans un autre village.

Dans ce village là, un jeune homme venait d'enlever une jeune femme d'un village riverain. Pendant que notre héros y séjournait, les frères de la jeune femme enlevée firent éruption pour la traditionnelle compensation⁽¹⁾. Ils emportèrent avec eux le panier de poules.

Le jeune orphelin se mit à s'enroder par terre :

Rendez-moi mes poules ! Rendez-moi mes poules !

Mes poules que j'ai ramenées du poulailler ;

Le poulailler qui a mangé mon concombre ;

Le concombre que j'ai ramené de chez la jeune mère ;

La jeune mère qui a mangé mes larves de hameton

Mes larves de hametons que j'ai ramenées de la chasse aux larves de hametons ;

La chasse aux larves de hametons qui a cassé ma hache ;

Ma hache que j'ai ramenée de chez mes oncles maternels ;

Mes oncles maternels m'ont refusé la tête d'éléphant ;

Et ils m'ont donné une longue hache ;

Je ne suis pas rentré bredouille de mon village maternel !

Je ne suis pas rentré bredouille de mon village maternel !

Tout le village se réunit dans la case à palabre. Le patriarche prit la parole et dit : "il n'y a rien d'autre à faire : Le panier de poules est parti en compensation de la femme enlevée ; la femme enlevée va en compensation du panier de poule."

Le jeune homme prit la jeune femme et rentra chez lui.

3.5 Les devinettes

Les devinettes sont des questions de conception poétique sous forme d'expressions métaphoriques dont on doit deviner la réponse. Elles soumettent l'imagination à un véritable ballottage qui nécessite la saisie préalable des formes extérieures et l'interprétation pertinente des images inconscientes devenues des prototypes oniriques à sens fixe (Ayissi Nkoa, 1996 : 190). C'est un sport cérébral

⁽¹⁾Il s'agit d'un véritable massacre de la basse cours.

à portée ludique ou didactique auquel on se livre en prélude aux veillées de contes aux fins d'enrichir et de tester le vocabulaire des enfants, en même temps qu'on aiguise leur esprit.

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 d'événements divers.

Gfeller, 2000 : 180

L'essentiel de la signification des devinettes est dans les images. Des images apparemment neutres sont en réalité des connotations dont les significations sont essentiellement imprévisibles ; des images apparemment innocentes recouvrent parfois des significations impudiques. Ici, l'analyse est essentiellement fonctionnelle ou formelle et tient surtout du symbolisme. Elle traduit la complexité, l'importante économie des significations, la préséance des valeurs et la banalisation des tabous (Ayissi Nkoa, 1996 : 191).

Comme les proverbes, les devinettes sont précises et concises et tiennent leur signification des analogies de sens, de son, de rythme et de ton. Le jeu est très simple : Celui qui soumet la devinette à l'auditoire crie "affi", l'auditoire ou le vis-à-vis répond "anjæk", termes qui remplissent une fonction essentiellement phatique. La personne qui la première saisit la réponse ou le vis-à-vis répond "mesim", terme qui signifie "signification" et propose sa réponse. Si cette dernière est exacte, on passe à une autre devinette ; dans le cas contraire quelqu'un d'autre suggère une autre réponse et ainsi de suite. Si quelqu'un trouve la bonne réponse, on passe à une autre devinette ; sinon celui qui a soumis la devinette se doit d'en donner la signification.

L'aire bulu regorge d'un nombre impressionnant de devinettes en usage dans le milieu ékang et dont on a transcrit une importante partie. Nous nous contenterons d'en transcrire, à titre d'illustration, quelques-unes parmi celles que nous connaissons ou que nous avons pu récolter auprès de nos informateurs. Nous

distinguerons cinq catégories de devinettes : les devinettes allusives et analogiques, les devinettes proverbialisées, les devinettes anecdotiques, et les devinettes compétitives.

3.5.1 Les devinettes allusives et analogiques

1 - a⁽¹⁾ - A tálɔ anáálé !

Il se dresse là-bas

b - Nnɔ́y abí

Un gros caca

2 - a - Húm hum: húm.

b - Mɔnyíj mɔ́ ñmóm báa ñgál.

Murmures d'un couple.

3 - a - Lálálé .

b - Mva'a nìbɔ́é.

La carpe de la marrée desséchée.

4 - a - But, but, ñkɔk sí, but, but, ñkɔk yóp.

Bout, bout, sous le tronc d'arbre; bout, bout, sur le tronc d'arbre.

b - Bón bɔ́ zɔɔ .

Les petites panthères

5 - a - Ø kíndík náa "mɔ wóél angó'ó" ; ósóé náa "mɔ wóél aváb."

Sur la rive : "que j'ai mal au dos !" ; dans l'eau : "qu'est-ce qu'il fait froid !"

b - Mí'a olám báa ebaan.

Le petit pieu du piège⁽²⁾ et le morceau de bois de la portion de pêche⁽³⁾

3.5.2 Les devinettes proverbialisées

6 - a - Um úm úm, um úm um, um úm úm um úm.

b - Ø viak ó ná ñtúán, ó lorgə á zut, kpəm yaá été tɔ́ bé.

Une marmite percée, dont le fond laisse passer de l'eau, ne cuit jamais le kpem

⁽¹⁾ a- Devinette b- réponse

⁽²⁾ Petit pieu flexible où l'on attache la corde qui sert de collet dans un piège et qui permet, de part sa flexibilité, le resserrement de la corde (Yanes et Eyinga Essam, 1987 : 283).

⁽³⁾ Portion dans un cours d'eau appartenant à une femme qui s'en est rendu propriétaire pour y pêcher.

- 7 - a - Ngaát, ngaát, mínlóŋ ; ngaát, ngaát, míndi.
Ngat, ngat, dans les lianes ; ngat, ngat, dans les racines.
 b- Tít mínlak tǎ nyí nǐbíil.
Un animal à corne n'entre jamais dans un trou.
- 8 - a - Məsó woo, məkə woo.
Woo à l'aller, woo au retour.
 b- Ekook.
L'herbe ekook.⁽¹⁾
- 9 - a- Obát ekon yaá mgbák fé, ngó ésó fóm, éna mǎngongó.
Le bananier au régime non mûr qui se dresse à la lisière de la forêt : s'il n'abrite des petites fourmis piquantes, le régime est affecté.
 b- Bingá yaá mbama jaal, ngá bǎsǎ wúp, bǎ nǎ ñkantǎ .
Les femmes d'un grand village, quand elles ne sont pas voleuses, elles sont commères.
- 10- a- O bú'ú ma aná, o bú'ú ma aná, yǎ mǎ nǎ nyo ñgál ?
Tu me farfouilles devant, tu me farfouilles derrière, suis-je ta femme ?
 b- Zǎy .
La tige d'aubergine

3.5.3 Les devinettes anecdotiques

- 11- a- Bía tatǎ bí ngá kǎ á bǎ Məyo má Bəngá, bí tyí'í ñjík á zaan, áśǎ bí ngá sǎ á zú kǎe ñjík ó latǎ ya.
Mon père et moi sommes allés chez Meyo me Benga. Sur le chemin, nous coupâmes une liane. A notre retour, les deux bouts de la liane s'étaient ressoudés.
 b- Nlǎy sǐluk.
La colonne de fourmis magnans.
- 12- a- Bía tatǎ bí ngá kǎ á bǎ Məyo má Bəngá, bí tyí'í mot wǎ, matyíi tǎkǎ kúí.
Mon père et moi sommes allés chez Meyo me Benga. Sur le chemin nous coupâmes la main à un individu, mais aucune goutte de sang n'en sortit.
 b- Nsa ékan.
Le plantain

⁽¹⁾ Herbes à grandes feuilles retombantes et hérissée de poils à démangeaison. "Panicum-platicatum" (Yanes et Eyinga Essam, 1987: 15)

13- a- Bia tató bí ngá kə́ ɔ́ bə́ Məyo mə́ Bəngá, bí yánó nyó e loto. Bí tyí'í jə́ ɔ́ zaan.

Asó bí ngá só, ɔ́ zú kəe é lato ya.

Mon père et moi allés chez Meyo me Benga. A l'aller, nous vîmes un serpent qui traversait le chemin. Nous le coupâmes en deux. A notre retour, le serpent était de nouveau entier.

b- Osóé

Le cours d'eau.

14- a- Bia tató bí ngá kə́ ɔ́ bə́ Məyo mə́ Bəngá, ńdɔ́ b'áwóé bíá ñnóm kúb ; bí já'a

ñnóm kúb, ñnóm kúb a bə́tɔ́ ándiil.

Mon père et moi sommes allés chez Meyo me Benga. On nous prépara un coq. Pendant qu'on mangeait le coq, ce dernier était perché sur le toit de la maison.

b- Nnóm kúb bəyəm b'ádí ɔ́ mgból.

Le coq que les sorciers mangent dans leur " messe de nuit ".

15- a- Bíá tató bí ngá kə́ ɔ́ bə́ Məyo mə́ Bəngá, ńdɔ́ b'ávó bíá mǎndiá. Tató a ató'e ma'a m'ató'e, tató a ató'e, ma'a m'ató'e. Andiá é ngá buk, tató a ajó ma náa "tó'é é", ma'a m'ajó nyó náa "tó'é".

Mon père et moi sommes allés chez Meyo me Benga. On nous donna des ignames à manger. Mon père en prit une, j'en pris une ; mon père en prit une, j'en pris une... Quand il n'en resta qu'une seule, mon père me dit : "elle est à toi" ; je lui dis : "elle est à toi".

b- Yə́ wo ayəm ńsɔ́ ngən wo atáte bóé

Connais-tu la première gousse de concombre que tu décortiques ?

3.5.4 Les devinettes compétitives

16 - Tít étán, kəs étán.⁽¹⁾

Cinq animaux, cinq poissons.

- Tít étán, kəs étán yə́ o nə manə ?

Cinq animaux, cinq poissons, peux-tu citer ?

- A manó manə !

Bien sûr.

⁽¹⁾Le jeu consiste à citer cinq animaux et cinq poissons.

- Zaá títí ?
Quel animal ?
- Kábat.
Le mouton.
- Zaá kaásóó?
Quel poisson?
- Mva'a
La carpe[...]

17 - Kpangánjóra⁽¹⁾

- Afii !
- Anjaak!
- Kpangánjóra.
- Sósól onoon.
Le colibri
- Afii !
- Anjaak !
- Kpangánjóra !
- Mvakuma onoon.
Le moineau. [...]

18- Míáló ngoom⁽²⁾

Solo : Aá mō nyíná, njé wo áyian jǎ ee?

Chœur : Míáló ngoom !

Solo : Afítít yaá mōfan, njámō, njám.

Chœur : Míáló ngoom !

Solo : Mbu úlu'u mōfan tō njám éé.

Chœur : Míáló ngoom !

Solo : Láj tít osú !

Chœur : Nyas, yā wo ayōm lúm ngoom ?

⁽¹⁾ Le jeu consiste à citer autant d'oiseaux que possible

⁽²⁾ Le jeu consiste à énumérer les noms des animaux de la forêt qui ont une queue, sauf le porc-épic

L'éprouvé : Só e bə́'ḥ njám.

Chœur : Nyas, yə wo ayəm lúm ngoom ?

L'éprouvé : Kóé e bə́'ḥ njám. [...]

Traduction

Solo : *Mon fils, qu'est ce qui te convient ?*

Chœur : *Mialengom*

Solo : *Tous les animaux de la forêt ont chacun une queue.*

Chœur : *Mialengom*

Solo : *Mbougoulou'ou, le chimpanzé, n'en a pas.*

Chœur : *Mialengom.*

Solo : *Cite le premier animal !*

Chœur : *Nyas, sais-tu transpercer le porc-épic ?*

L'éprouvé : *La biche a une queue*

Chœur : *Nyas, sais-tu transpercer le porc-épic ?*

L'éprouvé : *Le rat palmiste a une queue. [...]*

3.6 La généalogie

La généalogie (*éndán*) est un récit qui remonte la descendance aussi loin que la mémoire puisse le permettre. La généalogie permet la fixation de l'histoire de la tribu, du clan, de la famille et surtout de l'individu. Ce dernier l'apprend de ses parents ou de ses grands-parents. Il est régulièrement évalué à travers un test qui consiste à réciter sa généalogie, partant de lui-même, jusqu'à ses ancêtres les plus lointains. Le plus souvent, ce test prend la forme d'un jeu, à l'image des devinettes compétitives, que les enfants pratiquent à longueur de journée.

Nous n'en présenterons qu'un seul exemple à titre d'illustration.

Exemple de généalogie

Généalogie de Menye

- O na zá ?

Qui es-tu ?

- Mə na Mənyə

Je suis Menye

- Mənyə mɔ́ zá?

Menye, fils de qui?

- Mənyə m'Aló'o.

Menye, fils d'Alo'o.

- Aló'o zá ?

Alo'o, fils de qui ?

- Aló'o Məzui

Alo'o, fils de Mezui.

- Məzui mɔ́ zá?

Mezui, fils de qui?

- Məzui m'Aló'o

Mezui, fils d'Alo'o.

- Aló'o zá?

Alo'o, fils de qui?

- Aló'o Asumu.

Alo'o, fils d'Assoumou

- Asumu zá ?

Assoumou, fils de qui ?

- Asumu Aló'o.

Assoumou, fils d'Alo'o.

- Aló'o zá ?

Alo'o, fils de qui ?

- Aló'o Nkɔ́'ɔ

Alo'o, fils de Nko'ɔ [...]

3.7 La poésie

La poésie orale revêt plusieurs visages : elle recouvre la poésie récitée, la poésie chantée, et la poésie instrumentale.

3.7.1 La poésie récitée

La poésie récitée est constituée de récitatifs pour enfants. Ces derniers se présentent sous deux formes.

- La première est faite de courts textes relativement complexes avec des séquences morpho-phonologiques sujettes à confusion dans la production orale. L'activité consiste à réciter le texte d'un trait et sans hésitation. C'est un exercice de prononciation et d'habileté verbale destiné à roder les organes articulatoires. On peut en trouver une dizaine dans la zone qui nous occupe. En voici un exemple :

Ngon yaá Afan Engonj

Ngon yaá afan éngonj é ngá kə tyí an áfan éngonj aná e ngá yán ngonj

Anó a ngá kə bót éngonj a fátó ngonj

Anó a ngá yá ngonj

Anó mbaanj ngonj ó ngá yák nya éngonj

Anó bá ngá kə lóé dókita yaá Afan Engonj

Azu vaá nya mbaanj ngonj éngonj

Anó dókita yaá Afan Engonj a ngá vaa ngon yaá Afan éngonj mbaanj ngonj ó ngá yák nya éngonj

Traduction

La fille d'Afan Engong

Une fille d'Afan Engong traversant une forêt d' "éngong" ⁽¹⁾ aperçut un "ngong"

Elle grimpa sur un "éngong" et cueillit un "ngong"

Elle suçá le "ngong"

L'amande du "ngong" se coinça au travers de sa gorge

On fit appeler le médecin ⁽²⁾ d'Afan Engong

Pour venir enlever l'amande de "ngong" qui était coincé au travers de sa gorge

Le médecin d'Afan Engong enleva l'amande de "ngong" qui était coincée au travers de la gorge de la fille d'Afan Engong

⁽¹⁾ Grand arbre donnant des fruits "ngong" de couleur rouge et au jus très rouge de la famille "Anacardiaceae-Frichosecypha".

⁽²⁾ Dókita : Médecin, mais aussi infirmier, aide soignant, sage-femme...

- La deuxième forme est faite de textes à caractère dramatique qui sont parfois ponctués de dialogues. En voici un exemple :

- "Aá Abə̀ə Eboó! Aá Abə̀ə Eboó!"

- "Oó"

- "Wo ayi jé?"

- Jé omómóngó wó abə̀ náa:

Atə̀'é ma biyal é dumbá;

A manó fə̀ ma tyam dumbá;

Avál ngul mvə̀y d'ázu dí :

Mə̀ mə̀ bə̀o d́́ é vé aná ?"

Məsí'i mə̀sí'i, é zə̀ən níke ;

A kə̀é náa atónə̀ən é bə̀t́́ áboe ;

E wóban mə̀ndím yaá otoj ;

Otoj múnkón, ebut zój;

Mboj wó atak, zili ngóngó ,

Eyoo !

Traduction

- "Abel Ebo! Abel Ebo!"

- "Oui!"

- "Pourquoi pleures-tu?"

- "Comment ce petit enfant peut-il agir ainsi ?

Il enlève mes petits ;

Puis il détruit mon nid ;

Regarde cette grande tornade qui s'amène ;

Où vais-je passer la nuit ?"

Il descendit le chemin ;

Il vit les oisillons perchés sur l'aboé⁽¹⁾ ;

⁽¹⁾ Aboe : Petit arbuste dont les fruits en grappes sont recherchés par les oiseaux, Euphorbiaceae (Yanes et Eyínga Essam, 1987 : 78

*Se lavant dans l'eau du ruisseau ;
Un ruisseau plein de roseaux et de fongères ;
Le manioc se ramollit,
Zili ngongo, l'épine !*

7.2 La poésie chantée

La poésie chantée se présente sous six formes : la poésie des jeux d'enfants, la poésie des chansonnettes d'enfants, les berceuses, la poésie des chants d'oiseaux, la poésie des chants de travail, et la poésie des chants de pêche.

3.7.2.1 La poésie des jeux d'enfants

Il s'agit de petits poèmes chantés qui accompagnent et rythment des jeux d'enfants. Il en existe une centaine. En voici deux illustrations :

a- Mòná elondé

Le jeu se déroule ainsi : les enfants se mettent en cercle. Discrètement, ils se passent derrière le dos un petit caillou, de manière à ce que l'éprouvé, qui se trouve au milieu du cercle ne puisse pas deviner qui est en possession du précieux caillou. L'éprouvé inspecte tour à tour toutes les personnes "suspectes". A sa requête, ces dernières lui présentent leurs deux mains sans hésiter. Celui qui est surpris avec le caillou passe au milieu remplacer l'éprouvé. Il y restera tant qu'il n'aura pas à son tour dénicher le détenteur du caillou.

Nous présentons ci-dessous la chanson qui accompagne le jeu.

Chœur : Mòná elondé, mòná elondé,
Kalá wo asobo á mó bá hángó,
O mot a tóla bia á zaan,
Tàka yába náa á yon.

L'éprouvé : Vá'á ma elondé !

Chœur : Tàka yába náa á yán !

L'éprouvé : Vá'á ma ebudé !

Chœur : Tàkò yábo náá á yón ! [...]

Traduction

Chœur : *Petite bague, petite bague,*

Cache-toi dans les mains des enfants,

Celui qui se tient au milieu de nous,

N'accepte jamais qu'il te voit.

L'éprouvé : *Donne-moi la bague !*

Chœur : *N'accepte jamais qu'il te voit !*

L'éprouvé : *Donne-moi la bague !*

Chœur : *N'accepte jamais qu'il te voit ! [...]*

b- Ntúm ngon

Le jeu se déroule de la manière suivante : Les enfants sont assis en cercle. Ils se passent un caillou au rythme des temps de chacune des mesures de la chanson qui accompagne le jeu. Toute personne qui manque de réceptionner ou de transmettre le caillou à temps est éliminée. On procède par éliminations successives jusqu'à ce qu'il n'en reste plus qu'un seul, le champion.

Nous présentons ci-dessous le texte de la chansonnette.

Solo : Ntúm ngon cé, ñtúm ngon ee, ñtúm ngon wóm aa !

Chœur : Ayá áyá aá ñtúm ngon, wo ayə ma wóé áyá ?

Solo : Ntúm ngon wóm aa !

Chœur : Ayá áyá aá ñtúm ngon, wo ayə ma wóé áyá ?

Solo : Ngó mot a kobó ñtúm ngon, bá bíbí nyo abáé aa !

Chœur : Ayá áyá aá ñtúm ngon, wo ayə ma wóé áyá ?

Solo : Ntúm ngon wóm aa !

Chœur : Ayá áyá aá ñtúm ngon, wo ayə ma wóé áyá ?

Solo : Ngó mot a kobó ñtúm ngon bí yítí nyo básə !

Chœur : Ayá áyá aá ñtúm ngon, wo ayə ma wóé áyá ?

Solo : Ntúm ngon wóm aa !

Chœur : Ayá áyá aá ñtúm ngon, wo ayə ma wóé áyá ? [...]

Traduction

Solo : *Canne, canne, oh ma canne !*

Chœur : *Canne, pourquoi diable veux-tu me tuer ?*

Solo : *Ma canne...*

Chœur : *Canne, pourquoi diable veux-tu me tuer ?*

Solo : *Si quelqu'un se trompe en jouant à la canne, on le gifle !*

Chœur : *Canne, pourquoi diable veux-tu me tuer ?*

Solo : *Ma canne...*

Chœur : *Canne, pourquoi diable veux-tu me tuer ?*

Solo : *Si quelqu'un se trompe en jouant à la canne, on le bat tous ensemble !*

Chœur : *Canne, pourquoi diable veux-tu me tuer ?*

Solo : *Ma canne...*

Chœur : *Canne, pourquoi diable veux-tu me tuer ? [...]*

3.7.2.2 La poésie des chansonnettes d'enfants

Ce sont des petits poèmes pour enfants destinés à être tout simplement chantés et qui souvent accompagnent une danse. On en trouve plusieurs dizaines dans la zone de notre étude. Nous n'en présenterons qu'un corpus.

Zum jam

Nnò a ngá bò náa

Nnò a ngá bò uáa

Mò tó'é úkòé naná lí

Mò tó'é á fa naná lí

Mò náa m'akò kpe bíkòn

Bíkòn bí aday nanó áfùb

Aday m'aday monó otooy

Mò táa anó zum e bató élé

Zum jam j'akò j'ayálo zum ee

Kúu Kúu

Zum jam j'akò j'ayálo zum ee

Kúu Kúu

Traduction

*Voici ce qui m'arriva, voici ce qui m'arriva
Je pris le panier de ma mère, je pris la machette de ma mère
Je me rendis au champ pour couper des régimes de plantain
Il y en a beaucoup dans le champ de ma mère
A peine avais-je traversé le petit ruisseau
Que je vis un pigeon perché sur un arbre
Et mon pigeon qui se mit à voler, mon pigeon
Cocou, cocou
Et mon pigeon qui se mit à voler, mon pigeon*

3.7.2.3 Les berceuses

La berceuse est au départ une chansonnette pour endormir le bébé. Mais très vite, elle va aller au-delà de cette fonction pour devenir une chansonnette de la condition féminine. La berceuse ponctue les activités quotidiennes de la femme Ekang et rythme l'exécution desdites activités.

Si le ton des berceuses pour enfants est mélancolique et affectif, celui de la poésie de la condition de la femme est généralement libidineux : des images apparemment innocentes et romantiques comportent une signification impudique. Le message de la berceuse se trouve caché derrière la symbolique des images, des mythes, des métaphores et des implicites dont une importante partie est véhiculée par des onomatopées.

Dans la zone bulu comme dans toute l'aire culturelle ékang, on dénombre plus d'une centaine de berceuses. Nous n'en présenterons que deux, une pour chaque catégorie.

a- Chansonnette pour bébé

Áá mba mán ee
Támá tabo evóó
Tə bətá yi, ma'a fə mə zaá yi
Éyoy wə áyi

Nlóm wóm wó akon éé
Tò batá yi, ma`a fò ma zaá yi

Traduction

Mon beau bébé

Tais-toi donc

Ne pleure plus, sinon tu vas me faire pleurer moi aussi

Quand tu pleures, j'ai mal au cœur

Ne pleure plus, sinon tu vas me faire pleurer moi aussi

b - Chansonnette de la condition féminine

Ziliyaay

Solo : Sé sé sée m`akám jam éé

Chœur : Ziliyaay yaay

Solo : Sé sé sée m`akám jam éé

Chœur : Ziliyaay yaay

Solo : Nanó a biaé ma tò ma tyili [bibon] éé

Chœur : Ziliyaay yaay

Solo : Jóm jiná ñjə j`ázu ma tyili [bibon] éé

Chœur : Ziliyaay yaay

Solo : Támá batá kóbo

Chœur : Ziliyaay

Solo : Aá na éé

Chœur : Ziliyaay yaay

Chœur : Mó lom wó Óngola

Solo : Ziliyaay

Chœur : Aá na éé

Solo : Ziliyaay yaay

Chœur : Atəək anó ebəol ísa

Solo : Ziliyaay

Chœur : Aá na éé

Solo : Ziliyaay yaay [...]

Traduction

Solo : Oh, oh, oh, ça m'étonne

Chœur : Ziliyang yang

Solo : Oh, oh, oh, ça m'étonne

Chœur : Ziliyang yang

Solo : Ma mère qui m'a mise au monde ne m'a pas interdit [l'adultère]

Chœur : Ziliyang yang

Solo : C'est ce machin qui vient m'interdire [l'adultère]

Chœur : Ziliyang yang

Solo : Essaie encore de parler

Chœur : Ziliyang

Solo : Ma mère

Chœur : Ziliyang yang

Solo : Que je t'envoie à Yaoundé

Chœur : Ziliyang

Solo : Ma mère

Chœur : Ziliyang yang

Solo : Faible comme un doigt de plantain mûr pourri

Chœur : Ziliyang

Solo : Ma mère

Chœur : Ziliyang yang [...]

3.7.2.4 La poésie des chants d'oiseaux

La poésie des chants d'oiseaux est composée de petits poèmes qui traduisent le langage des oiseaux. La création dans ce domaine étant très peu féconde, il existe à peine une dizaine de poèmes de cette nature. En voici un exemple :

Du'ń b́aa Odún

- O ódúu za'á bí dí joom

O ódúu za'á bí dí joom

- Joom jé ?

- Joom mintotom.

- Za'á áyám?

- Nanó Akumba
- Mǎ ádídi nanó anǎ abum
- Mǎ ádídi nanó anǎ abum

Traduction

Le coucou et la tourterelle

- *Coucou, viens manger le met*
- *Coucou, viens manger le met*
- *Quel met ?*
- *Le met de "mintotom" ⁽¹⁾*
- *Qui a préparé ?*
- *Mère Akoumba*
- *Je ne puis manger, ma mère est enceinte*
- Je ne puis manger, ma mère est enceinte.*

3.7.2.5 La poésie des chants de travail

Il s'agit d'un ensemble de chants qui rythment les travaux quotidiens. Cette forme de poésie est plus limitée que la précédente. Le corpus que nous présentons ci-dessous a été enregistré par Eno Belinga (Fame Ndongo, 1985 : 159).

Ajobe⁽²⁾

- Solo : Ajobe!
- Chœur : Eééé !
- Solo : Ajobe !
- Chœur : Eééé !
- Solo : Nyaá kombá !
- Chœur : Jóm ébu'u...
- Solo : Nyaá kombá !
- Chœur : Jóm ébu'u nyak a jé !

⁽¹⁾ Petit poisson d'eau douce dépourvu d'écaillés et à la gueule très pointue.

⁽²⁾ Chant lié aux travaux forcés.

Traduction

Solo : *Ajobé !*

Chœur : *Hé !*

Solo : *Ajobé !*

Chœur : *Hé !*

Solo : *Anus !*

Chœur : *Que cette chose...*

Solo : *Anus !*

Chœur : *Que cette chose défèque !*

3.7.2.6 La poésie des chants de pêche

Elle est à l'image de la poésie des chants de travail, à la seule différence qu'elle ne se limite qu'à l'activité de la pêche. Comme pour la précédente, l'illustration que nous présentons ci-dessous a été enregistrée par Eno Belinga (Fame Ndong, 1985 : 159)

M'atimbi ñkool⁽¹⁾

Solo : M'atimbi ñkool, mɔ bɔo

Chœur : Eéé... ééé... ééé

Solo : Mɔ bɔo

Chœur : E... m'atimbi ñkool

Solo : Mɔ bɔo

Chœur : E... m'atimbi ñkool

Solo : Nkool alók

Chœur : Eéé...

Solo : Mɔ bɔo

Chœur : Ajobe

Solo : Eéé

Traduction

Solo : *Je me fais attraper par la corde étant encore au lit*

Chœur : *Hééé... hééé... hééé...*

⁽¹⁾Chant exécuté par les femmes pendant la pêche à la digue.

Solo : *Etant encore au lit*

Chœur : *Hééé... je me fais attraper par la corde*

Solo : *Etant encore au lit*

Chœur : *Hééé... je me fais attraper par la corde*

Solo : *La corde de la pêche*

Chœur : *Hééé*

Solo : *Etant encore au lit*

Chœur : *Ajobé*

Solo : *Hééé*

3.7.3 La poésie instrumentale

La poésie instrumentale trouve sa pleine expression dans le langage tambouriné, le langage du *nkil*, une bille de bois arrondie et taillée d'un seul bloc de bois dur qui se compose d'un corps pansu à l'intérieur évidé dont les flancs convexes, d'épaisseur inégale, sont séparés sur la partie supérieure par une longue fente d'environ cinq centimètres de large.

On fait parler le tambour en le battant à l'aide de deux mailloches (*minkpáé* ou *mimbae*) qu'on frappe sur les lèvres de l'instrument. Le tambour émet des messages d'une portée allant jusqu'à 10km qui peuvent être répercutés dans un rayon plus vaste à l'aide des postes de relais dans les limites de l'homogénéité linguistique et culturelle. On l'utilise de préférence la nuit ou au petit matin pour accroître le rayon d'action.

Le *nkil* sert à la fois d'instrument de musique et de téléphone. La teneur du message est obtenue par un décodage de la combinaison de son émise. Le tambour donne trois sons différents à intervalle de quatre ou de quinte : un ton haut émis par la lèvre épaisse, un ton bas émis par la lèvre mince, et une "diphthongue" obtenue en jouant simultanément des deux lèvres. Le code repose sur un système de calque sur la langue tenant de la hauteur mélodique, de la rythmique de l'élocution et de la segmentation syntaxique.

Pour éviter l'homophonie tonale, on fait alterner les unités spécifiques de chaque message avec des unités sémantiques communes à tous les messages, et on procède à une répétition systématique des mots-clés. Le message ainsi constitué est composé de stéréotypes communs, immédiatement compréhensibles, qui sont destinés à éveiller l'attention du destinataire, et des mots sémantiques plus chargés, partiellement ou totalement répétés à l'intérieur de chaque catégorie, qui sont destinés à véhiculer l'information spécifique de chaque message. L'ordre de succession des éléments de chacune des catégories est du ressort de l'inspiration du tambourinaire (Cloarec-Heiss et Arom, sd.)

Le tambour émet toute sorte de messages : naissance, décès, arrivée d'un étranger, culte... Il est tout un symbole de sagesse et de poésie.

Les anciens considéraient le nkül bulu comme un être vivant, un homme. Ils disaient que le nkül symbolisait un vieux patriarche bulu couché sur le dos, la bouche largement ouverte, prêt à dévoiler à la jeunesse les secrets de la sagesse ancestrale, pourvu que les jeunes sachent comment lui chatouiller affectueusement les flancs pour le faire parler. D'où l'initiation préalable à son langage plein d'allégories et de métaphores. D'ailleurs, la description sommaire (...) du nkül évoque sans ambiguïté les parties du corps de l'homme.

Eyinga Essam, 2003 : 18

Le message commence par l'annonce de l'identité du/des destinataire(s). La désignation des gens concernés se fait essentiellement par le recours à la paraphrase, question d'éviter les risques d'homophonie tonale. Chaque individu, chaque communauté a un nom générique d'appel, le *ndán*, courte phrase expressive et pittoresque.

Le ndán est comme une devise, il exprime ce qu'est ou ce que sera une personne. Le ndán individuel s'obtient à la naissance de l'enfant : soit par héritage de celui qui donne ce nom, soit au gré des circonstances et des événements qui ont entouré sa naissance. Il peut également être le vœu que le parent émet à l'adresse de son

enfant. Il s'exprime par petites phrases courtes et concises ; parfois simples, parfois allégoriques ou métaphoriques.

Eyinga Essam, 2003 : 39

L'identité du destinataire est immédiatement suivie d'éléments stéréotypes communs (formules de convocation, d'incitation à l'écoute, d'authentification) et d'éléments spécifiques (syntagmes stéréotypés encadrant le paradigme de l'information spécifique). La fin du message est signifiée par une formule terminale.

Voici quelques exemples de *ndán* et de messages en guise d'illustration.

Les *ndán*⁽¹⁾

- a- Aba'a Ayo⁽²⁾ : Abəy éna ùkút ùkút.
La beauté est très sombre.
- b- Ave'endang Essiane : O wulu atyóŋ, mədu'án mó mbəbá ó tyíj
Sois sage, la fourberie s'est accrochée à ton cou.
- c- Eyinga Medjo : Abə'ó mənə mvú d'ááfólo ngən kábat.
Le chiot ne saurait bercer le petit du mouton.
- d- Mendlo Bilunga : Eyəló kos é manó nvin mələn.
Le jeune pigeon qui ravage les noix du haut du palmier.
- e- Mendomo Abate : O ùkəló ngótó, nyo ñnóm a akamə wə
Ne te balade point dans la contrée, ton mari est jaloux.
- f- Mendomo Ango : A tólə anó jób, a afae anó ngən, é nyo a ná su'a nəbəy
Elle est dressée comme le soleil, elle brille comme la lune, c'est elle la plus belle.
- g- Menye me Nkə'o : Etétea ùkəəl kábat.
Un mouton en cavale.
- h- Mvom Medjo : O ùkúi mgból ñlam, o nə ñkomán.
Tu ne feras point de sorcellerie dans le village, tu es initié.

⁽¹⁾ Corpus fourni par le patriarcat Angouinou Nyele, à l'exception du *ndán* "g"

⁽²⁾ Nous conservons l'orthographe traditionnelle pour les noms

- i- Nyate Minko : Asó ngon kúm, anə ngon bobányuu.
Elle n'est pas fille de riches, elle est fille d'orphelins
- j- Ze Nyangon : Eláj kúb, tə su'ú bəta nkaag .
L'anus d'une poule, jamais elle ne libère une grosse racine.

Les messages

a- Appel

Za'á wo awulu a dibi ná kiti, kiti, kiti; evín j'áku, wo'o wo adaj , o ómveán atán.
*Amène-toi de bonne heure, marche kiti, kiti, kiti; pousse le battant, traverse la porte,
 fonce à l'extérieur.*

b- Invitation au repas

Məon otítit á ántó nnee; mvian bikon a ngá wú a ngo'é; za'á bí di ; za'á wo awulu
 avól, m'akólo, m'awulu, wo awó'é ?
*Nous avons un peu de viande ici ; un petit gibier que j'ai tué hier ; viens
 manger ; dépêche-toi ; Je me leve, je me mets en route ; m'entends-tu ?*

c- Invitation aux palabres

Evín j'áku, wo'o w'adaj, o ómveán atán ; mə ntó aka'á engóngól ; mí za'a mí awulu
 díbi nó kiti, kiti, kiti ; mót a nza'á mingá.
*Ouvre le battant, traverse la porte, fonce à l'extérieur ; le malheur m'accable ;
 amenez-vous de bonne heure ; marchez kiti, kiti, kiti ; que personne n'amène sa femme.*

d- Annonce de la présence d'un voleur

Nwúwúb wó azu wó atəba. wó azu wó awulu: a azu a təba. a azu a asəbo : mot a
 nkəlá əyɔ mələm : ə ba'ələ nɔə jəə nkomán.
*Un voleur marche, puis s'arrête ; il s'arrête, il se cache ; que personne ne dorme sur
 ses deux oreilles ! Veillez sur vos maisons.*

e- Appel au ravitaillement⁽¹⁾

Ayɔŋ bingá. ayɔŋ tə fəndé, ayɔŋ tə fəndé ; v'ekon, v'abónə nkok, bidí bísə; Awóe-bot-
 a-elaŋ, á ntó ná tam tam tam ; minkúkú má mísə, avól, avól ; mot a áfətó ; ə mot a áfət

⁽¹⁾ Ravitaillement des fonctionnaires pendant l'époque coloniale.

mabɔ, wo nãa a akpá'ala jaal dé. M'abənə bɔɔ bot elan, bot b'áya ma bɔ jé ?

Peuple de femmes, peuple sans phallus, peuple sans phallus ; qui un plantain, qui un morceau de canne à sucre, toutes sortes de vivres ; celui- qui- tue- sans-remords⁽²⁾ s'impatiente déjà ; tous les chefs, exécution ! Que personne ne rouspète ! Celui qui traîne les pieds se moque de son village ; qu'importe si je suis méchant, que pouvez- vous contre moi ?

3.8 L'épopée

L'épopée du mvet qui est la forme la plus connue dans la zone bulu est un récit épique interminable où "la stylistique tambourinée dialogue souvent avec le chœur en transmettant tout un message sonore et rythmé" (Ayissi Nkoa, 1996 : 195).

On distingue 3 types de mvet : le mvet *bibən*, le mvet *engubí*, et le mvet *ekən* (Soundjok, 1994)

- Le mvet *bibən* est de type lyrique ; les aventures galantes y occupent une place de choix.

- Le mvet *engubí* accompagne les contes, les chantefables, les lamentations funébres, les poèmes rituels...

- Le mvet *ekən*, d'origine fang-ntumu est la stylistique la plus ancienne et la mieux élaborée. C'est un genre épique qui relate le mythe de la création du monde par "Zamə ya mabə'a" (Dieu), la formation du peuple légendaire *Ekən* et la vie tumultueuse de ce peuple dans le royaume d'*Engón* (pays des immortels). Le conflit le plus cruel est celui qui oppose le héros tout puissant Akoma Mba et ses puissants généraux Otunga et Medang au redoutable rebel Abo Mama.

⁽²⁾ L'Administrateur de la région d'Ebolowa.

[C'est] un monde d'une rare violence où la morale est bafouée, où le sang et les larmes coulent constamment... C'est le cliquetis des armes, les grondements de tonnerre et les sifflements rageurs des feux terrestres et divins...

Soundjok, cité par Engono Mba, 2000 : 8)

Soutenu par des ornements à pétition musicale, les récits sont entrecoupés de mélodies pathétiques et harmonieuses distillées par le *mvet*, instrument de musique fait de bambou de raphia comportant 4 à 6 fibres et 3 à 6 demi-calebasses servant de caisses de résonance. Le *mbomvet*, (joueur de *mvet*), vêtu d'une coiffure de plumes d'oiseaux, d'un manteau de peau de bête, d'une jupe d'écorces d'arbres battues (*obom*) ou d'un pagne, d'un collier de cauris et/ou de perles, des hochets chevillères, d'une clochette annulaire (...), raconte, joue, chante et danse avec une chorégraphie vivante qu'il tire de l'inépuisable trésor des danses traditionnelles locales (Engono Mba, 2000 : 4). Il est accompagné d'une batterie comprenant les *bibom*, tronc de bananier sur lequel on frappe les baguettes, les *bitokok*, tige de bambou sur lequel on frappe des baguettes en bambou (Fame Ndong, 1994).

Le *mvet* assume 4 fonctions essentielles : la fonction de socialisation, la fonction esthétique, la fonction ludique, la fonction initiatique (Engono Mba, 2000 : 5-7), auxquelles nous pouvons ajouter la fonction didactique. Il est donc à la fois un instrument d'éducation, d'instruction, de distraction et de plaisir ; c'est, à en pas douter, un art au service de la société.

Nous ne saurions avoir la prétention de transcrire ici tout un récit de *mvet*, cela serait fastidieux et superflu. Nous nous contenterons d'un bref extrait d'*Ayon alá* (les trois Oyono) d'Assomo Ngon Ella, un texte transcrit par Engono Mba (2000 : 9-10).

Extrait d'épopée

Ayon alá⁽¹⁾

Tába tába eee!

Ee...

M'ajó náa tábá tábá eee!

Ee...

5 Ma áya tába oyaab, ma za wú eeee!

Ee...

B'ájáḡ Asáḡḡon Otúḡá!

Ee...

Eéé anáná eee!

Məḡḡon yaá abəḡ ḡlam, ma wóélé eee!

10 B'ájáḡ Asáḡḡon Otúḡá!

Eéé anáná eee!

Minsánli, məḡḡon Obam...

Bə tatá eee!

Ayá aá məḡḡon Obam?

15 Bətatá eee!

A akə'ə ḡḡum ḡḡon á alúk eee...

Təkə bitye eee!

A akə'ə ḡḡum ḡḡon á alúk eee...

Təkə bitye eee!

20 Angəḡon a ḡḡá kə'ə ḡḡum ḡḡon á alúk eee....

Təkə bitye eee!

Məḡ bə Angəḡon ayá eee?

Ovón Ngémá!

Ovón eee! Ovón eee! [...]

⁽¹⁾Le texte original est en dialecte fang, nous le transcrivons ici en bulu.

Traduction

Choisis ! Choisis ééé !

Oui...

Je te demande de choisir ééé !

Oui...

5 *Je n'irais pas bien loin, de peur de mourrir ééé !*

Oui...

On cherche Asengon Otunga !

Oui...

Je suis perdu, moi, le neveu d'un beau village ééé !

10 *On cherche Assengon Otunga !*

Eééé... C'est ainsi ééé !

Minsangli, fils d'Obam...

O, mes pères ééé !

Aie ! O, toi, fils d'Obam !

15 *O, mes pères ééé !*

Il a marié toute une fille ééé...

Sans fers⁽¹⁾ ééé !

Il a marié toute une fille ééé...

Sans fers !

20 *Angono a marié toute une fille...*

Sans fers ééé !

Qu'ai-je donc fait à Angono ééé ?

La hache de Nguéma !

La hache ééé ! La hache ééé ! [...]

3.9 La danse

La danse est un ensemble de mouvements du corps généralement rythmés par la musique et obéissant à des règles ; les mouvements sont soumis à un code précis et sont parfois l'objet d'un enseignement chorégraphique (Le Petit Larousse

⁽¹⁾ Fers = dot

Illustré, 1991: 291). La danse ékaj comme la plupart des danses camerounaises et africaines est presque toujours accompagnée d'instruments (tam-tams, tambours, castragnettes, etc), mais aussi et surtout de chants. En fait, la danse, les instruments et les chants forment un tout inséparable :

African dances combine the language of instruments with speech, which penetrate, change and complement each other. Therefore, they cannot be separated from songs which are natural supports and ingredients

Tadadjeu et Mba, 2000: 148

Les danses contiennent donc à la fois deux composantes essentielles de l'oralité : la poésie instrumentale et la poésie chantée. A cet effet, elles sont loin d'être une simple forme d'expression corporelle. Ici, le corps, les instruments et la voix s'expriment à un haut degré de valeur esthétique. Ils sont en fait des "reflets multiples d'une seule réalité qui est verbe : son, parole, harmonie, rythme, mélodie simple ou polyphonie se cotoient, s'accouplent pour mieux affirmer le verbe, multiplier ses nuances, renforcer sa vertu expressive" (Eno Belinga, cité par Eno Belinga, 1985 : 340). Ils expriment la permanence de certaines valeurs sociales mais sont également représentatifs de la créativité d'un seul individu. Contrairement à l'univers occidental, nous sommes ici dans un univers de parole chantante, de gestes expressifs, de mélodies parlantes et d'éloquence instrumentale :

[...] *La musique occidentale est un langage par les images qu'elle suggère et par les impressions qu'elle crée chez l'auditeur, sans pour autant s'identifier à la parole audible et articulée, en référence à une langue donnée. C'est précisément à ce niveau que se situe l'originalité des lois régissant la composition mélodique dans le système musical traditionnel des Beti.*

Un bon musicien Beti jouant d'un instrument traditionnel doit en effet le faire parler, tout comme celui qui veut se faire comprendre en beti doit parler en respectant scrupuleusement une hiérarchie de degré de hauteur dans les différents tons des mots proposés. Ceci illustre l'interdépendance existant entre la musique et la langue parlée.

[...] Autant il est difficile d'imaginer un cycliste rester en équilibre sur place sur son vélo, autant il est quasi impossible de se faire comprendre en beti sans chanter la langue. La musique est à la sémantique de la langue beti ce que le mouvement est à l'équilibre du cycliste, c'est-à-dire une composante nécessaire qui se fait plutôt remarquer lorsqu'elle est absente.

Noah Messomo, 1989 : 366

Les danses de la zone bulu peuvent être regroupées en quatre catégories :

a) Les *bivoé* (jeux), danses variées exécutées exclusivement par les femmes.

Elles engagent principalement le corps de la danseuse. Les chants sont fortement rythmés par les battements des mains et des pieds, ainsi que par des instruments, notamment un petit tambour et deux tam-tams. Elles sont exécutées pour animer des soirées au village, pour accueillir un hôte de marque et lors des grands moments de la vie religieuse : saintes cènes, conférences, retraites spirituelles, etc.

b) Les *mənjáy*, les *minkút*, et l'*égombé*, noms qui évoquent des instruments de musique au départ (balafons/xylophone, tambours, accordéons, respectivement), mais qui ont fini par désigner des danses centrées sur ces instruments où ces derniers s'expriment de façon intelligible comme l'homme le fait avec sa voix. L'expression *á kóbo ané mənjáy*, qu'on traduirait littéralement par "parler comme les balafons", mais qui en réalité signifie "bien parler" en est une parfaite illustration.

c) Les cantates comme l'*ozila*, les *məngaan*, compositions musicales à plusieurs voix basées sur la poésie mi-récitée, mi-chantée, les mouvements des bras et de la tête et les battements des pieds sur le sol, accompagnées de cymbales en bambou de raphia, de tam-tams et de tambours que des virtuoses font parler pour guider les pas des danseurs.

d) Les danses diverses telles l'*omiaas*, l'*élón*, l'*olantsáa*, le *gool*, le *bilazək*, l'*ébool azaa*, le *məsooy má bamé éngoy*, l'*obisko*, etc.

Nous ne saurions présenter tous ces trésors ici. Eno Belinga (1970) s'y est d'ailleurs essayé avec beaucoup de réussite. A titre d'illustration, nous ne

présenterons qu'un extrait d'une séquence musicale des *mənjáŋ* du groupe Nkút-Wó-Ku du Mindi-mi-Oveng (Vallée du Ntem) :

M ɔngó m'ádiy

Solo : Mə yangə yaa wə ná yangə yangə ɔngó m'ádiy təkə só
Mə yangə yaa wə ná yangə yangə ɔngó m'ádiy təkə só
Mə tɔlá wə məndim
məndim mə maná vɔé
Mə yamə wó bidí
bidí bí maná sun é
ó maná kom éncɔŋ
Encɔŋ é maná tyamé
Eé aa éé á mɔngó mə ádiy nga ósó ee óó

Chœur : Eé aa éé Eé aa éé Eé aa éé á mɔngó mə ádiy nga ósó ee óó
Eé aa éé Eé aa éé Eé aa éé á mɔngó mə ádiy nga ósó ee óó

Traduction

Celui que j'aime

*Solo : Cela fait bien longtemps que je t'attends, que ne viens-tu pas,
toi que j'aime ?*

*Cela fait bien longtemps que je t'attends, que ne viens-tu pas,
toi que j'aime ?*

Je t'ai chauffé de l'eau

L'eau s'est refroidie

Je t'ai préparé à manger,

La nourriture s'est avariée

J'ai fait ton lit

Le lit s'est défait

Oh! Mon amour pourquoi me couvres-tu de honte ?

Chœur : Hi hi hi, hi hi hi, hi hi hi, mon amour, pourquoi me couvres-tu de honte ?

Hi hi hi, hi hi hi, hi hi hi, mon amour, pourquoi me couvres-tu de honte ?

3.10 Le théâtre

L'art dramatique africain se présente sous une forme moins élaborée que le théâtre européen parceque de nature différente et fruit d'une culture différente. Le théâtre africain est un produit oral d'une société orale. Il a donc toutes les caractéristiques d'une œuvre de cette nature et en connaît les limites. D'ailleurs, en Afrique, les œuvres sont surtout conçues sous forme de sketches pour jeux d'enfants et exécutées comme tels. Mais au vu de leurs caractéristiques, les formes africaines et européennes appartiennent bel et bien au genre théâtral.

Though some writers have positively affirmed the existence of native African drama, it would be truer to say that in Africa, In contrast to Western Europe and Asia, drama is not typically a widespread or developed form. There are however certain dramatic or quasi dramatic phenomena to be found... Rather than produce a verbal definition, it seems better to point to the various elements which tend to come together in what, in the wide sense, we normally regard as drama. Most important is the idea of enactment, of representation through actors who imitate persons and events. This is also usually associated with other elements, appearing to a lesser or greater degree at different times or places: linguistic content; plot; the represented interaction of several characters; specialised sceneries; (...); music; and (...) dance. Now, it is very seldom in Africa that all these elements of drama come together in a single performance. One or two do of course occur frequently. But which, if any of such performances are counted as fully drama will depend on which of the various elements mentioned are considered as most significant (a point, of course, that applies to more than just African dramatic performances).

Finnegan, 1970: 500-501

Tous les éléments caractéristiques cités ci-dessus sont présents dans l'art dramatique ékang. Ce dernier est conçu et s'effectue sous forme de jeu d'enfants au clair de lune dont il constitue un moment privilégié. L'activité créatrice se produit sous forme de saynètes qui admettent la participation de tous. Bien

entendu, les rôles sont distribués au préalable, mais aussi pendant la prestation. Les saynètes sont dotées d'une mise en scène simple exécutée par les acteurs eux-mêmes, les "pièces" étant connues de tous. Les représentations sont essentiellement composées de dialogues, de chants et de danses.

On dénombre plus d'une vingtaine de "pièces théâtrales" dans notre zone d'étude. En voici un exemple à titre d'illustration.

Asú'úlábéndé⁽¹⁾

La scène est composée d'un groupe de jeunes gens assis divisés en deux camps. Le premier est constitué de l'ensemble des acteurs, à l'exception d'un seul qui forme à lui seul le deuxième camp. Le premier camp est dirigé par un chef qui n'est autre que la "mère" des jeunes gens qui l'entourent ; le jeune de l'autre camp joue la seconde "mère". Les deux camps sont séparés d'une distance d'une quarantaine de mètres.

La scène se déroule ainsi : La première mère demande à la seconde quel genre de noms elle désire que l'on donne aux enfants. La seconde mère lui indique une espèce (plantes, cultures, fruits, mets, danses...) dont devront relever tous les noms. La première mère n'a plus qu'à attribuer discrètement des noms aux "enfants", de manière à ne pas se faire entendre de l'autre. Puis, elle lui communique la liste des noms attribuée, sans en révéler les porteurs, afin qu'elle choisisse tour à tour ses "enfants" préférés par les noms. Elle les appelle à lui, un à un, jusqu'à ce qu'il n'en reste plus qu'un seul, le solitaire, le *ntolongo*, le poisseux dont personne ne voudrait donner le nom à son enfant. Ce dernier, chahuté par les autres, est porté sur le dos de la première mère qui l'amène à la seconde.

Voici le texte de la saynète :

⁽¹⁾ Encore connu sous le nom *nyasábama*.

- 1^{ère} mère : Asú'úlábéndé !
- 2^{ème} mère : Ma mabéndé mósá !
- 1^{ère} mère : Mə yole wə ba jé ?
- 2^{ème} mère : Yolée ma á ba bálít a ádaŋ ayók.
(Ə nyiá osú á nga vá bón biyole)
- 2^{ème} mère : A ntó yá woé ?
- 1^{ère} mère : A ntó nne náa...
- 2^{ème} mère : Mmm...
- 1^{ère} mère : Mvú nne, mvú ; mvəm nne, mvəm ; zəə nne, zəə ; akpəə nne, akpəə...
- 2^{ème} mère : Mvú é za'á ma nne !
(mvú e káló)
- 2^{ère} mère : lóm ma zəə nne !
(zəə e kálə) [...]
(éyəŋ á li'i yaá və tíť jiá)
- Tous : Ntolongo, mot binguít məbə ;⁽¹⁾
Ntolongo, zá a ngá yolé wə món? [...]

Traduction

- 2^{ème} mère : *Détentriche de toutes choses !*
- 1^{ère} mère : *J'abonde en toutes choses !*
- 2^{ème} mère : *Quel genre de noms veux-tu que je donne aux enfants ?*
- 1^{ère} mère : *Donne leur les noms des plus méchants des animaux !*
(La deuxième mère s'exécute)
- 1^{ère} mère : *Où en es-tu ?*
- 2^{ème} mère : *Voilà ; j'ai ici : le chien, le python, la panthère, la vipère...*
- 1^{ère} mère : *Que le chien s'amène !*
(Le "chien" s'exécute)

⁽¹⁾ Couplet chanté

l'ère mère : Envoie-moi la panthère ici !

(La "panthère" s'exécute) [...]

(Quand il n'en reste plus qu'un, on entonne la chanson du solitaire)

Tous : Solitaire, homme aux pieds coupés !

Solitaire qui donnerait ton nom à son enfant ?

Ver } interesting!
Si même dramatique
performances would be
essential in the
cultures of the
continent Africa.

Conclusion

Dans ce chapitre, il a été question d'évaluer les prérequis de la zone bulu à travers une étude qualitative et quantitative des ressources culturelles de cette aire. La recherche a permis de découvrir un univers culturel d'une très grande richesse où l'esthétique orale traditionnelle est une réalité qui s'impose comme un précieux trésor où resplendissent oratoire et rhétorique, art prosaïque, art poétique et art dramatique. Les contes, les légendes, les proverbes, les devinettes... qui constituent l'essentiel des objets culturels apparaissent comme de véritables "genres littéraires", des textes artistiques d'une rare beauté qui expriment ce que le peuple ekang a de plus précieux : son identité.

De par leurs ressources linguistiques, discursives et poétiques, ces textes s'affirment comme l'incarnation de l'art oratoire traditionnel. Ils sont à la fois le lieu d'apprentissage et d'expression de la parole comme art, acte de communication, source de créativité et de formation de la pensée. Elle constitue par conséquent une composante essentielle qui devrait alimenter l'éducation des jeunes Camerounais, composante qui assurerait non seulement le développement des aptitudes linguistiques et culturelles, mais aussi celui de la personnalité et de la moralité individuelle et collective de par ses aspects civiques et moraux.

Dans cette étude, nous avons écarté les activités essentiellement pratiques (art plastique, art culinaire...) dans lesquelles la langue a simplement une fonction de communication, fonction qu'assurerait toute autre forme de langage. Nous nous sommes limité à l'esthétique orale qui participe de l'emploi de la langue comme art

spécialisé, une perspective qui intégrerait à la fois les paramètres linguistiques et culturels dans l'action pédagogique.

La présentation se sera voulue sommaire et panoramique, toute reprise abusive d'éléments présentés ailleurs dans une littérature accessible s'avérant superflue. Les corpus retenus l'ont été dans un but purement illustratif, l'objet de cette recherche n'étant pas de constituer une anthologie de la littérature orale, même si les textes retenus ici pourraient être complétés par d'autres textes artistiques traditionnels dans la perspective de l'élaboration d'un outil didactique qui enrichirait le savoir culturel des acteurs et sujets pédagogiques, en même temps qu'il servirait de référence pour les recherches personnelles des maîtres, ces derniers étant appelés à intégrer les éléments culturels de leur environnement professionnel.

*will dance
pour réviser*

CHAP IV : PREREQUIS SOCIOLINGUISTIQUES

Introduction

Le présent chapitre présente les résultats d'une enquête sociolinguistique menée dans la zone bulu, enquête qui traite des attitudes et représentations sociolinguistiques de la communauté qui nous occupe.

A l'image du chapitre précédent, il participe d'une évaluation des atouts du milieu. La recherche porte principalement sur cinq points essentiels: l'homogénéité linguistique et culturelle, la compétence linguistique et culturelle, l'état de la LM, l'attitude envers la LM et la culture, et l'attitude envers leur enseignement à l'école, autant de facteurs qui pourraient stimuler ou limiter une innovation linguistique dans l'éducation scolaire. L'analyse de ces différents facteurs permettra de se prononcer définitivement sur la viabilité du milieu : l'étude établira les acquis et le crédit dont bénéficie la LM et la culture au sein de la communauté et déterminera le soutien de cette dernière à leur intégration dans les programmes scolaires comme objets d'enseignement.

La recherche des données s'est faite à l'aide d'un questionnaire d'enquête sociolinguistique. Nous nous sommes largement inspiré du modèle de questionnaire de Showalter (1991). L'échantillon, constitué de 108 locuteurs natifs, n'est pas de type sélectif, le choix des répondants ne s'étant pas fait sur la base de certaines catégories sociales. Nous avons plutôt opté pour un échantillon de type panmixte utilisé dans les sondages d'opinions. Qu'à cela ne tienne, nous avons veillé à ce que toutes les couches sociales soient représentées pour garantir la représentativité de l'échantillon.

Les répondants ont été rencontrés individuellement, dans leurs domiciles ou dans leurs milieux professionnels. Nous avons tenu à administrer nous-même le questionnaire, ce dernier s'étant avéré trop complexe et trop technique. Ainsi, les juges remplissaient les questionnaires avec l'assistance de l'enquêteur; parfois, ce dernier le faisait lui-même en cas de nécessité.

Le dépouillement du questionnaire s'est opéré par thèmes. Certaines questions étant plus pertinentes pour certaines catégories de l'enquête et d'autres pour plus d'une catégorie, il nous est revenu de décider où commencer, où s'arrêter, et comment arranger les modules, le but visé étant d'atteindre les objectifs de l'enquête et non d'essayer de répondre systématiquement à toutes les questions. Les tendances ont été déduites à partir des réponses positives ou négatives exprimées par les répondants. Pour les questions ouvertes, les tendances étaient déduites à partir de la fréquence des réponses regroupées en fonction des catégories générales. Pour chaque composante, l'attitude des répondants était obtenue par l'addition des proportions récoltées sur chaque thème. Dans l'analyse, nous avons eu recours aux observations et impressions du chercheur pour nuancer certains résultats et établir certains faits pertinents.

Résultats de l'enquête

L'investigation menée auprès de la population cible sur la base des différents paramètres retenus a donné les résultats suivants :

4.1 Homogénéité linguistique et appartenance

L'homogénéité linguistique et l'appartenance sociale, facteurs cruciaux pour un programme d'éducation en langue maternelle dans le contexte camerounais, sont évaluées sur la base des rapports et attitudes entre les dialectes. L'étude cherche à identifier les dialectes en présence, à en dégager les rapports de variation et d'intercompréhension, à dégager les appréciations des locuteurs vis-à-vis de cette variation linguistique, ainsi que leurs attitudes vis-à-vis des locuteurs des autres dialectes.

4.1.1 Identification des dialectes

Les questions 1 et 2 portent sur le peuple, la langue et les variétés qui appartiennent à la langue. L'objectif visé est d'identifier le peuple qui nous occupe, la langue qu'il parle et ses différents dialectes.

Le tableau ci-dessous présente les résultats recueillis :

Identification	Voix en %		
	Nom du Peuple	Nom de la Langue	Variante de la langue
Beti	16,66	/	/
Beti-fañ	2,77	/	/
Bulu	47,22	44,44	77,77
Ekañ	5,55	/	/
Fañ	19,44	2,77	77,77
Foñ	/	16,66	63,88
M'ajo na	2,77	/	/
Mvaé	5,55	27,77	69,44
Ntumu	2,77	8,33	66,66
Okak	/	/	13,88

Tableau 6: identification: peuple, langue, et variantes de la langue.

Le peuple communément appelé "Beti-fañ" reçoit ici dix désignations dont quatre s'assimilent aux noms des variantes bulu, mvaé, ntumu, et fañ. Seul le foñ a échappé à cette considération subjective qui résulte d'un attachement excessif de certains locuteurs à leur variante et à leur ethnie au point de voir en cette dernière le groupe de référence par lequel le peuple devrait être désigné ou de se le représenter comme une entité différente des autres.

Cette attitude qui traduit un sentiment éventuel de rejet contraste avec les représentations objectives où les désignations sont sans rapport avec les noms des variantes des répondants : il s'agit des désignations "Beti", "Beti-fañ", "M'ajo na"⁽¹⁾ et "Ekañ", appellation référant à tout le peuple qui habite cette vaste

⁽¹⁾ M'ajo naa signifie "je dis que", communément utilisé dans la zone bulu, par opposition à "m'akad naa" utilisé dans la zone éwondo

région linguistiquement et culturellement homogène, à l'exception de l'appellation "M'ajo na" qui réfère à la zone d'influence bulu, à l'exclusion de la zone d'influence de l'éwondo, tenant ainsi un tout petit peu de cette attitude de "out group" que nous avons évoquée plus haut. Les représentations objectives traduisent ainsi le sentiment d'appartenance à un même peuple.

La langue quant à elle connaît cinq appellations : bulu, mvaé, ntumu, foŋ, faŋ. A ce niveau, tous les répondants ont assimilé les noms de la langue aux noms de leurs dialectes.

Ceci peut s'expliquer par le fait que la langue commune que parle ce peuple n'a aucune appellation consacrée par la communauté. Celle utilisée par la communauté scientifique à savoir "beti-faŋ" a du mal à se faire accepter. Qui plus est, les concepts "dialecte", "parler", "variante", "variété" ne renvoient à rien dans l'esprit des locuteurs ; tous sont traduits dans la langue par *nikɔbo* (langue) et à ce titre s'assimilent à "langue", tout en s'opposant à *bilɔbolɔbo*⁽¹⁾, terme qui désigne à la fois la/les langue(s) parlée(s) par les étrangers et les locuteurs de cette/ces langue(s). Par conséquent, tous les parlers sont des "langues" et l'ensemble des parlers constitue la "langue" ; aucun locuteur n'appellerait sa variante "dialecte", nom jugé dévalorisant pour l'ethnie et la langue.

Pour ce qui est des variétés appartenant à la langue, dix dialectes ont été cités. Pour des raisons de cohérence, nous n'avons retenu que ceux de la zone qui nous occupe, à savoir le bulu, le faŋ, le mvaé, le ntumu, le foŋ et l'okak.

Il faut signaler que l'okak, cité par 13,88% des juges appartient bel et bien à la zone bulu au Cameroun ; mais étant donné qu'il est lui-même une variante du faŋ, nous préférons l'assimiler à ce dialecte. Par ailleurs, le fait que d'autres dialectes du continuum aient été cités témoigne une fois de plus de l'homogénéité

⁽¹⁾ Langue incompréhensible

linguistique de l'ensemble du complexe et signifie que nous sommes en présence d'un même continuum dialectal malgré la limite de l'étude à une zone spécifique.

4.1.2 Parlers linguistiquement apparentés

La question 3 évalue les différences entre les dialectes afin d'apprécier la variation dialectale, partant des dialectes les plus proches aux dialectes les plus éloignés (*Parmi les dialectes que compte votre langue, quels sont ceux qui sont exactement les mêmes ? Ceux qui ont de légères différences ? Ceux que vous comprenez difficilement ? Ceux que vous ne comprenez pas du tout ?*)

Les suffrages récoltés au cours de la consultation sont résumés dans le tableau suivant :

Parlers similaires		Parlers légèrement différents		Compréhension difficile		Pas de compréhension	
Parlers	voix en %	Parlers	voix en %	Parlers	voix en %	Parlers	voix en %
Bulu-foj	2,77	Bulu-foj	14,81	Faj	28,70	Faj	8,33
Mvaé-faj ⁹	8,33	Bulu-faj	17,51	Ntumu	16,66		
Mvaé-ntumu	5,55	Bulu-ntumu	26,85	Foj	13,88		
Faj-foj	5,55	Bulu-mvaé	48,14	Mvaé	2,77		
		Mvaé-faj	10,18				
		Mvaé-ntumu	15,74				
		Mvaé-foj	7,40				
		Ntumu-foj	7,40				
		Ntumu-faj	7,40				
		Faj-foj	10,18				

Tableau 7: Parlers linguistiquement apparentés et variation dialectale.

Les réponses à cette question révèlent que tous les parlers sont linguistiquement apparentés. Certains répondants estiment que le mvaé et le faj, le mvaé et le ntumu, le foj et le faj, puis le bulu et le foj sont respectivement très proches les uns des autres au point de paraître similaires. Mais cette frange de juges ($\geq 2,77\% \leq 8,33\%$) est négligeable par rapport à celle qui estime qu'il n'existe que de légères différences entre les différents parlers ($\geq 7,40\% \leq 48,81\%$). En

d'autres termes, la grande majorité des répondants trouve que les parlers en présence sont très proches les uns des autres à des proportions variables et qu'il n'existe entre eux que de légers glissements morpho-phonologiques. Une frange de répondants considérable dit cependant avoir du mal à comprendre certaines variantes, notamment le faŋ, le ntumu, le foŋ, et dans une moindre mesure le mvaé ; tandis que 8,33% déclarent qu'ils ne comprennent pas du tout le faŋ.

Il convient d'émettre certaines réserves par rapport à ces attitudes. En effet, les répondants qui affirment que certains parlers sont similaires auraient du mal à le prouver, sans oublier que cela serait paradoxal. Notre connaissance de la situation sociolinguistique de la zone et de sa langue nous permet d'en douter; encore que "c'est la même chose" dans la langue locale peut bien vouloir dire "il n'y a pas de différences significatives". C'est le sens que nous donnons d'ailleurs à cette affirmation, nos observations étant en conformité avec les représentations de la grande majorité des répondants qui jugent ces parlers simplement très proches les uns des autres.

De même, le manque d'objectivité dont nous avons fait mention plus haut refait surface ici : Certains répondants qui jugent le mvaé, le ntumu, et le foŋ "difficiles" affirment paradoxalement plus loin (Q.4) qu'ils communiquent normalement avec les locuteurs de ces variantes dans la LM. Tous ces répondants semblent être du parler bulu qui jouit d'un certain prestige et dont les locuteurs ont du mal à admettre qu'ils parlent ou comprennent des variantes "inférieures".

Les difficultés de compréhension liées à la variation dialectale seraient essentiellement géographiques et relèveraient d'un problème de proximité. Pour le cas du faŋ, elles relèveraient en plus des différences lexicales. La compréhension s'avère difficile pour les locuteurs des dialectes géographiquement éloignés. Selon nos observations, les locuteurs qui ont du mal à comprendre le faŋ sont des régions d'Ebolowa et de Sangmelima; ils ont visiblement besoin de contacts préalables pour une intercompréhension totale.

4.1.3 Intercompréhension et appartenance sociale

La question 4 évalue l'intercompréhension et l'appartenance sociale dans le but de voir si le "multidialectisme" ambiant est un obstacle majeur à la communication en LM et si la communauté a le sentiment d'appartenir à un même peuple (*Quand vous parlez à un locuteur d'un autre dialecte de votre langue, dans quelle langue le faites-vous ? Dans quelle langue vous répond-il ? Parlez-vous normalement ou lentement ? Avez-vous le sentiment que vous appartenez à un même peuple ?*).

Les différentes réponses ont permis de dresser le tableau suivant :

Dialecte de l'interlocuteur en %	Utilisation de LM en %	Communication normale en %	Communication Lente en %	Sentiment d'appartenir à un même peuple en %
Bulu	91,66	91,66	/	66,66
Fañ	88,88	66,66	22,22	66,66
Foñ	83,83	72,22	11,11	66,66
Mvaé	91,66	91,66	/	69,44
Ntumu	88,88	88,88	/	66,66

Tableau 8: Intercompréhension et appartenance

La grande majorité des locuteurs ($\geq 88,88\%$) communiquent par le truchement de la LM. Cette incompréhension avouée est si forte que, de manière générale, les locuteurs s'expriment normalement ($\geq 72,22\%$), même si, face aux locuteurs du fañ et du foñ, dialectes jugés "difficiles" dans la question précédente, quelques locuteurs déclarent s'exprimer lentement. Curieusement, le ntumu et dans une certaine mesure le mvaé qui figuraient dans cette catégorie à la question 3 ne font pas problème ici, ce qui justifie les réserves que nous avons émises plus haut. De toutes les façons, les représentations des acteurs sociaux démontrent que l'existence de plusieurs dialectes n'est pas un obstacle à l'utilisation de la LM dans les communications sociales.

D'autre part, la majorité des répondants disent appartenir à un même peuple. D'après nos observations, ces représentations semblent en dessous de la réalité. En

effet, malgré leur attachement à leurs ethnies et à leurs dialectes ethniques, la quasi totalité des membres de la communauté soumise à notre étude dit être “jóm jíá” (même chose) et s'appellent mutuellement par le terme affectif “móójaaj” (frère). C'est à ce propos qu'ils se déclarent des “bón bǎ m'ajó náa” (du peuple des “je dis que”), cette appellation semblant combler un vide préjudiciable, à savoir l'absence d'un nom consacré pour le peuple et la langue.

La faiblesse de ces représentations s'expliquerait en partie par l'ambiguïté que revêt le mot “peuple” que certains semblent assimiler à ethnie ou tribu, et des ressentiments nés de certaines frustrations historiques à l'exemple de l'animosité qui existe entre les Bulu et les Ntumu/Mvaé, et qui font dire à certains qu'ils n'ont rien de commun avec les autres, par amour propre, par orgueil ou par dépit. Ils se reconnaîtraient pourtant d'un même peuple pour autant qu'ils sachent que ce terme ne signifie pas même “tribu” ou même “ethnie”. D'ailleurs, ce ressentiment est en train de se dissiper avec le temps grâce à l'évolution des mentalités et à la promotion sociale des ressortissants des ethnies qui autrefois avaient des raisons de se faire des complexes. On assiste ainsi au développement d'une cohésion sociale de plus en plus forte renforcée par la langue, la culture et la religion.

Les réponses aux questions 5 et 6 nous confortent dans notre conviction que la cohésion linguistique est une réalité qui s'impose au-delà des aigreurs nées de l'insécurité linguistique (dialectale) et des frustrations sociales.

La question 5 porte sur l'utilisation par les locutions de dialectes autres que les leurs (*y'a-t-il un ou plusieurs dialecte(s) que vous parlez très bien en dehors du votre ?*) 44,44% des répondants répondent par l'affirmative.

A la question complémentaire *si oui le(s)quel(s) ?* 25% des répondants citent le bulu, 14,81% le ntumu, 13,88% le mvaé, 12,96% le fañ, et 2,77% le foñ.

La question 6 interroge les acteurs sociaux sur les dialectes qu'ils utilisent dans leurs communications sociales en dehors du leur (*y'a-t-il un ou plusieurs dialecte(s) que vous utilisez dans vos activités quotidiennes en dehors du votre ?*) ; 52,77% des répondants répondent “oui”.

Invités à citer ce ou ces dialectes dans la question complémentaire (*si oui le(s)quel(s) ?*), 27,77% des juges citent le bulu, 16,66% le ntumu, 11,11% le mvaé, et 8,33% le faŋ.

En clair les sondages montrent que plus de 40% des locuteurs parlent au moins un dialecte en dehors des leurs et que plus de 50% de locuteurs utilisent quotidiennement un dialecte autre que les leurs. Le bulu est sans conteste le "dialecte second" le plus utilisé grâce à ses fonctions d'ancienne langue de l'école et de langue de l'église : il est talonné par le ntumu, dialecte qui jouit d'une importante masse critique et d'une dynamique linguistique certaine au-delà des frontières nationales, notamment au Gabon et en Guinée Equatoriale. En outre, ces deux dialectes bénéficient d'une situation géographique, économique et politique favorable parce que parlés dans les chefs-lieux de départements, localités situées au cœur de leurs unités administratives respectives; le mvaé et le faŋ bénéficient de la motivation intégrative qu'ils partagent avec le bulu et qui amène les locuteurs à utiliser plusieurs dialectes selon les réseaux de communication.

De manière générale, les locuteurs parlent le dialecte de la majorité quand ils sont mis en minorité. Seuls les Bulu semblent quelque peu réticents à utiliser d'autres dialectes à cause du prestige de leur variante, prestige qui lui confère un certain complexe de supériorité. En réaction à cette prétendue suprématie, les Ntumu en particulier adoptent une attitude de rejet face au bulu, même s'ils sont contraints de l'utiliser parce que dialecte de l'église. Mais au fil du temps, les deux frères 'ennemis' ont transposé leur "guerre dialectale" sur un autre front, celui de la raillerie qui n'épargne pas les mvaé, "dialecte tampon" minoritaire qui subit perpétuellement le sarcasme de ses voisins historiques. Le foŋ et le faŋ minoritaires et excentrés, résignés respectivement derrière le bulu et le ntumu, assistent en spectateurs à cette guéguerre, ne se sentant nullement concernés et n'ayant visiblement ni les moyens, ni aucun intérêt à s'y impliquer.

4.2 Compétence linguistique et attitude envers la LM

Les questions allant de 7 à 12 portent sur les connaissances que les locuteurs ont de leur langue, la valeur que cette dernière revêt à leurs yeux et leur attitude par rapport à son enseignement à l'école.

La question 7 cherche à savoir si les locuteurs lisent et écrivent la LM (*lisez-vous la LM? Ecrivez-vous la LM?*). 88,88% des répondants répondent par l'affirmative au premier volet de la question et 77,77% au deuxième. En clair la grande majorité lit et écrit La LM.

La question 8 est destinée à une auto-évaluation de la compétence linguistique des locuteurs (*ma propre évaluation de mon niveau de compétence dans la LM est la suivante :*)

Les réponses sont consignées dans le tableau suivant :

Niveau de compétence	Domaines de compétence en %		
	Oral	Ecrit	Lecture
Très bien	33,33	11,11	22,22
Bien	16,66	13,18	25
Assez bien	22,22	16,66	33,33
Moyen	25	36,11	36,11
Médiocre	2,77	8,88	16,66
Mauvais	/	2,77	11,11
Nul	/	11,11	2,77

Tableau 9 : niveau de compétence des locuteurs dans la LM.

Handwritten notes:
 note that a high percentage = really good but what is common? Afade: rev

Le niveau de compétence des locuteurs dans la LM est largement satisfaisant. De manière générale, il est bon à l'oral, assez bon à la lecture et moyen à l'écrit. Tout le monde utilise oralement la LM, une majorité écrasante la lit et une majorité satisfaisante l'écrit.

A la question 9 qui demande aux locuteurs de dire où ils ont appris la LM (*Où avez vous appris à lire et à écrire la LM?*), 44,44% répondent "à l'église",

27,77% "à l'école", 27,77% "à la maison" et 2,77% disent l'avoir appris en autodidactes.

L'église semble donc être le milieu d'apprentissage le plus courant et le plus efficace. Tout le monde y apprend sur le tas, aucun cours de langue n'y étant dispensé. On apprend la langue à la lecture de la bible et des cantiques. A la longue, la lecture et l'écriture qui sont concernées ici deviennent possibles même pour ceux qui sont entrés à l'église "tabula rasa". L'école quant à elle a cessé d'enseigner la LM depuis belle lurette. Ceux des répondants qui disent avoir appris la LM à l'école se comptent parmi les moins jeunes qui ont bénéficié de l'œuvre de la Mission Presbytérienne Américaine dans les années 40 et 50, œuvre qui n'aura pas résisté à la guerre linguistique contre les puissances coloniales et à la politique linguistique exolingue post-coloniale.

La maison est le lieu d'apprentissage de quelques privilégiés qui ont des parents lettrés dans la langue conscients et disponibles. Les autres personnes intéressées sont obligées de se soumettre à une auto-alphabétisation ; elles se servent de la documentation existante pour apprendre les règles de lecture et d'écriture. Parfois, ils y parviennent avec succès. Ce sont généralement des locuteurs lettrés en français et/ ou en anglais mais illettrés dans leur langue.

*Il faut
arriver
à lire
l'écrit*

En fin de compte, il apparaît donc tout à fait normal que les locuteurs soient plus aptes à l'oral, la LM étant généralement utilisée à la maison et dans la communauté dès le bas âge et dans presque tout les domaines de la vie. Ils sont nettement moins aptes à la lecture ; mais la véritable difficulté se situe au niveau de l'écriture. Grâce à l'église protestante qui favorise un accès direct des chrétiens aux textes sacrés, les populations étant très pratiquantes et la religion protestante quasiment en situation de monopole dans la région, l'apprentissage est rendu facile par l'utilisation fréquente de la Bible et des cantiques.

Ceux des lecteurs qui sont à même de le faire transposent ce savoir-faire à l'écrit. Mais la forme écrite est beaucoup plus difficile à maîtriser quand il n'y a aucune formation dans ce sens. Les lettrés en langues officielles réussissent

beaucoup plus facilement à transmettre leurs acquis, même s'ils sont handicapés par l'absence d'un organe de codification et d'une littérature normative, à tel point qu'il leur est difficile de savoir ce qui est correct et ce qui ne l'est pas dans l'usage. La forme écrite de la LM a d'ailleurs le malheur d'être la moins utilisée ; seuls les hommes d'église (pasteurs, anciens d'église, diacre) et quelque personnes âgées le plus souvent illettrées en langue officielle l'utilisent sous cette forme.

Les questions 10, 11, et 12, évaluent l'attitude des locuteurs vis-à-vis de la LM pour rendre compte de leur attachement à cette langue et voir s'ils sont favorables à son enseignement à l'école.

La question 10 porte sur le désir des locuteurs d'apprendre la LM (*Aimeriez-vous apprendre à lire, à écrire, et à mieux parler la LM ?*)

vs Combien de questions ?

84,4% des répondants répondent par l'affirmative, 8,33% par la négative, alors que 5,55% répondent "je ne sais pas". De toute évidence, une majorité écrasante de locuteurs éprouve un désir ardent d'apprendre la LM. En réponse à la question ouverte qui accompagne et complète la question fermée (*si oui pour quelles raisons ?*), les répondants avancent des raisons aussi nombreuses que diverses que nous récapitulons ci-dessous :

- Affirmer notre identité culturelle	16,66%
- Mieux connaître ma LM	13,88%
- Perpétuer ma langue et ma culture	12,96%
- La LM est à la base de toute connaissance	11,11%
- Connaître la culture et la sagesse de mon peuple	11,11%
- Pouvoir communiquer avec les personnes âgées	8,33%
- Mieux m'insérer dans mon milieu socioculturel	8,33%
- Participer à la promotion de ma langue	8,33%
- Concourir au développement de ma communauté	5,55%
- Parler sans me faire comprendre des étrangers	5,55%
- Enseigner ma LM aux autres	2,77%

En réponse à la deuxième question ouverte qui faisait suite à la question fermée (*sinon pourquoi ?*), 8,33% des répondants, soit la totalité de ceux qui ont répondu par la négative répondent "ce que je sais me suffit". Enfin de compte, très peu de locuteurs se prévalent de leurs acquis en LM. Par contre la quasi-totalité des locuteurs a soif de l'apprendre.

Ce désir s'explique avant tout par la volonté de sauvegarder son identité culturelle, de demeurer soi-même. Gfeller (2000) a souligné ce lien très fort qui existe entre l'appartenance ethnique et la LM en Afrique, un attachement émotionnel à ce qui constitue l'identité personnelle et ethnique. L'identité exprime un aspect fondamental de l'existence humaine auquel sont liés les styles de personnalités et les modèles distinctifs de pensées (Lambert, 1979), ainsi que la solidarité envers un groupe qui a un passé commun observable (Edwards, 1985), la conscience d'appartenir à un groupe et d'en connaître la valeur et la signification émotionnelle (Tajfel, 1981), le principe de décision manifestant la signification d'un cadre collectif en opposition avec les autres collectivités (Oriol, 1982). L'identité personnelle et ethnique des locuteurs est donc étroitement liée à leur LM. Ce lien qui revêt un caractère existentiel donne une base et des racines qui permettent de se préserver et d'affronter le monde extérieur.

Le désir d'apprendre la LM s'explique également par le soucis exprimé de mieux maîtriser cet outil de communication. S'il a été démontré que la communauté a une bonne connaissance orale et écrite de sa langue, il n'en reste pas moins vrai que beaucoup des gens demeurent illettrés dans leur langue et que peu de ceux dont le niveau de connaissance est jugé bon n'ont pas atteint la parfaite maîtrise de cet outil d'une grande complexité. Les locuteurs sont assez honnêtes pour reconnaître qu'en l'absence d'une institution de formation linguistique, la maîtrise de la LM écrite et de l'art oratoire est difficile, voir impossible. Ceci fait perdre à la population les bénéfices des avantages liés à la maîtrise de cet art dans la communauté.

En outre, la connaissance de la LM en elle-même est une bonne chose. C'est une connaissance de plus, un acquis, une compétence dont doit s'enorgueillir tout individu avide de savoir, la maîtrise d'un domaine de la connaissance étant toujours un atout. Ceci est particulièrement vrai pour la langue, outil de communication, médium d'apprentissage, mais aussi instrument de domination et de pouvoir dont les virtuoses se servent pour assujettir les estropiés de la communication. Ceux qui ont le privilège à la fois de maîtriser la langue et d'accéder au savoir par son truchement sont appelés à devenir des élites au sens plein du terme. Ces derniers devraient communiquer avec la masse par un médium qu'ils dominent tous ; c'est également avec cet instrument que les savants traditionnels transmettent leur "science" aux jeunes générations.

D'autre part, la LM apparaît comme un précieux instrument de développement communautaire. En effet sans une bonne connaissance de la LM orale et écrite, il est pratiquement impossible de participer efficacement aux activités de la communauté ou de conduire des projets locaux porteurs de développement. Au lieu de favoriser une communion, le handicap linguistique nourrirait plutôt la méfiance, la suspicion, l'incompréhension etc., limitant ainsi l'efficacité de la communication et de l'action. Par conséquent, les promoteurs de projets et les acteurs ~~acteurs~~ sociaux devraient travailler sur la base d'une langue commune. K

Enfin, le désir d'apprendre la LM s'accompagne d'un objectif noble: l'enseigner aux autres. L'éducation et l'apprentissage commençant à la maison, des parents linguistiquement handicapés ne sauraient assurer la formation de leur progéniture de manière efficiente. Ils doivent être dotés d'une compétence linguistique certaine pour guider les premiers pas de leurs enfants dans l'utilisation de la LM. Cette formation qui pourrait éventuellement se poursuivre à l'école ne concerne cependant pas seulement les enfants ; toute personne intéressée pourrait bénéficier des bienfaits d'une compétence linguistique sûre des locuteurs natifs de

manière bénévole, formelle ou informelle, tant dans l'éducation scolaire que dans les programmes d'alphabétisation.

Toutes les raisons évoquées ici sont liées à l'existence même de la communauté. C'est par la LM que la communauté a le sentiment qu'elle existe en tant qu'entité différente des autres, un sentiment que ne saurait satisfaire une langue exogène (František Daneš, 1987 : 465).

Dans la question 11, l'enquêteur cherchait à savoir si les parents étaient favorables à ce que leurs enfants apprennent la LM (*aimeriez vous que vos enfants apprennent la LM ?*).

Tous les parents, soient 100% des personnes interrogées répondent "oui". Cette réponse était prévisible : Les parents ne peuvent pas désirer apprendre la LM et vouloir qu'il en soit autrement pour leurs enfants. Même ceux qui étaient réticents pour eux-mêmes trouvent que leurs enfants en ont grandement besoin.

À la question complémentaire à la question 11 (*si oui pourquoi ?*), les parents donnent quasiment les mêmes réponses qu'à la question complémentaire à la question précédente.

Les désirs et les motivations de l'apprentissage de la LM sont donc les mêmes tant pour les parents que pour leurs enfants selon les représentations des parents, encore qu'ils semblent beaucoup plus forts pour les enfants en leur qualité "d'héritiers" dont la mission est de pérenniser la communauté. Les enfants ont le privilège d'être mieux avisés et mieux armés que leurs parents, ainsi que le mérite d'avoir leur destin entre leurs mains, tandis que les parents, surpris, naïfs et impuissants, n'ont rien pu faire face au génocide linguistique et culturel perpétué par ceux qui les ont vaincus. Tous les espoirs des parents semblent donc reposer sur leurs enfants, la fine fleur par laquelle viendrait le salut.

La question 12 sonde les parents sur leur attitude envers l'enseignement de la LM à l'école (*Aimeriez vous qu'on enseigne la LM à l'école ?*).

Comme à la question précédente, tous les parents répondent par l'affirmative, attitude logique quand on sait qu'ils étaient tous favorables à ce que

leurs enfants apprennent la LM, l'école étant l'institution de transmission de savoir par excellence. Les parents semblent conscients de ce qu'une maîtrise de la LM passe désormais par un suivi pédagogique par des spécialistes dans des structures formelles, à travers des programmes et des activités d'apprentissage élaborées de manière à favoriser une progression mesurable.

Les raisons de cette attitude, suscitées par la question ouverte complémentaire à la question fermée ci-dessus (*Pourquoi ?*) et classées par ordre d'occurrence, sont les suivantes :

- | | |
|---|--------|
| - Pour pérenniser leur LM | 27,77% |
| - Pour mieux connaître leur propre culture | 27,77% |
| - Pour construire leur identité | 22,22% |
| - Pour une meilleure appropriation des connaissances | 22,22% |
| - Pour un meilleur développement cognitif | 19,44% |
| - Par ce que c'est leur langue | 19,44% |
| - Pour développer leur compétence linguistique | 16,66% |
| - Pour découvrir la sagesse ancestrale | 13,88% |
| - Pour qu'ils s'enracinent mieux dans leur société | 13,88% |
| - Pour mieux accéder à d'autres savoirs | 8,33% |
| - Pour que la langue de l'école soit la langue de la maison | 5,55% |
| - Pour mieux maîtriser d'autres langues | 2,77% |
| - Pour leur permettre de pouvoir communiquer à l'intimité | 2,77% |

*Am het for-establied
refuse: or arr
they free women
of women manual
by other hand
of work
other part
would give a 7
re-formation*

La plupart des raisons données ici sont les mêmes que celles évoquées aux questions 10 et 11 pour justifier l'intérêt des parents et des enfants pour l'apprentissage de la LM à savoir : la construction d'une identité culturelle, l'enracinement dans sa culture, la préservation de la langue et de la culture, le développement de sa compétence linguistique, l'accès au savoir et la communication de l'intimité. Il serait superflu de revenir sur tous ces points qui appellent la même analyse. Par contre, trois raisons différentes sont avancées ici qui nécessitent qu'on s'y attarde à savoir "c'est leur langue", "pour un meilleur

développement cognitif”, et *“pour que la langue de la maison soit la langue de l’école”*.

La première raison tranche avec la corvée d’avoir chaque fois à justifier l’enseignement de nos langues à l’école. En effet, il est naturel que l’enfant apprenne sa LM et il est normal que l’enfant accède au savoir par la langue qu’il connaît le mieux, c’est-à-dire sa langue de socialisation primaire, la langue par laquelle il se représente le monde. D’ailleurs pourquoi ce qui est normal ailleurs ne le serait pas en Afrique ? Pourquoi ce qui est évident pour les langues européennes, américaines et asiatiques ne le serait pas pour les langues africaines ? Pourquoi les Africains doivent-ils utiliser une langue d’emprunt pour s’instruire alors que cela est faisable dans leurs langues ? Pourquoi doivent-ils utiliser des langues étrangères pour accéder à des savoirs que ces langues ne sauraient transmettre efficacement ? 19,44% répondants ont pu percevoir l’évidence pour les enfants d’apprendre leur LM parce que c’est la leur.

La deuxième raison évoque le rôle crucial de la LM dans le développement cognitif de l’enfant. Frustrés d’une éducation endolingue, victimes d’une éducation exolingue et témoins oculaires des affres de cette dernière sur leurs progénitures, les parents sont mieux placés pour apprécier les troubles du développement cognitif relatif à une langue d’enseignement étrangère aux élèves et les vertus d’une langue de communication scolaire connue du maître et de l’enfant. Contrairement à la langue étrangère dont le contact brutal traumatise l’enfant, provoquant un blocage dont il ne se remettrait jamais, la LM favorise un développement harmonieux de l’intelligence.

19,44% des parents ont dont évoqué ce rôle crucial de la LM à juste titre, à côté des 8,44% des répondants qui ont perçu son rôle dans l’accès à d’autres savoirs et des 2,77% qui ont été suffisamment perspicaces pour percevoir sa fonction dans la maîtrise d’autres langues. Nous avons suffisamment épilogué sur les vertus de la LM démontrées par l’UNESCO et la communauté scientifique internationale (Bearth 1996, Gfeller 1996 et 2000, Soh 1981, Tadadjeu 1979, Tabi

Manga 2000...). Les représentations des acteurs sociaux donnent raison à ceux qui estiment que les langues étrangères devraient être arrimées aux langues maternelles dans l'éducation scolaire pour un meilleur épanouissement individuel social et intellectuel de l'enfant, et non l'inverse.

La dernière raison qui se démarque de celles données antérieurement se rapporte à l'utilisation d'une langue commune à la maison et à l'école, un pont entre l'école et la communauté (Ngueffo, 2001) qui fait de l'école un instrument de transmission des valeurs, savoirs et savoirs-faire de la communauté dont elle émane. L'école devrait être un prestataire de service à qui la communauté a confié la responsabilité de sa jeunesse, et non un instrument d'aliénation au service d'une tutelle comme elle l'a été à une certaine époque. La communauté éducative doit donc fonctionner en partenariat pour une complémentarité harmonieuse dans l'encadrement pédagogique. Tous les vecteurs de l'éducation doivent disposer d'un médium commun pour éviter toute rupture dans la formation, la communication et la collaboration, rupture qui ferait de l'école une simple "colonie scolaire".

4.3 Compétence culturelle et attitude envers les traditions orales

Ce thème regroupe 6 points de sondage (questions 13-19). Ces derniers sont destinés à produire une auto-évaluation de la connaissance que les locuteurs ont de leur culture et de leur position vis-à-vis de sa promotion à travers l'éducation scolaire.

Les questions 13 (*combien le village (localité) compte-t-il d'artistes de la parole ?*) et 14 (*combien le village (localité) compte-t-il de ressources dans les domaines suivants : a- contes, proverbes, devinettes, b- épopée, c- art oratoire, d- coutumes et traditions*) visent à identifier les compétences locales dans le domaine de l'esthétique orale traditionnelle.

Le tableau ci-dessous présente les résultats de ce sondage.

Domaine de compétence	Nombre de compétences culturelles en %					
	0	> 0 ≤ 5	> 5 ≤ 10	> 10 ≤ 15	> 15 ≤ 20	> 20 ≤ 25
Art oratoire	3,70	20,37	5,55	5,55	8,33	/
Contes, fables, proverbes, devinettes,	2,77	75	8,33	/	11,11	2,77
Epopée	55,55	44,44	/	/	/	/
Coutumes et traditions	5,55	58,33	19,44	2,77	2,77	11,11

Tableau 10 : présence de compétences culturelles.

Selon les réponses des interviewés, la majorité des localités comptent au moins cinq orateurs, peu de localités n'en ont pas, et certains en ont plus de quinze. Les spécialistes des contes, fables, proverbes et devinettes sont les plus nombreux. Très peu de localités n'en ont pas; la plupart des localités en comptent au moins cinq et on trouve des localités qui en comptent plus de vingt. L'épopée est le genre le moins représenté : la majorité des localités ne possèdent pas de spécialistes dans ce domaine; celles qui ont la chance d'en avoir n'en comptent pas plus de deux dans la même localité. Les spécialistes des coutumes et traditions (savants traditionnels) ont pratiquement disparu dans 5,55% des localités; dans la majeure partie des localités, ils vont de 1 à 5 et on en trouve qui en compte plus de vingt.

Ces résultats semblent flatteurs mais on aurait tort de s'en féliciter quand dans 3,70% des localités on ne trouve pas d'orateur, dans 2,77% il n'existe pas de conteur, dans 55,55% on ne rencontre pas de joueur de mvet, et dans 5,55% on ne compte pas de savant traditionnel, encore que la réalité pourrait être moins satisfaisante que ne le laissent entrevoir ces statistiques.

D'après nos observations, la situation de l'épopée semble la plus dramatique. Les joueurs du mvet se font très rares et il n'est pas évident qu'on en trouve plus d'une vingtaine dans la zone qui nous occupe. Il est donc quasiment impossible de trouver des localités qui en comptent plus d'un; ce qui laisse croire que les représentations se situent au-dessus de la réalité.

De même, il ne nous semble pas que les artistes de la parole soient aussi nombreux que se les représentent les locuteurs qui probablement n'ont pas saisi le

véritable sans de ce terme. S'il est vrai que la grande majorité des localités compte au moins un orateur d'un certain talent, il n'est pas sûr d'en trouver plus de dix dans un village. Les orateurs qui le plus souvent sont des dépositaires du savoir traditionnel ancestral meurent de plus en plus avec leur art et leur savoir, les nouvelles générations étant réticentes à l'initiation qui accompagne la transmission dudit art et aux contraintes qu'impose sa pratique. Il en est de l'art oratoire comme du mythe.

Par ailleurs, la situation des contes, devinettes... laisse quelque peu perplexe. Ces textes artistiques ont presque cessé de se régénérer et la banalisation des moments de leur production et de leur fonction pédagogique a entraîné la mise à l'écart des textes riches et complexes au profit des textes simples et vulgaires, produits parfois avec désinvolture. Ce savoir intéresse de moins en moins les jeunes et semble plus préoccuper les "intellectuels" que les "villageois" qui curieusement se voient de temps en temps rappeler leur histoire et leur culture par "ceux qui viennent de la ville". L'occasion n'est plus suffisamment donnée aux spécialistes d'exercer leur art et de le transmettre aux jeunes; l'individualisme et l'égoïsme s'étant réfugiés derrière les nouvelles distractions nées du progrès technologique, le "coin du feu" et "le clair de lune" ont disparu.

La question 15 interroge les locuteurs sur la disponibilité des compétences existantes à épauler les maîtres dans la pratique pédagogique (*ces spécialistes seraient-ils disposés à assister les maîtres de l'école du village dans l'enseignement de ces activités ?*)

Les avis des répondants sont partagés : 44,44% répondent "oui", 19,44% répondent "non", et 36,11% répondent "je ne sais pas". Si la majorité des parents sont d'avis que les compétences locales sont prêtes à assister les maîtres, l'importante proportion de ceux qui sont d'avis contraire, et surtout de ceux qui hésitent, est de nature à tempérer tout optimisme débordant.

Les réponses à la question subsidiaire "sinon pourquoi" ont permis de recueillir les raisons suivantes :

- Ils manquent de volonté	8,33%
- Ils sont fatigués et malades	8,33%
- Ils sont très occupés	2,77%

A la deuxième question subsidiaire parallèle "si oui à quelle condition ?", les enquêtés répondent :

- Qu'ils soient rémunérés	30,55%
- Aucune	5,55%
- Qu'ils soient formellement sollicités	2,77%
- Que les activités se déroulent chez eux	2,77%

Ces réponses qui justifient le doute exprimé plus haut montrent que deux facteurs majeurs sont de nature à compromettre la participation des artistes locaux à l'éducation scolaire des enfants : l'inertie et la cupidité. Le premier relève d'un sentiment d'indifférence envers "l'école des blancs" qui pour le parent est "la chose des autres". Dans l'esprit des populations, la responsabilité de la promotion de l'éducation scolaire est du ressort du gouvernement et dans une certaine mesure des institutions non gouvernementales comme l'église. La formation quant à elle incombe aux maîtres "qui sont payés pour ça".

Le deuxième facteur tient de la place qu'a pris l'argent dans la vie de la société. La générosité a fait place au matérialisme. Désormais, tout se paie ; tout le monde demande à être "motivé" ; tout service rendu demande une compensation, une satisfaction des énergies. Sans une politique de prise en charge ou de "motivation" des savants traditionnels, toute tentative de les associer dans l'enseignement scolaire serait vouée à l'échec. La "fatigue" et "l'indisponibilité" évoquées ne sont que de simples prétextes qui seraient vite balayés par une contrepartie financière intéressante.

La question 16 évalue la compétence culturelle des locuteurs (*ma propre évaluation de mon niveau de compétence dans la connaissance de la littérature orale et des traditions orales est la suivante* :).

Les réponses à cette question sont consignées dans le tableau suivant :

Domaines de compétence	Niveau de compétence en %						
	TB	B	AB	Moy.	Méd.	Mauv.	Nul
Contes, fables, chantefables	2,33	5,55	13,88	52,77	13,88	5,55	/
Devinettes	/	/	22,22	36,11	30,55	8,33	2,77
Jeux chantés	/	5,55	19,44	36,11	27,77	11,11	2,77
Poèmes pour récit	2,77	5,55	5,55	25	30,55	16,66	13,88
Epopées (myth)	/	/	5,55	5,55	22,22	11,11	55,55
Coutumes et traditions	/	11,11	36,11	36,11	8,33	5,55	5,55
Généalogie	2,77	5,55	19,44	19,44	22,22	30,55	11,11
Proverbes	/	8,33	36,11	36,11	27,77	5,55	2,77

Tableau II : Niveau de compétence culturelle des populations de la zone bulu

De manière générale, la compétence culturelle des locuteurs est moyenne. Peu de répondants ont évalué leur niveau de connaissance de leur culture comme nul, sauf pour l'épopée, genre qui échappe à beaucoup de locuteurs. Ces derniers ont une assez bonne connaissance des contes (fables, chantefables), coutumes et traditions ; une connaissance moyenne des proverbes, devinettes et jeux chantés ; et une connaissance médiocre des poèmes et de la généalogie.

Les contes et les proverbes sont bien connus parce qu'utilisés au quotidien, surtout lors des joutes oratoires, tout comme les us et coutumes qui sont rappelés à ces occasions et lors des conversations quotidiennes, moments privilégiés d'instruction de la jeunesse.

Les devinettes sont un peu moins connues parce que leur exercice se fait rare. Ce genre essentiellement ludique n'a plus de moment d'emploi consacré, le "coin du feu" et le "clair de lune" où elles servaient d'entrée de jeux aux veillées de contes ayant disparu. Seuls les locuteurs qui ont une bonne mémoire se rappellent quelques textes que certains d'entre eux enseignent à leurs enfants quand ils veulent bien prendre cette peine. Le plus souvent, les devinettes sont pratiquées dans une certaine clandestinité, quand les enfants se retrouvent seuls et veulent bien se soumettre à ce jeu qui semble beaucoup les intéresser, surtout quand l'un d'eux a appris une nouvelle devinette et qu'il désire coincer les autres.

La connaissance médiocre de la généalogie traduit le drame de la mort progressive de l'école traditionnelle dont les premiers enseignants étaient les parents. Du fait du désintérêt, de l'indisponibilité (réelle ou feinte) ou de l'ignorance, les parents semblent avoir démissionné. L'histoire de leurs familles et de leur peuple ne pouvant être enseigné qu'à la maison et par leurs parents, beaucoup d'enfants ne sont même plus capables de remonter leur généalogie ne serait-ce que jusqu'à leurs arrière-grands-parents.

La situation de l'épopée découle, comme nous l'avons souligné ailleurs, de ce que les joueurs de myvet deviennent de plus en plus rares et meurent le plus souvent avec leur art. Ceci s'explique par le désintérêt des populations vis à vis de ce genre autrefois adulé qui rendait pompeuse toutes les cérémonies d'antan. La tendance actuelle est de se tourner vers des distractions plus modernes : tournois de football, bal des jeunes, télévision... Quand on ajoute à cela le fait que les jeunes redoutent l'initiation préalable et l'hygiène de vie permanente qu'exige la pratique de cet art, on ne peut que prévoir sa disparition à moyen terme.

La question 17 cherche à savoir combien de parents enseignent ces activités à leurs enfants (*enseignez-vous ces activités à vos enfants à la maison ?*)

Seuls 27,77% déclarent enseigner les contenus culturels mentionnés à leurs enfants, contre 72,22% qui avouent ne pas le faire. Ce qui confirme les impressions du chercheur exprimées dans l'analyse des réponses à la question précédente.

À la question complémentaire "Pourquoi", les raisons suivantes sont avancées par les répondants :

- Incompétence	27,77%
- Inconscience	16,66%
- Faute de temps	13,88%
- Désintérêt des enfants	8,33%
- Je ne sais pas	5,55%

La majorité des parents attribuent leur défaillance à leur incompétence culturelle. L'ignorance s'avère ainsi être la première cause de la mort lente de la culture, à côté de l'inconscience qui s'explique par une indifférence et un désintérêt suicidaire que les plus honnêtes ont le courage d'avouer, tandis que ce qui n'ont pas le courage de leurs opinions se réfugient derrière une excuse grossière et trop facile: l'indisponibilité.

A la question de savoir si les parents souhaitent que les contenus culturels soient introduits dans l'éducation scolaire (*Q.18 Aimeriez-vous que ces activités soient enseignées à l'école?*), tous les parents, soit 100% des personnes interrogées répondent par l'affirmative, manifestant ainsi une attitude positive quant à l'enseignement de la culture à l'école, institution spécialisée dont la société s'est dotée pour transmettre les valeurs et les savoirs de générations en générations.

A la question 19 qui interroge les parents sur leur disponibilité à apporter leur contribution dans l'enseignement de la culture à l'école (*Seriez-vous disposé à assister les maîtres de l'école du village dans l'enseignement de ces activités?*) 75%, soit la grande majorité des parents, répondent "oui", contre 25% qui répondent par la négative.

Même si la grande majorité des attitudes exprimées est largement positive, nous avons tenu à connaître les raisons qui motivent les 25% de "non". C'est l'objet de la question complémentaire "*sinon pourquoi*" qui accompagnait la question fermée. Nous avons obtenu les réponses suivantes :

- <i>Connaissances approximatives</i>	13,88%
- <i>Indisponibilité</i>	15,55%
- <i>Distance</i>	5,55%

Les raisons évoquées ici figurent parmi celles avancées pour la participation des artistes et savants traditionnels de la localité. Seul l'éloignement, obstacle évoqué par des répondants qui résident hors de la localité, constitue un élément nouveau.

La deuxième question subsidiaire "si oui à quelle condition?" qui s'adressait aux répondants dont l'avis était favorable a suscité les réponses suivantes :

- La rémunération	16,66%
- La disponibilité	13,88%
- Aucune	13,88%
- Etre sollicité par l'école	11,11%
- La formation	8,33%
- Etre recruté par l'école	5,55%
- Après ma retraite	2,77%
- Si les élèves sont intéressés	2,77%
- Si mes frais de transport sont payés	2,77%
- Si je dispose d'un programme	2,77%

Une fois de plus, les raisons évoquées comme conditions de participation des spécialistes de la localité, avec à leur tête la rémunération, ressurgissent ici. L'argent, décidément, ailleurs comme ici, est la première condition. Il est talonné par la disponibilité qui, quoique considérée comme un simple prétexte, semble être un obstacle réel pour certaines bonnes volontés. Deux innovations sont à relever ici ; elles portent l'une sur le recrutement par l'école, l'autre sur la formation, Le recrutement supposant la création d'un poste de maître de culture (titulaire ou vacataire), et la formation des stages, séminaires, journées pédagogiques...

Ce qui est à souligner ici, c'est "l'accord de principe". Le "oui" des parents marquent une adhésion massive au principe de la promotion de leur culture à travers l'enseignement scolaire. Leurs représentations et leurs attitudes sont à l'image de celles formulées sur les spécialistes de la localité : ils disent "oui" parce qu'ils sont convaincus que c'est une bonne chose ; cependant, une frange non négligeable répond "non" pour des raisons légitimes tels l'éloignement, l'incompétence..., mais aussi pour trouver des prétextes qui cachent mal une foi

stérile qui ne peut produire des œuvres parce que obnubilée par un manque de générosité et une apathie alarmante doublé d'un matérialisme trop poussé.

La proportion des répondants (16,66%) qui a déclaré sans ambages la contrepartie financière une condition de leur engagement semble en dessous de la réalité. Cette proportion devrait être multipliée par deux, voire par trois pour être proche ou conforme aux impressions du chercheur. C'est sans doute la rémunération qui se cache derrière la "sollicitation par l'école" et d'autres prétextes de ce genre, tel celui de "l'indisponibilité". L'intérêt créant l'action, les uns et les autres se rendraient disponibles une fois les conditions de leurs intérêts satisfaites. En clair, les parents, tout comme les artistes de la localité, sont prêts, mais pas au sacerdoce. Sans avantages de quelque nature que ce soit dans les clauses de leurs "contrats de prestations", ils ne bougeront pas le petit doigt.

4.4 Etat de la LM et attitudes envers son enseignement à l'école

Ce thème est constitué de 6 questions (Q. 20-26) qui interrogent les locuteurs sur la situation actuelle de leur langue et leur engagement à soutenir sa promotion.

Interrogés sur la qualité de la langue que parlent les locuteurs (Q.20 : *Pensez-vous que les gens d'ici (village) parlent bien leur LM?*), 52,77% des enquêtés répondent "oui", contre 47,22% des réponses négatives. Cet équilibre apparent dans les réponses laisse planer un doute sur la qualité de la langue parlée par les locuteurs. La proportion de réponses affirmatives ne saurait occulter la réalité qui est celle d'une langue appauvrie par la méconnaissance de ses ressources esthétiques et culturelles et un recours abusif au français dans le discours en LM, recours dû à des carences terminologiques criardes. Un diagnostic posé exclusivement par des personnes âgées aurait sans doute confirmé ces impressions.

Les réponses à la question 21 (*Pensez-vous que les jeunes d'ici (village) parlent une autre langue mieux que la LM?*) nous conforte d'ailleurs dans nos

convictions. En effet, 66,11% des juges répondent par l'affirmative, contre 8,88% qui sont d'avis contraire. Un échantillon plus sélectif constitué de juges plus qualifiés aurait certainement donné des résultats plus sévères.

En réponse à la question ouverte qui accompagnait la question fermée (*Si oui, laquelle ?*), les 66,11% de personnes interrogées ayant répondu par l'affirmative déclarent à l'unanimité que cette langue, c'est le français.

En effet, les jeunes, au nom d'une pseudo-instruction qui les aura déboussolés, tentent désespérément à s'accrocher à des "valeurs importées", question de se consoler et de se faire valoir en brandissant aux yeux de la société des "morceaux choisis de civilisation", tout en vouant une certaine condescendance envers les "villageois" et un mépris certain pour "les choses d'une autre époque" parmi lesquelles figure en bonne place la LM. C'est ainsi qu'ils adoptent sciemment un "ton français" et intègrent des structures lexicales du français dans leurs discours en LM. Cependant, il nous semble que plus ils prennent de l'âge, plus ils prennent conscience de la vanité et du ridicule de leur attitude. Le plus souvent, ils reviennent à de meilleurs sentiments et adoptent une attitude plus réaliste, comme si la maturité leur permettait de s'accepter et d'accepter de s'assumer. Ainsi, l'insécurité linguistique du départ s'estompe progressivement au profit d'un attachement graduel à leur langue, à leurs valeurs culturelles, et de l'aversion pour le français.

A la deuxième question complémentaire "*est-ce une bonne chose ?*", les 66,11% des répondants répondent "non", condamnant ainsi à l'unanimité le délaissement de la LM par les jeunes au profit d'une langue étrangère.

Invités à donner leurs raisons dans le deuxième volet de la question complémentaire (*Sinon pourquoi ?*), les juges concernés avancent les raisons suivantes :

- Ils perdent leur identité	38,88%
- Il faut connaître sa langue avant celle des autres	27,77%
- Ce n'est pas leur langue	19,44%

- Leur culture disparaîtra	16,66%
- Ils finiront par oublier leur langue	11,11%
- Il faut connaître sa LM pour accéder à certaines connaissances	8,33%
- Ils n'arrivent plus à communiquer avec leurs parents	5,55%

Dans les données qui précèdent, les raisons qui justifient l'attitude défavorable des locuteurs face à la domination du français dans les productions discursives des jeunes au détriment de la LM sont les mêmes que celles qui expliquent leur désir d'apprendre leur langue et de voir leurs enfants faire de même (cf. Q. 10, 11, 12). Les jeunes devraient être jaloux de leur langue parce que c'est la leur ; ils devraient rester eux-mêmes et maîtriser cet indispensable outil d'expression et de communication sociale ; ils devraient être fiers de leur culture, maîtriser tous ses aspects et s'engager à la perpétuer.

Les attitudes étant les mêmes, les raisons se rejoignent donc nécessairement. Les raisons qui justifient la désapprobation de la domination du français dans l'univers des jeunes sont celles qui militeraient en faveur d'une connaissance approfondie de la LM préalable à l'apprentissage et à la pratique de toute autre langue, cette dernière devant être arrimée à la LM et non l'inverse.

La question 22 porte sur le remplacement éventuel de la LM par une autre langue (*Pensez-vous que la langue est en train d'être remplacée par une autre langue ?*).

Les réponses à cette question font état d'une majorité écrasante des voix pour le "oui" (91,66%) qui met en minorité les 8,33% de voix négatives. En clair, la LM est en danger dans une situation diglossique qui lui est tout à fait défavorable.

Les réponses à la première question subsidiaire (*si oui laquelle ?*) révèlent à 75% des voix que cette langue c'est le français, tandis que 16,66% des répondants se prononcent plutôt en faveur du camfranglais⁽¹⁾. De toute évidence, la LM a du

⁽¹⁾ Parler utilisé par les jeunes fait d'un mélange grossier du français, de l'anglais et des langues camerounaises.

mal à résister à l'impérialisme linguistique et culturel et à la politique du bilinguisme officiel qui imposent des langues étrangères et génèrent des pidgins.

Les réponses à la deuxième question subsidiaire (*Ce remplacement est-il lent ou rapide ?*) font état de ce que 63,88% des personnes interrogées jugent le remplacement rapide, tandis que 27,77 le jugent lent.

La grande majorité des répondants s'inquiète ainsi du rythme de progression du français dans leur communauté, rythme inversement proportionnel à la vitesse de dégradation de leur langue. C'est une situation de glottophagie favorisée par la suppression de l'enseignement de la LM à l'école, le statut et les fonctions du français qui en font une langue majoritaire dominante, le taux de scolarisation qui fabrique un nombre toujours croissant d'usagers du français, la mobilité géographique en nette expansion... Le français, grâce à ses importants moyens de diffusion et aux valeurs (prétendues ou réelles) qu'il véhicule, devient la langue de tous, et la LM, la langue du village. A cet effet, pendant que la LM recule lamentablement, le français avance assurément à la faveur de ce puissant moyen de culture de la langue qu'est l'école.

La question 23 cherche à savoir si les locuteurs pensent que leur langue finira par mourir (*Pensez-vous que la langue disparaîtra ?*).

61,11% des répondants sont d'avis que la langue finira par disparaître, contre 38,88% des personnes interrogées qui sont d'avis contraire.

Ces représentations sont tout à fait logiques : Le réalisme voudrait qu'un remplacement jugé rapide par 63,88% des répondants aboutisse dans un avenir proche à la mort de la langue. Une avancée fulgurante du français face à une débâcle de la LM devrait aboutir tôt ou tard à une victoire totale de la langue dominante. Ce recul de la LM qui a commencé par un revers au niveau de sa forme écrite a maintenant gagné sa forme orale dont la vitesse de dégradation se passe de commentaire. Qu'à cela ne tienne, une langue qui compte des milliers de locuteurs et un niveau de développement remarquable ne disparaîtrait pas aussi facilement. C'est pour cela que 2,77% des répondants - qui ont pourtant trouvé le

remplacement de la langue rapide - ne sont pas d'avis qu'elle finirait par disparaître.

Répondant à la question subsidiaire qui porte sur les suggestions des locuteurs à propos des mesures à prendre pour empêcher la disparition de la langue (*Si oui que faut-il faire à votre avis ?*), les répondants ont cité les dispositions suivantes :

- Enseignement de la langue à l'école	43,70%
- Sensibilisation de la communauté	30,55%
- Conscientisation des jeunes	22,22%
- Organisation des stages de formation	19,44%
- Utilisation de LM avec les enfants à la maison	16,48%
- Implication de l'Etat dans la promotion de la LM	5,55%
- Ouverture des centres d'alphabétisation	11,11%
- Publications dans la LM	2,77%

*all of the
in meetings*

De manière générale, les locuteurs estiment que le salut de la langue viendra de deux acteurs principaux : La communauté linguistique et l'Etat. Ces derniers devraient s'impliquer dans une multitude d'activités de promotion de la langue dont la plus importante est son enseignement à l'école, suivi respectivement de la sensibilisation, la formation, son usage à la maison, l'alphabétisation et la promotion de la littérature écrite dans ce code.

Appuyée par les élites dont l'importance n'est plus à démontrer dans le contexte camerounais, la communauté devrait prendre des initiatives dans le sens de la conscientisation, la formation, l'étude et le développement de la langue au niveau local ; tandis que l'Etat, grâce à ses structures, à ses ressources et à son autorité, accompagnerait les efforts locaux pour une prise de conscience et une action collective et efficace. Les deux partenaires ayant intérêt à ce que le patrimoine linguistique et culturel soit préservé, tant que la communauté n'aura pas pris conscience de l'importance de la LM, de l'imminence de sa disparition, des conséquences y relatives et de l'urgence d'une action collective, et tant que l'Etat

ne se sera pas résolu à formuler et à mettre en œuvre une politique de promotion des langues et cultures nationales, ces dernières seront vouées à une mort certaine.

Dans la question 24, l'enquêteur cherchait à savoir si la communauté s'activait déjà pour la promotion de sa langue (*Existe-t-il un certain engouement pour le développement de la LM ?*).

D'après les réponses recueillies, seuls 11,11% des personnes interrogées répondent par l'affirmative, contre 88,88% de "non". En d'autres termes, une majorité écrasante de locuteurs considère que la communauté ne se préoccupe guère de la culture de sa langue, une indifférence assimilable à l'inertie que nous avons relevée par ailleurs comme cause de la dégradation de la langue et de son recul face au français.

A la question ouverte complémentaire qui suivait (*Sinon pourquoi cette léthargie ?*), les causes suivantes sont citées :

- L'acculturation et le snobisme	33,33%
- L'ignorance	22,22%
- Le désintérêt des autorités	22,22%
- Le désintérêt de la communauté	16,66%
- Le manque de volonté	16,66%
- L'inconscience	15,74%
- L'absence d'une politique culturelle	13,88%
- Ce n'est pas une priorité	11,11%
- L'absence de motivation et de sensibilisation	11,11%
- L'influence du modernisme	8,33%
- L'impact de l'aliénation coloniale	6,48%
- L'impact d'une politique linguistique exolingue	5,55%
- La pauvreté	3,70%
- La multiplicité des langues	2,77%

Selon les statistiques, les locuteurs considèrent que la première cause de la léthargie, celle qui empêche la mise sur pied d'initiatives allant dans la sens du développement de leur langue, c'est l'acculturation et le snobisme. Cette cause est

nécessairement liée à deux autres de nature similaire : l'aliénation culturelle et l'impact du modernisme. En effet, le traumatisme causé par la colonisation a abouti à un trouble d'identité du fait du chaos qui s'en est suivi, chaos lié à l'absence de référentiel dans la vie du colonisé, et plus tard du néo-colonisé. L'aversion envers les valeurs culturelles africaines que cette expédition de déculturation a causé a laissé un vide que n'aura malheureusement pas réussi à combler la civilisation européenne.

L'expérience de la colonisation a montré que les valeurs ne s'inoculent pas ; elles s'intègrent plutôt dans un processus de compréhension mutuelle et d'acceptation de l'autre. La colonisation a laissé l'Africain entre le doute de soi et le désespoir de ne pouvoir devenir l'autre. A la longue, il n'est plus personne. Il a perdu ses valeurs mais n'aura pas réussi à les remplacer par d'autres valeurs dont il ne s'accommode pas, parce qu'il les comprend mal et parce qu'elles s'adaptent mal. Il a perdu ses compétences linguistique et culturelle pour se contenter de compétences approximatives dans la langue et la culture de l'autre, ces dernières ne cadrant pas avec sa réalité et ne pouvant traduire une réalité qui leur échappe.

Les répondants citent à 16,66% le désintérêt de la communauté comme secondé cause de l'inertie.

Sans être similaire, cette cause peut s'amarrer au manque de volonté, à l'inconscience, au manque de motivation et de sensibilisation qui traduisent une apathie certaine en même temps qu'ils appellent à un changement de mentalité et à une prise de conscience. En effet, les populations ne semblent pas véritablement concernées par le triste sort de leur langue. Elles le déplorent pourtant ; mais c'est comme si le regret suffisait : rien n'est entrepris dans le sens de la revitaliser et nul ne semble conscient que le salut peut venir en partie de la communauté elle-même. Tout se passe comme si le sort de la langue était entre les mains des autres qui auraient le devoir de la promouvoir à la place des locuteurs, et comme s'il revenait aux autres de venir les sensibiliser, les motiver...

L'individualisme et l'égoïsme ayant pris le pas sur la solidarité et la générosité africaines, les Ekanj se sont facilement habitués à démissionner très facilement devant toute situation de responsabilité partagée, surtout quand l'Etat est l'une des parties prenantes et quand les intérêts matériels des uns et des autres ne sont pas directement engagés. Désormais, toute idée de don (de soi) est noyée dans la polémique et le dilettantisme ; tout se limite à des intentions savamment formulées dans des discours ensorcelants mais qui ne vont pas au-delà des lèvres qui les débitent et des oreilles qu'ils chatouillent affectueusement. La réponse "ce n'est pas une priorité" traduit de manière voilée l'état d'esprit d'une société où rien n'est plus une priorité et où tout est banalisé par des actes grivois qui semblent valoriser leurs auteurs. Nous n'en voulons pour preuve que le Comité de Langue qui fait face à l'indifférence des populations : l'affaire n'étant visiblement pas "juteuse" parce que n'ayant aucune retombée financière ni politique en perspective, il ne doit son existence qu'à une poignée de personnes qui supporte les frustrations et les irritations permanentes de la part de ceux dont ils veulent promouvoir la langue.

La troisième grande cause citée est l'absence d'une politique culturelle.

Cette cause que l'on peut rattacher à celle de la pratique d'une politique linguistique exolingue engage la responsabilité de l'Etat camerounais dans la mort programmée des langues et cultures nationales. Le délaissement des langues et cultures camerounaises par l'institution qui est sensé les protéger et les promouvoir les condamnent à une disparition dans un futur plus ou moins lointain au profit des langues et cultures de l'occident, les Etats dont elles véhiculent la civilisation ne lésinant pas sur les moyens pour les répandre partout dans le monde. Ni le soutien idéologique du bout des lèvres, ni les timides dispositions juridiques existantes n'ont pu être traduits dans les faits du fait d'un manque de vision clairement formulée et de volonté politique.

La politique exolingue actuelle perpétue une pratique héritée de la colonisation qui a instauré le délit de langue et de culture pour tous ceux qui osent

parler le "patois" et se livrer à des pratiques culturelles "barbares", cela constituant une offense à la "civilisation". Pendant plus d'un siècle d'éducation, l'attention de tous a été focalisée sur le français, mettant en exergue sa fonction de langue de communication internationale et de facteur d'unité nationale, au détriment des langues nationales dont on a occulté les fonctions non moins négligeables d'enracinement culturel et de socialisation primaire. Malgré les appels incessants des chercheurs, et en dépit de la reconnaissance de cette erreur historique par nos anciens "maîtres" d'hier, rien n'y fait : On semble avoir du mal à admettre que les autres se sont trompés et c'est à peine si l'on prête une oreille attentive aux résultats de la recherche et aux propositions des chercheurs dont certaines ont trait à la gestion du plurilinguisme national cité ici comme pesanteur, mais qui, au vu de certaines études, s'avère un obstacle surmontable.

Enfin, la quatrième et dernière cause majeure de la léthargie est attribuée à la pauvreté. Le Cameroun est en effet un Etat en construction confronté à des difficultés économiques, sociales, structurelles... Tout investissement important demande la mobilisation des ressources qui ne sont pas toujours disponibles. Il n'est donc pas tout à fait aisé de trouver des fonds ou de consacrer une partie de ceux qui existent à des projets qui ne sont pas perçus comme prioritaires. Il faut néanmoins reconnaître que le Cameroun est loin d'être un pays pauvre ; en réalité, il est un pauvre pays riche victime d'une misère morale et d'un pillage systématique qui font que l'Etat ne fonctionne qu'avec à peine la moitié de ses potentialités et de ses moyens. La pauvreté est une cause d'autant plus discutable qu'elle affecte le premier secteur producteur de richesse de tout pays : l'éducation.

Dans la question 25, le chercheur voulait relever les obstacles éventuels qui se dresseraient devant un projet d'enseignement de la LM (*Croyez-vous qu'un projet d'enseignement de la LM se heurterait à des obstacles ?*)

83,33% des répondants pensent que l'enseignement de la LM se heurterait à bien des difficultés, alors que 16,66% des juges sont d'avis qu'une telle entreprise.

ne rencontrerait aucun obstacle. Une comparaison de ces proportions montre que la promotion de la LM à travers l'éducation scolaire sera truffée d'embûches.

La question complémentaire "si oui lesquels ?" nous permet de les identifier. Les répondants citent les difficultés suivantes :

- La diversité des langues	33,33%
- L'incompréhension des populations	33,33%
- L'inertie des populations	22,22%
- Le manque de moyens financiers	19,44%
- L'acculturation et le snobisme	16,66%
- Le manque de ressources humaines	13,88%
- La réticence au changement	11,11%
- L'ignorance	10,18%
- La motivation matérielle	10,18%
- La réticence des pouvoirs publics	9,25%
- L'influence des anciennes puissances coloniales	8,33%
- Le manque de matériel didactique	6,48%
- L'insuffisance de la littérature écrite en LM	6,48%
- L'absence de structures	5,55%
- Un système scolaire inadapté	5,55%
- La complexité du projet	2,77%
- Les mariages mixtes	2,77%

Comme on peut le constater, les difficultés ci-dessus citées sont de manière générale à peu près du même ordre que les causes de l'absence d'engagement pour la LM évoquées à la question 24, avec à la première place, cette fois-ci, la diversité linguistique. Cette dernière comme, nous avons déjà eu à le souligner, comporte beaucoup de contraintes et par conséquent nécessite une conceptualisation adéquate et des ressources humaines et matérielles importantes ; même si cet obstacle comme nous l'avons également relevé pourrait disparaître avec une (re)considération à sa juste mesure de l'importance de l'investissement dans le secteur de l'éducation pour l'avenir de la société et le pays.

Même si elle semble liée à d'autres pesanteurs - notamment l'inertie, l'acculturation, le snobisme, l'ignorance etc. - que nous avons relevées plus haut (Q.24), "l'incompréhension des populations" qui figure en deuxième position dans le sondage revêt une autre dimension ici : celle de la suspicion et de la méfiance qui caractérisent les relations ethniques dans la zone bulu. D'aucun ^x verraient en la pratique le retour en force de la "colonisation" par les Bulu dont la langue leur a été autrefois imposée, ou alors une intention inavouée de supprimer le français, "langue du pain" qui conditionne l'ascension sociale, et de le remplacer par une langue qui n'ouvrirait aucune porte. Par ailleurs, la mauvaise foi qui a pignon sur rue dans la localité amène les gens à faire des procès d'intention aux promoteurs de projets originaires de la région qu'ils accusent parfois à tort de se faire de l'argent sur le dos des populations, dans la seule intention de nuire.

Après l'inertie et les autres causes y relatives, le quatrième grand obstacle selon les représentations des répondants est lié à la disponibilité des ressources. Cependant, comme pour la motivation matérielle et la réticence des pouvoirs publics, il a déjà été analysé dans ses divers aspects dans la question précédente. Il importe cependant de s'arrêter sur le manque de ressources humaines pour constater que le potentiel humain dont dispose la localité fait problème tant au niveau de l'effectif qu'à celui de la compétence. Les savants traditionnels, les artistes de la parole et les lettrés en LM qui ont une bonne connaissance de sa forme écrite se font rares ; il existe très peu d'auteurs et d'enseignants formés et il ne sera pas facile du tout de trouver des formateurs de formateurs, la langue ayant été délaissée depuis belle lurette par l'église, par la communauté, et dans une moindre mesure par les chercheurs.

Un autre obstacle de taille est la réticence au changement : L'innovation fait peur et le statu quo est souvent préféré à l'aventure. Ceci est évident dans la société qui nous occupe où très peu d'initiatives individuelles et collectives sont prises. C'est pour cette raison que la prise de conscience des populations ne semble pas pouvoir aller au-delà du regret formulé. Les populations semblent préférer les

gages de sécurité que leur offre la situation actuelle. Peu courageuses, elles ne prennent pas de risques ; apathiques, elles ne réagissent guère ; transparentes, elles se laissent très souvent pénétrer par des modèles calqués.

L'influence des puissances occidentales citées par 8,33% des répondants comme obstacle majeur tient de l'impérialisme linguistique et culturel des anciennes métropoles qui profitent de la faiblesse des Etats africains et de leur situation de dépendance vis à vis de l'occident pour s'imposer dans tous les domaines au mieux de leurs intérêts. La politique d'assimilation qui a lamentablement échoué pendant l'époque coloniale, non seulement a laissé d'importantes séquelles, mais continue à distance sous une autre forme. En effet, les puissances occidentales ne ménagent aucun effort pour promouvoir leurs langues : elles déploient d'importants moyens financiers pour le marketing, la recherche, la formation, la diffusion...Elles participent à la promotion du bilinguisme officiel par l'assistance dans la mise en place des structures, la formation des vecteurs, l'équipement en matériel didactique..., mais ignorent les initiatives et les structures de promotion des langues nationales. Ce n'est que tout récemment qu'elles ont commencé à s'intéresser à ces dernières, lorsqu'il a été démontré que leur étude participerait à un enrichissement et à un meilleur enseignement/apprentissage des langues secondes (leurs langues). Dans ce contexte, les hésitations des pouvoirs publics trahissent une certaine "peur de gendarme", un gendarme qui ne badine pas avec ses intérêts.

"Le manque de matériel didactique" qui suit avec 6,48% des voix est une pesanteur qui aurait dû attirer plus d'attention. En effet, les manuels scolaires ne sont pas encore prêts pour un enseignement de la LM dans la zone bulu. Les manuels élaborés et utilisés par la MPA (*Ndo ba Ngono, M'ayen, Ebaska*) sont à présent introuvables. Les seuls outils dont on dispose à l'heure actuelle sont deux syllabaires bulu (que nous venons de publier), un dictionnaire bilingue bulu-français, deux romans et quelques recueils de contes, devinettes et proverbes à peine visibles sur le marché. Tout ceci est bien insuffisant pour un programme de

langue, même si l'enseignement de l'oral pourrait démarrer avec un minimum de supports didactiques, les sources orales étant disponibles.

5,55% des répondants ont cité l'absence de structures comme obstacle. Même en l'absence d'une déclaration officielle de politique de promotion des langues nationales à travers l'éducation scolaire, des lois et des dispositions administratives existent en faveur de ces langues. Cependant, dans lesdites dispositions, très peu de structures sont prévues, et celles qui le sont n'ont jamais été mises en place. C'est le cas des postes d'inspecteurs provinciaux de langues nationales, postes d'ailleurs créés sans aucune structure de coordination, de production, de formation et de suivi au niveau des services centraux. Des structures privées existent (SIL, CABTAL, ANACLAC) qui détiennent un savoir et un savoir-faire remarquables en la matière. Malheureusement ces organismes ne bénéficient pas d'une collaboration effective des ministères chargés de l'éducation, de la jeunesse et de la culture. Ces derniers, visiblement peu disposés à coopérer, ne semblent s'intéresser un tout petit peu qu'au côté politique de la question, le côté technique qui de toute évidence les embarrasse est noyé dans une fuite en avant faite d'interminables procédures et tactiques de retardement.

Ainsi donc, du fait de l'absence de structures, des engrenages bureaucratiques et du désintérêt à tous les niveaux, aucune activité de promotion des langues et cultures nationales n'a pu être conceptualisée et mise en œuvre. Quand on sait qu'au niveau de la communauté, le comité d'étude et de promotion de la langue est une structure moribonde qui compte très peu d'adhérents, dispose de très peu de fonds et affiche un bilan presque nul au niveau de ses activités, il y'a lieu d'être pessimiste.

5,55% des voix ont également cité comme obstacle le système scolaire actuel qu'elles trouvent inadapté. Nous nous serions attendu à une proportion plus importante pour cette pesanteur cruciale. En effet, un système scolaire dont les programmes prévoient l'enseignement des/en langues étrangères au primaire et au secondaire sans aucune allusion aux langues nationales est en lui-même un

obstacle à tout projet ou programme d'éducation endolingue. Il est tout à fait paradoxal que le système scolaire camerounais soit ouvert à toutes les langues, sauf aux langues camerounaises. Qui plus est, il est absurde que ledit système impose l'enseignement du français et de l'anglais comme langues premières, au grand dam des élèves des milieux ruraux et semi-ruraux dont la première langue est nécessairement une langue camerounaise, les soumettant ainsi à une torture pédagogique préjudiciable à leur développement cognitif.

Un autre obstacle - et non des moindres - relevé par 3,70% des voix est celui de la complexité du projet. C'est une pesanteur délicate qui ne pouvait être perçue que par des esprits avisés. C'est sans doute ce qui explique la faiblesse de la proportion des réponses y relatives. Un programme d'enseignement des LM dans le contexte camerounais est une entreprise délicate qui engage plusieurs paramètres. Cette entreprise, dans son élaboration comme dans son implantation, est une gageure. Elle mérite donc d'être conduite par des mains expertes dans sa planification qui demande des recherches préalables et une formulation claire, l'expérimentation qui demande du temps et des ressources, la généralisation qui demande des structures, des ressources, des outils pédagogiques, des moyens de diffusion... La réussite d'un tel projet tient d'une volonté politique sans faille, d'un soutien communautaire indéfectible, des moyens financiers adéquats etc.

Enfin, les mariages mixtes cités par 2,77% des répondants constituent une pesanteur pertinente malgré les apparences. Très souvent, les enfants issus des mariages entre parents de LM différentes ont tendance à parler le français, langue qu'utilisent les parents dans leurs conversations quotidiennes. Mais parfois, la langue utilisée par les parents entre eux n'est pas celle qu'ils emploient quand ils s'adressent aux enfants, et il arrive que la femme se mette à la langue de son mari. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils acquièrent soit les langues des deux parents en même temps, soit la langue de l'un des parents. La langue qu'ils parlent la première est souvent celle de leur mère ; mais très vite, grâce à un réseau

de relations le plus souvent favorable à la langue de leur père, celle-ci retrouve la place qui lui revient de droit dans les réseaux fermés de la société africaine.

Dans le milieu rural de la zone de notre étude, le problème des mariages mixtes ne se pose pas. La quasi-totalité des mariages contractés s'opère entre individus de même LM, quoique de dialectes souvent différents. Dans les rares couples où les épouses sont de LM différentes, soit elles utilisent le mongo éwondo, soit elles se mettent à la langue de leur mari qu'elles maîtrisent parfaitement avant même la naissance des enfants.

A la deuxième question complémentaire qui suit la question 25 (*comment peut-on les contourner ?*), le chercheur recherche les solutions possibles face aux difficultés énumérées. Le dépouillement des réponses a révélé que les répondants estiment que les dispositions suivantes doivent être prises :

- Sensibilisation de la communauté	36,11%
- Développement et mise en œuvre d'un projet	30,55%
- Formation des formateurs et des auteurs	27,77%
- Appui des bailleurs de fonds et de l'Etat	22,22%
- Mise à contribution des élites	19,44%
- Education à l'amour des valeurs traditionnelles	16,66%
- Utilisation de volontaires intègres	11,11%
- Utilisation de la LM en famille	11,11%
- Limitation du nombre de langues à promouvoir	9,25%
- Inscription de la dépense au budget de l'Etat	8,33%
- Mobilisation de la communauté	6,42%

Comme on peut le constater, les répondants reviennent sur des mesures déjà citées parmi celles qui empêcheraient la disparition de la LM, en l'occurrence son enseignement à l'école, la sensibilisation de la communauté, la formation des formateurs et des auteurs, et l'utilisation de la LM à la maison. Ces mesures qui interviennent dans le même ordre et avec des proportions relativement proches se passent de commentaires supplémentaires. Par contre, certaines dispositions

apparaissent ici comme spécifiques à l'enseignement de la langue, à savoir le développement d'un projet de langue, l'appui de l'Etat et des bailleurs de fonds, l'implication des élites, l'éducation à l'amour des valeurs traditionnelles, la budgétisation par l'Etat des dépenses liées au projet de langue, et la mobilisation de la communauté.

"Le développement et la mise en œuvre d'un projet", mesure citée par 30,55% des répondants, répond à la difficulté exprimée de la complexité du projet. Les répondants semblent redouter le mode de prise et d'exécution de décisions en vigueur dans le pays : une pratique qui tient surtout de l'improvisation et de la navigation à vue. Nous n'en voulons pour exemple que la récente décision instituant l'enseignement de l'anglais et de la culture nationale à l'école primaire, décision prise sans études préalables, en dehors de toute conceptualisation didactique, et sans stratégie de préparation ou d'imprégnation du personnel. Fort heureusement, une proposition existe dans ce sens qui ne demande qu'à être mise en œuvre, il s'agit du modèle PROPELCA qui s'enrichit chaque jour d'apports nouveaux, mais dont les populations, apparemment, ignorent l'existence.

"L'appui de l'Etat et des bailleurs de fonds" cité par 22,22% des répondants que l'on peut rapprocher de "l'inscription de la dépense au budget de l'Etat" est une disposition sans laquelle l'enseignement des langues nationales restera une illusion. Cet appui qui s'est avéré nécessaire pendant les phases de recherche, d'expérimentation, et de pré-généralisation, est plus que nécessaire pour la généralisation. En effet, cette dernière a besoin du poids politique de l'Etat, de son soutien financier et de celui des bailleurs de fonds. La décentralisation en projet prévoit la prise en charge de certaines dépenses au niveau des régions et des communes où des lignes budgétaires doivent être prévues à l'effet de la promotion des langues nationales. Toutes ces mesures sont de nature à résoudre les épineux problèmes de "pauvreté" et de "motivation", tout comme ceux de la formation, de la production du matériel didactique...

Cité par 19,44% des voix, “la mise à contribution des élites” comme disposition à prendre traduit l’influence de cette couche sociale au Cameroun. Cette catégorie sociale qui détient le savoir et surtout le pouvoir est incontournable dans tout projet local porteur de développement qui nécessite un apport communautaire. Respectée et écoutée, l’élite obtiendrait l’adhésion de la communauté sans peine ; influente, elle susciterait facilement l’appui des collectivités locales ; pourvue, elle débloquerait rapidement d’importants moyens financiers et matériels.

“L’éducation à l’amour des valeurs” citée par 16,66% des personnes interrogées figure comme une mesure destinée à résoudre les difficultés liées à l’acculturation, au snobisme, au désintéret... L’amour des valeurs ancestrales déclencherait une prise de conscience de la perte de l’identité culturelle collective et individuelle. Il serait de nature à restaurer un sentiment de fierté qui rendrait le peuple jaloux de sa culture et prompt à la promouvoir. On disposerait ainsi d’un nombre impressionnant de “militants” sur lesquelles la patrie pourrait compter pour toute initiative de revalorisation de la langue et de la culture.

Les 11,11% de répondants qui citent “l’utilisation de volontaires intègres” ont certainement à l’esprit des brebis galeuses qui ne s’intéresseraient au projet que dans le seul but de se faire de l’argent. Ces représentations qui relèvent de la suspicion ambiante dont nous avons fait état ailleurs proviennent de la fréquence des malversations survenues dans la gestion des projets antérieurs par des promoteurs et des volontaires originaires de la région. Le choix des hommes revêt donc une importance particulière : Le projet ne devrait pas être perçu comme un “gombo” à partager entre amis et parents, mais une entreprise d’intérêt général. D’où la nécessité de mettre sur pied une équipe d’hommes et de femmes compétents, désintéressés, engagés, dynamiques, crédibles et intègres.

9,25% des répondants proposent la limitation du nombre de langues, remettant sur la table un débat vieux de plusieurs décennies et qui a connu quatre propositions dont trois vont dans le sens du choix des langues à promouvoir pour

résoudre le problème de la multiplicité des langues. Toutes ces options seraient de nature, à assurer la promotion des langues et cultures nationales pour autant qu'elles ne soient pas rigides. Opérer une sélection ne saurait signifier abandonner les langues non retenues ; "faire s'épanouir toutes les fleurs linguistiques" ne saurait non plus signifier mettre toutes les 248 langues nationales au même niveau. De toutes les façons, le débat continue et de nouvelles propositions seraient la bienvenue. La formule finalement retenue sera certainement celle qui conviendrait le mieux au politique qui aura à trancher en dernier ressort mais qui aurait tort de la considérer comme une solution définitive, les hypothèses et les orientations qui la sous-tendent étant susceptibles d'être révisés au gré des aléas.

La dernière mesure citée par les répondants à savoir "la mobilisation de la communauté" a obtenu 6,42% des voix. Destiné à combattre l'inertie, cette disposition signifie que la communauté ne devrait pas toujours compter sur les autres et tout attendre de l'Etat ; elle devrait prendre en main son destin. En s'investissant corps et âme dans le projet, elle finirait par convaincre les sceptiques et susciter l'intérêt des élites et des pouvoirs publics. Le milieu regorge de nombreuses ressources ; l'union faisant la force, les populations pourraient, en se mettant ensemble, réunir des fonds importants et décider les bailleurs de fonds, les personnes ressources et les pouvoirs publics qui se verraient contraints d'accompagner ces efforts.

La question 26 (*Accepteriez-vous de soutenir un projet d'enseignement de la LM ?*) est la première d'une série de deux questions qui permettent au chercheur d'évaluer l'engagement des répondants.

L'ensemble des voix, soit 100% des répondants, s'est exprimé en faveur d'un soutien sans faille à un éventuel projet d'enseignement de la LM à l'école.

La question 27 "*Quelle pourrait être votre contribution dans ce projet ?*" vise à évaluer la traduction éventuelle de l'engagement communautaire en actes concrets. Au vu des réponses, les répondants disent pouvoir apporter leur contribution dans les domaines suivants :

- L'enseignement	33,33%
- La recherche et la publication	22,22%
- Le soutien matériel	19,44%
- Je ne sais pas	16,66%
- Le soutien moral	11,11%
- Le soutien financier	5,55%
- La vulgarisation	2,77%

L'enseignement, la recherche et la production qui viennent en tête dans les représentations tiennent non seulement de la forte représentation des enseignants dans l'échantillon, mais aussi de leur nature d'emplois potentiels. Le soutien matériel qui compte 19,44% des voix contraste avec le soutien financier qui n'aura enregistré que 5,55% des voix, alors que les deux devraient nécessairement aller ensemble. L'apport communautaire constituerait donc le talon d'achille du projet, de même que l'apathie que traduirait les réponses du genre "je ne sais pas" (16,66% des voix) ou "le soutien moral" (11,11% de voix). Cette dernière réponse relève probablement d'un souci de se donner bonne conscience parce que n'engageant en rien celui qui l'aurait exprimée.

On se serait attendu, entre autres, à ce que les gens s'engagent en outre à sensibiliser la communauté et à acheter de la littérature écrite en LM. Ce manquement relève peut être de la difficulté pour les répondants d'envisager les différentes contributions possibles avant de se prononcer, sinon ils auraient probablement cité l'investissement humain, l'apport le plus courant des démunis, mais qui n'est pourtant pas des moindres.

A la question 28 (*Etes-vous prêt à subir des frustrations et des irritations éventuelles relatives à un tel projet ?*), 91,66% des voix répondent "oui", contre 8,33% de réponses négatives.

Le "oui" massif des enquêtés est rassurant à plus d'un titre. Mais une conclusion très hâtive à un soutien inconditionnel serait une erreur dans un monde où la pensée est difficilement traduite en acte, où tout s'arrête le plus souvent au

niveau de l'appréciation et des bonnes intentions, et où l'intérêt (matériel) conditionne l'action. L'exemple d'un comité de langue agonisant est là une fois de plus pour dissuader tout optimisme béat : tout le monde salut l'initiative de sa création ; mais personne ne va au-delà des propos flatteurs et des larmes (de crocodiles) versées sur le triste sort de la langue. Au moment de passer à l'acte, personne n'a jamais le temps, personne n'a jamais d'argent, et tout n'y pense que quand on en parle. Toutefois, cette attitude exprimée signifie que la communauté saluerait et adhérerait à une telle initiative. Une adhésion, même passive, traduisant un risque faible de résistance, il y'a lieu de rester optimiste.

Conclusion

Le but de ce chapitre était d'évaluer le contexte sociolinguistique qui nous occupe dans l'optique de déterminer si sa situation linguistique et les prérequis et attitudes linguistiques de la communauté étaient favorables à un projet de LMO.

La recherche menée dans ce sens a révélé des atouts de taille que nous pouvons regrouper en trois catégories :

a) Une homogénéité linguistique acquise et un sentiment d'appartenance à un même peuple : le bulu, le faŋ, le foŋ, le mvaé et le ntumu sont identifiés comme étant des dialectes d'une même langue. Ces variantes ne se distinguent que par de légères différences, même si entre le faŋ et les autres parlers il existe des différences lexicales assez importantes. Les locuteurs communiquent par le truchement de la LM et surtout se réclament d'un même peuple. Nous sommes bien en présence "[d']un ensemble de clans et de tribus animés du sentiment de constituer une relative communauté linguistique, de remonter à un ancêtre mythique commun et appartenant à une aire culturelle homogène et identique" (Onguene Essono, 2000 : 595-6).

b) **Un potentiel humain fiable** : la communauté regorge de ressources humaines d'une compétence linguistique et culturelle largement acceptable. Les savants traditionnels et les artistes de la parole commencent à se faire rares, mais on en trouve encore ici et là qui peuvent aider à perpétuer la tradition orale et l'art oratoire traditionnel.

c) **Une attitude positive envers la langue et la culture et une adhésion massive au projet de langue**: l'attitude des locuteurs envers leur langue, leur culture et l'enseignement de ces objets à l'école est largement favorable ; leur apprentissage par les enfants est souhaitable et les parents éprouvent eux-mêmes le désir de les maîtriser pour un meilleur épanouissement individuel et social ; et même si les parents reconnaissent ne pas enseigner ces activités à leurs enfants à la maison, la plupart se dit prêt à assister les maîtres, engagement cependant assorti de conditions pour certains d'entre eux.

Cependant, la recherche a également révélé d'énormes pesanteurs que nous pouvons classer en trois types :

a) **L'état de la LM** : la qualité de la langue se dégrade au jour le jour ; la langue est de moins en moins utilisée par les jeunes ; elle est menacée d'être remplacée par le français qui a pénétré les réseaux fermés qui lui étaient réservés. La majorité des locuteurs trouve que cette situation est de nature à affecter les nouvelles générations qui finiront par perdre leur identité culturelle et à oublier leur langue, la condamnant ainsi à disparaître.

b) **La léthargie sociale** : l'enseignement de la LM qui nous intéresse au premier chef et qui comme par hasard est la première mesure à prendre pour sauver la langue et la culture ne serait pas une sinécure. Tout projet allant dans ce sens devra faire face à au peu d'engouement pour le développement de la LM. Les réticences relevées laissent penser qu'une implication active des populations n'est

pas acquise, et eu égard à l'attentisme observé par le passé et de la léthargie actuelle, il faudrait se garder de penser que tout sera pour le mieux.

c) **Des pesanteurs diverses** : a coté de ses deux principaux obstacles, on retrouve de nombreux autres écueils : l'acculturation, l'ignorance, l'indifférence des pouvoirs publics et de la communauté, le multilinguisme national, les incompétences de toutes sortes, le manque de ressources..., autant de difficultés qu'il faudra contourner.

Cependant, l'étude a également relevé que ces obstacles ne sont justement pas incontournables. Face à toutes les pesanteurs relevées ci-dessus, les locuteurs suggèrent comme dispositions à prendre : la sensibilisation de la communauté, le développement et la mise en œuvre d'un projet de langue viable, la formation des formateurs et des auteurs, l'allocation des fonds, la mise à contribution des élites et des bonnes volontés,... Pour sa part, la communauté entend apporter sa contribution dans les domaines de l'enseignement, de la recherche, de la production, de la vulgarisation et dans une moindre mesure, du financement.

De ce qui précède, il découle que le milieu est favorable à la mise en œuvre d'un programme de LMO. Quand on sait que la communauté dispose de leaders qui participent activement au développement de la localité, quand on connaît l'attitude positive de la communauté envers le développement et quand on connaît l'importance de tels atouts dans tout projet local porteur de développement (Watters, 1990), quand on considère les acquis culturels et sociolinguistiques relevés, quand on considère l'adhésion affirmée de la communauté à un tel projet, et quand en plus les populations sont géographiquement regroupées, vivent dans une même province et sont quasiment uniformes en termes d'institution religieuse, on ne peut qu'être optimiste.

De toutes les façons, notre conviction est que la cohésion linguistique et la présence d'un potentiel sociolinguistique riche dans la zone sont des atouts de taille, et que l'attitude favorable de la communauté augure d'un accueil favorable

du projet de langue. Une telle attitude constitue un accord de principe et une caution morale pour le développement d'un modèle, implication pédagogique conséquente qui doit traduire concrètement les aspirations des uns et des autres dans un cadre d'application fiable, mais qui doit s'accompagner de certaines précautions pour que les bonnes intentions soient traduites efficacement en bonnes œuvres, d'où la nécessité d'une pré-évaluation de la norme pédagogique.

**CHAP. V: PRE-EXPERIMENTATION DE L'ENSEIGNEMENT
DE LA LANGUE MATERNELLE ORALE**

Introduction

Cette section est consacrée à un test d'enseignement de la LMO dans des écoles de l'aire linguistique et culturelle bulu. Elle se charge de tirer les leçons de trois années de pratiques expérimentales dans une étude de validation qui a pour but de vérifier si la LMO peut-être enseignée à l'école primaire, et si cet enseignement permet une bonne acquisition de la langue et de la culture.

Partant de l'hypothèse de base selon laquelle la LMO peut-être intégrée dans les programmes scolaires comme matière et médium de son enseignement, l'étude cherche à évaluer à travers une série de pratiques pédagogiques tests sur la base des contenus culturels, l'adéquation de la fonction, la valeur pédagogique de la langue orale, les prérequis pédagogiques des maîtres, les contenus disciplinaires, et l'acceptabilité de la fonction. Des données d'observation établiront si la pratique est positive ou négative ; l'expérience sera jugée concluante si l'usage de la LM comme vecteur et objet d'enseignement est prouvé bénéfique et désirable.

Parallèlement, dans le souci d'une mise en œuvre réussie, l'étude tentera de rechercher des données nécessaires au développement d'orientations éducatives, curriculaires et didactiques judicieuses. En effet, les données et les résultats de l'expérimentation devraient être à même d'éclairer les décisions qui pourraient être prises au sujet de l'enseignement de la LMO, de mettre en place un certain nombre de dispositifs, de définir des principes, des contenus, des méthodes, des stratégies et des techniques relatifs à la pratique.

Les données de la recherche proviendront essentiellement de quatre procédés méthodologiques : La revue de la littérature (consultation des textes et des programmes pédagogiques.), l'observation directe (dans les salles de classes), les tests (administrés aux élèves), et un questionnaire (administré aux maîtres). Les représentations et attitudes des maîtres seront présentées de manière systématique, et toutes les autres données sous forme d'informations rapportées. L'interprétation des données sera ponctuée par les observations et impressions du chercheur.

5.1 Présentation de la situation pré-expérimentale.

Avant de nous lancer sur le chemin ardu de la pré-expérimentation, nous avons cru bon de faire le point sur la situation qui prévaut dans le contexte qui nous occupe. L'étude porte sur les orientations générales de l'école primaire, les programmes pédagogiques en vigueur, la situation de l'éducation dans la zone d'étude, et la pratique pédagogique en cours.

5.1.1 Les grandes orientations de l'école primaire au Cameroun

Les finalités de l'école primaire au Cameroun sont à l'image de celles des écoles primaires instituées en France par les lois de 1886 et 1887, et des diverses modifications qui ont accompagné ces premières orientations.

En France, il s'agissait au départ d'une "école première" qui transmettait aux enfants des connaissances de base, "ce qu'il n'est pas permis d'ignorer", "un bagage simple de connaissances pour la vie pratique" (Toraille et al, 1982 : 26). Par la suite, l'école primaire sera perçue comme la première étape d'une scolarité susceptible de se poursuivre dans l'enseignement secondaire pour tous les élèves. Inspiré par un idéal d'ordre spirituel, intellectuel et rationnel, l'objectif de départ est de "développer chez l'enfant le sens de la liberté d'esprit, le sens du respect d'autrui, en même temps qu'une critique personnelle et responsable des valeurs imposées" (Toraille et al, 1882 : 26). L'essentiel des enseignements repose sur l'éducation morale, civique et patriotique, avec un accent particulier pour l'acquisition par l'enfant des instruments fondamentaux : la langue et le calcul.

Aujourd'hui l'école semble libérée de l'urgence d'inculquer le savoir. Son objectif premier est désormais de développer des aptitudes et des attitudes transférables. On est passé d'une école d'instruction à une école d'éducation, une pédagogie qui prend en compte l'enracinement dans le corps et le milieu :

La pédagogie renouvelée sollicite l'être dans sa totalité corporelle, affective, mentale, en réaction contre les excès d'un recours exclusif à l'intelligence verbo-conceptuelle, à la logique formelle, et à un rationalisme métaphysique dogmatique et desséchant

Toraille et al, 1982 : 26

L'école primaire camerounaise a épousé cette évolution idéologique de manière passive, avant de formuler clairement ses grandes orientations dans la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998. Cette dernière stipule en effet que l'école primaire doit :

- Former des Camerounais "enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun"
- Imprégner les jeunes des grandes valeurs éthiques universelles : dignité, honneur, honnêteté, intégrité, sens de la discipline"
- Former au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre la discrimination, à l'amour de la paix...
- Cultiver l'amour de l'effort et du travail bien fait, la quête de l'excellence, l'esprit d'équipe, l'esprit de créativité...
- Assurer une bonne formation physique, sportive, artistique, culturelle..., et inculquer le sens de l'hygiène et de la salubrité.
- Former des Camerounais capables de communiquer dans les deux langues officielles et susceptibles de s'adapter rapidement dans leur milieu de vie et de poursuivre leurs études secondaires.

5.1.2 Le programme officiel de culture nationale

Les programmes en vigueur pour l'école primaire qui datent de 1999 remplacent ceux de 1963 et 1976 et font suite aux Etats Généraux de l'Education de 1995 et à la Loi d'Orientation de l'Education de 1998 qu'ils essaient de traduire dans les faits. Ils s'inspirent de la philosophie de la motivation de l'enseignement et visent l'adaptation de ce dernier aux réalités de la société camerounaise. La vocation essentielle de ce nouvel outil pédagogique est de "permettre aux jeunes

de communiquer, d'agir et de savoir être, c'est-à-dire de faciliter leur insertion socio-économique et la continuation de leurs études secondaires''(p. 2).

Dans l'esprit de ses concepteurs, les nouveaux programmes officiels de l'enseignement primaire seraient applicables sans formation et sans recyclage préalable : pour l'ensemble des niveaux, les grandes orientations sont énoncées ; et pour chaque discipline ou sous-discipline, les objectifs pédagogiques généraux et spécifiques, la méthodologie d'enseignement, les contenus et les objectifs d'apprentissage sont précisés. L'objectif est de faire en sorte que n'importe quel enseignant soit capable de préparer les leçons à partir des seuls programmes et de ses compétences académiques (p.2). Pour laisser une certaine marge de manœuvre aux enseignants, les programmes se passent de détails supplémentaires.

L'absence des activités d'apprentissage, du matériel d'enseignement, des procédures et instruments d'évaluation se justifie par le souci de donner plus de liberté aux enseignants, compte tenu des situations diverses d'enseignement et d'apprentissage. Leur choix et leur conception s'opèreront en respect de la congruence obligée entre : objectifs et contenus, contenus et évaluation, objectifs et instruments d'évaluation. Cette liberté se manifeste aussi par l'absence des objectifs pédagogiques opérationnels que les enseignants doivent définir eux-mêmes comme étape importante de la préparation des leçons. (p.3)

Curieusement, dans le programme du niveau I, comme pour traduire un certain embarras, il est dit que ces aspects des programmes seront élaborés par les directeurs d'écoles normales d'instituteurs et les inspecteurs d'arrondissement sous la supervision des inspecteurs pédagogiques provinciaux de l'enseignement maternel, primaire et normal (p.3).

Le programme de "culture nationale", composante de la matière intitulée "musique, danses et culture nationale" prévoit :

a - Au niveau I (SIL et CP)

Horaire hebdomadaire

L'horaire hebdomadaire d'une classe de niveau I prévoit 30mn pour la culture nationale.

Objectifs généraux

Le programme indique que l'introduction de la culture nationale dans les programmes du primaire est un moyen par lequel l'école peut contribuer à conserver et, au besoin, à améliorer le patrimoine culturel national et prendre contact avec d'autres cultures. (p.54) Le programme n'a pas clairement distingué les objectifs généraux des trois composantes de la discipline. Nous retenons ici les objectifs qui relèvent de la culture nationale. Ces objectifs sont les suivants :

- Développer et enrichir l'imagination en encourageant création et improvisation ;
- Développer la mémoire et l'attention ;
- Développer les qualités sociales, l'esprit de groupe ;
- Former le sens critique.

Objectifs spécifiques

Le programme indique qu'à l'issue du niveau I, l'enfant sera capable de :

- Exécuter quelques comptines, rondes et danses traditionnelles ;
- Exécuter quelques comptines, rondes et danses françaises et anglaises ;
- Réciter des contes, citer des proverbes, exécuter des jeux, exploiter les coutumes et traditions du milieu.

Méthodologie

Le programme déclare qu'il n'existe pas de méthode spécifique pour l'enseignement de la culture nationale ; la latitude est laissée aux maîtres de faire appel à leurs collègues, aux artistes de la localité et à certains élèves habiles, pour dire et expliquer les contes, proverbes, coutumes et traditions du milieu.

Contenus et objectifs d'apprentissage

Les contenus et objectifs d'apprentissage du niveau I peuvent être consignés dans un tableau ainsi qu'il suit :

Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage
Jeux divers chantés et mimés	- Organiser ou enseigner un jeu du milieu - Enseigner une chanson en utilisant les paroles ou en mimant
Comptines et contes	Organiser ou enseigner des séances de comptines ou de contes
Proverbes	Dire et expliquer des proverbes simples du milieu
Coutumes et traditions	Expliquer les coutumes et traditions simples du milieu

Tableau 12 : Contenus et Objectifs d'apprentissage au niveau I

b - Au niveau II (C.E.1 et C.E.2)

Horaire hebdomadaire

Pour l'ensemble musique – chants – culture nationale, le programme prévoit 1h 30mn pour le système plein-temps, 1h 00 pour le système mi-temps matin sans le samedi, et 1h 10mn pour le système mi-temps après-midi avec le samedi.

Objectifs généraux et spécifiques

Voir niveau I

Méthodologie

Le programme indique une fois de plus qu'il n'existe pas de méthode spécifique. Toutefois, il précise que pour les contes, proverbes et dictons, la démarche sera la suivante : audition globale, compréhension, moralité. Il souligne une fois encore que les maîtres devront être assistés par des collègues, des élèves, des artistes ou toute autre compétence de la localité où l'école est implantée.

Contenus et objectifs d'apprentissage

Le tableau ci-dessous résume les contenus et objectifs d'apprentissage au niveau II :

Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage
Jeux divers chantés et mimés	- Organiser des jeux ou des chansons du milieu - Organiser les manifestations culturelles
Comptines et contes	Organiser ou enseigner des séances de comptines ou de contes
Proverbes	Dire et expliquer des proverbes simples du milieu et d'ailleurs
Contumes et traditions	Expliquer les coutumes et les traditions du milieu et d'ailleurs.

Tableau 13: Contenus et objectifs d'apprentissage au niveau II

c - Au niveau III (CM1 et CM2)

Horaire hebdomadaire

Voir niveau II

Objectifs généraux

En plus des objectifs définis pour les niveaux I et II, le programme ajoute l'objectif suivant : développer l'aspiration à satisfaire les désirs de l'enfant, son instinct de curiosité et sa capacité à imiter les héros du conte.

Objectifs spécifiques

Au terme du niveau III, l'élève doit être capable :

- D'animer une manifestation culturelle par les contes, du théâtre...
- De participer aux séances d'explication des proverbes, traditions...

Méthodologie

Une fois de plus le programme relève l'absence d'une méthode spécifique pour l'enseignement des contenus de la culture nationale. Il esquisse cependant un canevas qui prévoit la démarche pédagogique suivante :

- a - Introduction : dire de quoi il est question et présenter l'activité.
- b - Découverte : observation et compréhension globale par le jeu de questions-réponses.
- c - Apprentissage : création d'une ambiance appropriée (présentation du modèle, répétition, exécution individuelle et collective)
- d - Synthèse récapitulative : représentation de la scène sous forme de petit spectacle

Pour la pratique pédagogique, le programme indique de nouveau que le maître pourra se faire suppléer par une personne ressource.

Contenus et objectifs d'apprentissage

Les mêmes qu'au niveau 2, sauf pour le cas des proverbes qui se voient assigner un objectif supplémentaire : organiser des séances de récitation et d'explication de proverbes.

5.1.3 Situation de l'éducation dans la zone d'étude

La zone bulu est l'une des zones les plus scolarisées du pays. Tous les parents envoient leurs enfants à l'école dès le bas âge. A la fin du cycle primaire, la quasi-totalité des enfants ayant obtenu le C.E.P poursuivent leurs études secondaires. Cependant, à cause de nombreux échecs scolaires, un grand nombre des enfants qui entrent à la SIL ne parviennent pas à obtenir ce diplôme, beaucoup abandonnent avant la fin du cycle. Au niveau du secondaire s'ajoute une autre raison : l'éloignement des collèges et lycées par rapport aux domiciles de la plupart des élèves, éloignement qui rend difficiles la tâche des parents et les conditions de vie des élèves. Incapables de se nourrir, de se loger, d'acheter des livres et de payer leurs frais de scolarité, près de 20% des élèves qui entrent en classe de sixième abandonnent avant la classe de troisième, et près de 30% avant la classe de terminale. Seuls environ 55% de ceux qui atteignent la classe de troisième réussissent au B.E.P.C, et près de 60% de ceux qui atteignent la classe de terminale passent leur baccalauréat.

Le cadre de l'éducation n'est pas des plus viables, même si des efforts remarquables sont faits par l'Etat. La zone compte de nombreux établissements scolaires. Les écoles primaires sont aujourd'hui très nombreuses sous l'impulsion de l'Etat, des confessions religieuses et des initiatives privées laïques. En moyenne, on retrouve une école à cycle complet tous les 4 kilomètres. Cependant, la situation se complique au secondaire où l'on retrouve des collèges tous les 50

km, alors que les lycées se trouvent dans tous les chefs-lieux d'arrondissements et de départements. Les chefs-lieux de département comptent chacun un collège d'enseignement technique, un lycée classique, un lycée bilingue et un lycée technique. Des Sections Artisanales Rurales (SAR) et Sections Ménagères (SM) se trouvent dans des chefs-lieux d'arrondissements et de districts, ainsi que dans certains villages stratégiques. Les écoles maternelles sont inexistantes dans les zones rurales ; on en trouve que dans les zones semi-urbaines et urbaines.

Mais si la politique d'expansion de l'éducation se traduit par un accroissement des établissements et des élèves, la quantité et la qualité des infrastructures et des structures laissent à désirer : bibliothèques, infirmeries et laboratoires inexistantes, infrastructures sportives sommaires, salles de classes insuffisantes, état vétuste des locaux, tables-bancs défectueuses et insuffisantes etc. L'offre scolaire est encore loin de satisfaire la demande : La plupart des écoles primaires à cycle complet ne comptent que trois salles de classe ; d'où les effectifs pléthoriques qui résultent du jumelage de classes pédagogiques.

L'environnement pédagogique n'est pas non plus des plus favorables. Du fait de la grave crise économique qui a particulièrement frappé le monde rural essentiellement constitué de cacaoculteurs, les parents ont du mal à subvenir aux besoins essentiels de leur progéniture : nutrition, éducation, santé. Ceux qui y parviennent le font au prix de nombreux sacrifices. La réussite est le fruit conjugué du parent qui se prive de tout ou presque, et de l'enfant qui brave la misère pour se consacrer à ses études. D'autre part, l'école ne bénéficie pas du soutien communautaire : la communauté a du mal à s'organiser et à prendre des initiatives ; les APE sont moribondes, quand elles ne sont pas fictives ; on semble tout attendre de l'Etat et des "élites".

De même, l'environnement pédagogique est rendu défavorable par la situation déplorable des enseignants. Le personnel enseignant est très insuffisant. La grande majorité des écoles compte à peine trois maîtres pour six classes pédagogiques, soit deux classes pédagogiques par enseignant. Certains

établissements comptent moins de trois enseignants. Les chefs d'établissements sont obligés de procéder au jumelage des classes au détriment de la qualité des enseignements, et de recruter des enseignants vacataires que les APE n'arrivent toujours pas à payer, la plupart des parents ne versant pas leurs cotisations.

La situation s'est aggravée avec la condition des instituteurs vacataires : ces personnels qui constituent environ 30% des enseignants du primaire accusent de nombreux mois d'arriérés de salaire et font face à de nombreuses tracasseries quant à leur recrutement et leur intégration dans la fonction publique. Par conséquent, beaucoup sont absents de leurs postes pendant des semaines, voire des mois dans la même année. D'autres démissionnent tout simplement, question d'aller voir ailleurs. Dans l'enseignement privé, seul le personnel qui relève de l'enseignement privé catholique et de la Mission Chrétienne est régulièrement payé. Les autres qui sont pourtant moins bien payés accusent de nombreux mois d'arriérés de salaire.

Par ailleurs, les maîtres des établissements publics intégrés dans la fonction publique ne semblent pas plus motivés que les autres. Du fait des salaires relativement bas, du mépris de la société, des mauvaises conditions de travail..., les maîtres ne souscrivent à aucune obligation de résultat, ni à aucun contrat de performance. Ils font "ce qu'ils peuvent" ; ils viennent à l'école quand bon leur semble, et tous les prétextes sont bons pour abandonner ou libérer les enfants. D'aucuns vont jusqu'à envoyer les enfants leur chercher du bois, travailler dans leurs champs, tresser leurs épouses, les assister dans les travaux domestiques..., en guise de "travail manuel". L'école se trouve ainsi dans une récréation permanente, surtout pour les classes qui n'ont pas d'examen à préparer.

En outre, le milieu scolaire est généralement corrompu. La pauvreté aidant, les maîtres et les directeurs d'écoles de moralité douteuse acceptent très facilement de se laisser "mouiller la barbe" par des parents pour se livrer à la fraude, surtout lors de l'examen du CEP. Pour une chèvre plus ou moins grasse, un coq un tant soit peu dodu..., des enseignants mettent leur carrière en jeu en "assistant" des candidats de diverses manières.

En somme, à l'image de ses camarades des autres régions du pays, le petit Camerounais de la zone bulu est éduqué dans un environnement de misère physique, matérielle et morale. Démuni, perturbé par la crise des valeurs, encadré par des maîtres démotivés et des parents qui ont démissionné devant leur responsabilité régaliennne, il vit dans une situation précaire qui compromet dangereusement son succès scolaire.

5.1.4 L'enseignement de la culture nationale dans la zone d'étude

Au terme des visites que nous avons effectuées dans les écoles, nous pouvons affirmer sur la base de l'observation directe dans les salles de classe et des entretiens avec les chefs d'établissements que la culture nationale est mal et très peu enseignée.

La quasi-totalité des maîtres n'enseignent pas cette nouvelle discipline ; le tiers des maîtres ignore jusqu'à son existence et jusqu'à l'existence même des nouveaux programmes. Près de la moitié de ceux qui sont au courant de ce nouvel outil pédagogique ne le possèdent pas, et bon nombre de ceux qui le possèdent (les directeurs d'écoles surtout) ne l'exploitent pas ; certains d'entre eux ne l'ont même jamais lu ; ceux qui l'ont fait ne savent pas quoi enseigner, ni comment le faire.

Très peu de maîtres s'y essaient ; mais l'activité est surtout destinée à meubler le temps quand le maître n'a pas préparé sa leçon, quand il a achevé le programme du jour ou sa séance plus tôt que prévue et qu'il dispose de quelques minutes, quand tout le monde est fatigué, ou quand il faut occuper les plus petits (niveau I) qui finissent plus tôt, question d'attendre leurs aînés encore occupés. C'est alors que le maître improvise "un coin du feu" au cours duquel les enfants racontent des contes, citent des proverbes et jouent aux devinettes.

La raison en est que le maître ne se sent pas contraint d'enseigner la culture nationale parce que rien ne l'y oblige. Les autorités pédagogiques et les chefs d'établissement qui devraient se charger de l'application des nouveaux programmes semblent l'ignorer, visiblement embarrassés par cette nouvelle

discipline qui met à rude épreuve leur compétence, laquelle n'avait pas été renforcée au préalable pour faire autorité. Le maître peut donc prétendre qu'il n'a pas assez de temps du fait des emplois du temps surchargés ; mais en réalité, il ne se sent pas compétent : ses connaissances en la matière sont douteuses.

En 2002, à la grande surprise générale, la culture générale est inscrite à l'examen du Certificat d'Etude Primaire comme épreuve orale. Pris de panique, certains maîtres essayent de préparer leurs candidats à l'examen en improvisant quelques séances. Quelques maîtres des classes inférieures se lancent également dans l'aventure, conscients de ce que cette préparation devrait commencer plus tôt. L'expérience est pathétique : les maîtres confondent culture nationale et activités pratiques, culture nationale et culture générale ; la culture nationale se limite au récit de quelques contes et proverbes que certains maîtres exigent qu'il soit fait en français, ce qui constitue un vrai supplice pour les élèves.

Pour tirer leurs enseignants de l'embarras, le Secrétariat à l'Education Privée Catholique organise des rencontres pédagogiques aux fins de former les animateurs pédagogiques, et des journées pédagogiques destinées à imprégner les maîtres des nouvelles disciplines au programme, démontrant par-là que l'option de la mise en pratique de ces dernières sans une formation préalable des formateurs est suicidaire. Des dizaines de maîtres de cet ordre d'enseignement ont ainsi pu bénéficier d'un équipement pédagogique élémentaire. Cependant, très peu de maîtres l'ont effectivement exploité, la plupart semblant handicapé par une langue de communication scolaire qui ne leur permet pas d'enseigner un objet pédagogique dissocié de son instrument de transmission par excellence, la langue maternelle ; d'autres brillent par un niveau de compétence culturelle et pédagogique catastrophique en la matière.

En dehors des problèmes de formation, de compétence culturelle et de motivation, les acteurs pédagogiques sont confrontés à une difficulté cruciale : le programme lui-même. Ce dernier comporte en effet des nombreuses lacunes, entre autres l'absence d'objectifs, de démarches pédagogiques, de supports didactiques,

de procédures et instruments d'évaluation, de contenus clairement définis, sans oublier le silence coupable sur la langue d'enseignement de la matière.

5.1.5 L'usage oral de la LM à l'école dans la zone d'étude

Dans les écoles de la zone, aucun enseignement ne s'effectue en LM. Cependant, cette dernière n'est pas totalement exclue de la communication scolaire. La situation qui prévaut est celle de l'alternance codique à l'oral, et de l'exclusivité du français à l'écrit. La LM intervient de manière non systématique, mais très fréquemment dans les discours pédagogiques en français pour pallier les carences d'une langue de communication scolaire peu connue de la majorité des élèves (Akonga : 1983). Elle n'intervient en exclusivité que lors des rares séances de contes organisées par les maîtres.

La LM domine dans l'interaction entre les élèves dans la classe, quand le maître est absent ou quand il ne contrôle pas la classe. Quand bien même il le fait, les élèves échappent toujours à son attention pour communiquer à voix basse en "langue vernaculaire". Les maîtres leur emboîtent souvent le pas quand ils s'adressent soit aux élèves, soit à leurs collègues. Seul un directeur d'école avait interdit l'usage du "patois" dans l'enceinte de son établissement, une mesure malheureuse qui ne connut guère de succès et qu'il avoue regretter aujourd'hui.

Hors des salles de classes, l'interaction entre les élèves se fait exclusivement en LM. Quelques mots et phrases français apparaissent cependant dans leurs discours, le plus souvent pour pallier une carence de vocabulaire dans leur langue ou pour impressionner leurs amis. Il en est de même des communications sociales entre les maîtres, surtout dans les situations informelles. D'ailleurs, l'essentiel de leurs interactions hors des salles de classe s'effectue dans la LM; le français n'intervient que pour faire autorité ou pour impressionner l'entourage.

Le jeu de langue en milieu rural et semi-rural apparaît donc évident à la faveur de l'homogénéité linguistique dans un public d'extraction rural dont la LM est différente de la langue d'enseignement. L'insertion de la LM dans des

situations formelles s'avère positive parce que d'une efficacité pédagogique certaine, « car si en dépit des instructions officielles, le maître délaisse le médium autorisé pour en recourir à un autre, c'est que le premier ne remplit pas à souhait sa fonction de transmission des contenus scolaires » (Akonga, 1983 : 3).

5.2 La pré-expérimentation

La présentation de la situation de l'éducation et de la pratique pédagogique en cours a montré de nombreuses insuffisances, entre autres des limites dans l'enseignement de la culture nationale. C'est un enseignement essentiellement fondé sur l'improvisation et le "bricolage pédagogique", assuré par des enseignants peu motivés, non formés, peu équipés, et qui travaillent dans des conditions difficiles. Les nouveaux programmes pédagogiques dont beaucoup en ignorent l'existence et qui s'avèrent peu fiables leur sont de peu d'apport.

Cette situation appelle une intervention urgente dont les conditions de succès doivent être analysées au préalable. L'expérimentation nous a semblé la procédure la plus indiquée. Une véritable expérimentation dépassant nos moyens et les limites d'une étude de cette dimension, nous avons opté pour une pré-expérimentation, le "modèle" qui en sortira étant appelé à être expérimenté à son tour. Il est question d'entreprendre une étude de validation destinée à vérifier que l'enseignement de la LMO, pratique qui intègre la langue et la culture comme objets d'enseignement indissociables, conduit à une acquisition sûre, efficace, bénéfique et désirable.

Dans cette perspective, il nous a semblé convenable de mettre sur pied un dispositif expérimental, de définir des variables, des techniques et instruments d'évaluation, d'essayer la pratique de l'innovation et de tirer les leçons de l'expérience, avant d'envisager dans le chapitre suivant les conditions dans lesquelles l'ELMO peut être entreprise.

5.2.1 Le dispositif pré-expérimental

A la faveur du nouveau programme de l'enseignement primaire, nous avons utilisé les structures existantes sans en modifier les programmes et les emplois du temps. L'enseignement de la culture nationale n'étant pas effectif, nous avons obtenu des maîtres et des directeurs d'écoles que la charge horaire réservée à cette discipline soit utilisée pour la pré-expérimentation.

Six établissements scolaires ont été choisis comme cadre de travail : l'Ecole Publique de Nsimi-carrefour, l'Ecole Publique de Mfouladja, l'Ecole Publique de Messam, l'Ecole de la Mission Chrétienne de Nkoémvon, l'Ecole Publique de Biyeyem, et l'Ecole de l'EPC d'Elat. Ces écoles ont été choisies pour des besoins stratégiques : toutes les six étaient facilement accessibles parce que situées sur des axes bitumés ; les trois premières sont situées dans l'arrondissement de Zoétélé (dialecte foŋ), et les trois autres dans l'arrondissement d'Ebolowa (dialecte bulu) ; enfin, la distance entre les écoles de chaque localité est de 4 km environ, ce qui nous permettait d'aller facilement d'une école à l'autre.

La pré-expérimentation a démarré dans cinq des six établissements choisis, les maîtres de l'école de l'EPC d'Elat n'ayant pas pu se lancer dans le projet à cause de nombreux problèmes internes qui minaient leur ordre d'enseignement. Nous avons pu travailler dans deux classes de l'Ecole de la Mission de Nkoémvon (SIL et CP), et dans quatre classes jumelées de chacune des autres écoles (SIL/CP, CE1/CE2). Cependant, deux des cinq écoles restantes n'ont pas pu suivre l'expérience de bout en bout, à savoir l'Ecole de la Mission de Nkoémvon et l'Ecole Publique de Messam dont les maîtres n'ont suivi aucun stage.

A la fin, la pré-expérimentation n'aura donc été menée de manière systématique que dans trois écoles : l'Ecole Publique de Nsimi-Carrefour, l'Ecole Publique de Mfouladja et l'Ecole Publique de Biyeyem. Les niveaux retenus pour chacune de ces trois écoles sont les niveaux I et II (SIL/CP, CEI/CEII), le niveau III (CMI/CMII) étant très sollicité parce que comportant des

candidats au CEP. La recherche s'est donc déroulée dans 6 classes expérimentales tenue chacune par un maître expérimentateur qui n'était autre que le maître habituel de la classe.

Le choix du contenu des enseignements des maîtres expérimentateurs a été porté sur tout discours pouvant servir de support à l'enseignement de la LMO, notamment les ressources locales en langue orale identifiée auparavant (voir chap. III). Ce discours ne trouvant sa pleine expression que dans l'orature, nous avons privilégié les genres de cet art. Par souci de simplicité, nous nous sommes limité aux genres les plus connus des maîtres et des élèves. C'est ainsi que nous avons proposé aux maîtres de s'essayer à l'enseignement des contes, fables, chants, légendes, proverbes, devinettes, poèmes oraux, us et coutumes, et généalogie. Les maîtres ont jeté leur dévolu sur les six premières activités, au détriment des deux dernières qui ne furent enseignées que dans une classe.

Le maître était libre de choisir ses activités, sa démarche pédagogique et les objectifs de ses leçons, mais devait garder à l'esprit que l'enseignement des divers contenus devait avoir à la fois un objectif linguistique et culturel. En d'autres termes le maître enseignait selon sa compétence culturelle et la méthode qu'il trouvait la plus apte à impliquer ses élèves dans son apprentissage afin de les aider à comprendre leur propre culture, à comprendre la structure et le contenu des textes, à reproduire et à produire clairement et aisément des textes artistiques traditionnels. Le maître devait donc chercher la méthode idéale pour chaque activité, celle susceptible de forger en l'élève une compétence linguistique et culturelle. Ainsi, l'accent ne devait pas être mis sur les structures de la langue, mais sur les éléments de production langagière, la capacité d'inférer, et l'habilité de s'exprimer en puisant dans les ressources et le génie de la langue. Ces principes de base ont été clairement expliqués aux maîtres.

Pour ce qui est de l'organisation des leçons, nous avons obtenu des maîtres et des Directeurs d'écoles que les trente minutes allouées à la musique et celles allouées à la culture nationale soient consacrées à l'ELMO. La masse horaire

hebdomadaire était donc d'une heure répartie en deux séances de trente minutes chacune. L'enseignement devait se faire de manière continue, abstraction faite des séances auxquelles assistait le chercheur.

5.2.2 La démarche

Il s'agit ici de rendre compte de la procédure de recherche. Cette dernière tient en trois paramètres : la conduite de la pré-expérimentation, la collecte des informations, et le traitement des données.

5.2.2.1 La conduite de la pré-expérimentation

Au départ, nous n'avions aucune approche précise en tête, aucune base méthodologique. Notre objectif était justement d'en développer une sur la base de notre hypothèse fondamentale, des références théoriques consultées, des faits observés et des représentations des acteurs pédagogiques. Nous aurions pu concevoir un modèle hypothétique, le tester, puis proposer un modèle expérimental. Ne disposant pas d'assez d'outils au départ, la construction d'un tel modèle ne nous a pas semblé évidente. Nous avons plutôt opté pour l'identification des éléments d'un programme expérimental à partir de l'observation et de l'évaluation d'activités proposées aux maîtres.

Nous avons commencé par cibler nos écoles expérimentales. Comme nous avons eu à le souligner, le choix a été guidé par des raisons pragmatiques et stratégiques : il nous fallait des écoles de l'aire dialectale bulu et d'une aire dialectale non bulu ; en plus, ces écoles devaient être facilement accessibles, étant donné que nous partions de loin et que nos contraintes professionnelles ne nous donnaient pas suffisamment de temps. C'est ainsi que nous avons choisi six écoles des banlieues d'Ebolowa et de Zoétélé, soit trois écoles par localité.

Après le choix des écoles, nous sommes descendu sur le terrain expliquer notre projet aux acteurs pédagogiques, futurs maîtres expérimentateurs. Puis, nous avons sollicité et obtenu des autorisations de recherche de l'Université de Yaoundé

l et des autorités pédagogiques de la place, autorisations que nous sommes allé présenter aux directeurs des écoles concernées. N'ayant rencontré aucune résistance de leur part, nous pouvions alors commencer l'expérience.

Dès le mois de mars 2000, nous avons effectué des visites dans les écoles pour observer ce qui se faisait, question de procéder à une première observation globale destinée à nous situer par rapport à l'état des lieux et à nous aider à envisager les perspectives de notre expérience future. En dehors de l'observation dans les salles de classe, nous avons eu des entretiens avec différents acteurs de la communauté éducative sur la situation de l'éducation, l'usage de la langue maternelle à l'école, l'enseignement de la culture nationale, etc.

En juin 2000, nous avons invité tous les maîtres de ces écoles au stage PROPELCA de formation des maîtres et alphabétiseurs en langues nationales d'Obout (Mbalmayo), stage qui devait se tenir au mois de juillet de la même année. Seuls six maîtres sur la vingtaine convoquée se sont présentés. Aucun module de formation ne portant sur l'oral, les maîtres se sont contentés de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue maternelle, du calcul en langue maternelle et du français oral. Puis, ils sont rentrés dans leurs écoles avec pour consigné d'enseigner la culture nationale en se servant de la LMO.

Dès septembre 2001, nous avons, à raison d'une descente par mois, effectué des visites dans les trois écoles dont les maîtres s'étaient présentés au stage (EP de Mfouladja, EP de Biyeyem et l'Ecole de la Mission de Nkoémvon). Si les maîtres suivaient normalement leur emploi du temps hebdomadaire, à notre arrivée, ils étaient obligés de se bousculer pour nous permettre d'observer des leçons. A la fin de chaque leçon observée, nous organisons une sorte de carrefour pédagogique où chacun faisait part de ses observations par rapport au déroulement de la leçon et faisait des suggestions en rapport avec tel ou tel aspect de l'activité pédagogique.

A la fin de l'année scolaire, les maîtres ont une fois de plus été invités au stage PROPELCA. Encore une fois seuls six maîtres s'étaient présentés. Nous avons enregistré deux nouveaux maîtres venant de l'EP de Nsimi-Carrefour, mais

les deux maîtres de l'Ecole de la Mission de Nkoémvon s'étaient désistés. Cette année là, nous avons introduit un nouveau module dans le programme de formation : la LMO. Il était question de faire partager aux maîtres leurs différentes expériences et d'en retenir les aspects qui constitueraient en première intention les premières orientations de l'ELMO. Ces conclusions ont essentiellement porté sur les contenus et les démarches pédagogiques.

Après la formation, les maîtres sont une fois de plus rentrés dans leurs écoles continuer l'expérience pratique. Comme par le passé nous avons sillonné les écoles avec le même rythme et la même procédure, mais avec en tête un nouvel objectif : récolter tous les éléments qui nous permettraient de construire un questionnaire sur les représentations des enseignants.

Au mois de juillet 2002, un nouveau stage PROPELCA avait lieu, à Ebolowa cette fois-ci. Sur la liste des écoles sollicitées se trouvaient trois nouvelles écoles : l'EP de Messam qui malheureusement n'aura envoyé qu'un maître, l'Ecole de la Mission d'Abang avec quatre maîtres, et l'Ecole de la Mission de Nkoémvon qui marquait son retour avec deux maîtres, malheureusement tous nouveaux. Les douze maîtres qui se sont présentés ont, en plus des expériences partagées, participé à des discussions sur le projet pédagogique et les procédures d'évaluation. A la fin, il a été demandé aux maîtres d'évaluer leurs élèves et de relever leurs performances sur la base des principes arrêtés. Par ailleurs, les maîtres ont pour la première fois été soumis à des séances de pratique de l'ELMO, séances sanctionnées par des carrefours pédagogiques riches et intenses. Nous avons profité de ce stage pour tester notre questionnaire.

En septembre 2002, nous avons renoué avec les visites ; mais à cause des contraintes financières, nous ne pouvions effectuer qu'une descente par trimestre. La procédure est demeurée la même : observation, discussion, suggestions. A la fin de l'année, nous avons recueilli les performances des élèves et administré un questionnaire aux maîtres pour évaluer la pré-expérimentation. Cependant, même si notre pré-expérimentation s'est achevée en mai 2003, nous avons profité du

stage du mois de juillet de la même année pour organiser des travaux en atelier avec les stagiaires du niveau III dans la perspective de définir une démarche pédagogique pour chaque activité. Nous n'aurons pas pu faire le tour des différentes activités, mais les travaux réalisés nous paraissent dignes d'intérêt.

Les données qui seront analysées et présentées dans ce chapitre sont donc des données d'observation relevées pendant le stage, pendant les visites des écoles, lors des discussions avec les différents acteurs, et les réponses au questionnaire administré.

5.2.2.2 La collecte des données

La collecte des données s'est effectuée à l'aide de deux outils : le questionnaire et l'observation de classe. Nous commencerons par décrire ces outils avant de présenter le résultat de leur application.

5.2.2.2.1 Les outils

a) Le questionnaire destiné aux enseignants

L'étude d'une pratique doit inclure les représentations des principaux acteurs qu'elle engage. Les autorités éducatives et pédagogiques, les parents, les enseignants et les élèves sont les acteurs incontournables de l'action éducative.

En tant que premiers partenaires de l'action éducative, les parents ont un rôle crucial par rapport aux approches qui sont encrées dans la vie des enfants et dont la mise en œuvre dépasse le cadre scolaire. A cet effet, ils doivent être informés des contenus des enseignements qui participent de l'éducation de leurs enfants et des innovations y relatives, des projets réalisés par leurs enfants dans ce cadre et des résultats obtenus, de même qu'ils doivent donner leur opinion sur l'intérêt du projet pour le développement intellectuel et affectif des enfants (Zielinska, 2003 : 171). De même, les élèves en tant que sujet de l'éducation sont au centre de toute décision concernant un projet éducatif auquel ils seront soumis, un programme ou une simple pratique qui les affecte et dont ils seront les

principaux bénéficiaires. Leurs attitudes et leurs représentations sont donc déterminantes, tout comme celles des enseignants, vecteurs attirés de l'éducation appelés à expérimenter et à appliquer les innovations.

Cependant, non seulement il est difficile pour les parents de se prononcer pour les questions touchant aux problèmes qui ne leur sont pas toujours familiers, mais c'est à peine s'ils étaient informés de la conduite de l'expérience. Leur demander de se prononcer aurait donc été superflu. Ils pourraient le faire dans le cadre de l'évaluation de l'approche que nous aurons développée, à la suite d'une véritable expérimentation ou au cours du processus de généralisation. Quant aux élèves, leur âge ne leur aurait pas permis de se prononcer sur un sujet aussi complexe, de donner des réponses pertinentes capables de constituer des données fiables qui auraient conduit à des conclusions crédibles.

Nous nous sommes donc contenté des attitudes et représentations des enseignants. Les représentations des acteurs pédagogiques sur leur travail, leurs élèves, les programmes pédagogiques, les pratiques pédagogiques, les approches..., sont d'une importance capitale dans un projet d'éducation, car existe une corrélation très nette entre les représentations des acteurs pédagogiques et leurs pratiques comme enseignants (Johnson, 1992) ; de même que les décisions prises par les enseignants à propos de la planification de leurs enseignements et la pratique de l'enseignement dans la classe sont directement liées à leurs représentations des langues et de la façon de les enseigner (Woods, 1996) :

Au-delà de l'organisation scolaire et des textes officiels, il paraît indispensable de s'intéresser aux enseignants. La possibilité même d'une introduction réussie d'une innovation est étroitement dépendante de la façon qu'ils réagissent à cette innovation, que ce soit dans leurs représentations ou dans leur pratique.

Candelier, M. 2003 : 37

Qui plus est, les représentations des enseignants, qui sont liées à leurs attitudes, peuvent influencer le changement d'attitude de leurs élèves envers la

situation d'apprentissage : le fait de croire en la pratique, aux stratégies pédagogiques qu'on utilise et aux objectifs fixés par le curriculum en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, a plus d'impact sur les attitudes des élèves que l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces (Masgoret et al, 2001). En clair, ayant testé la pratique pendant trois ans dans leurs classes, ayant observé de près leurs élèves tout le long de l'expérience, ayant côtoyé des autorités éducatives et des parents avec qui ils ont discuté de pratique, les maîtres sont à même d'être à la fois leur propre voix et celle des autres acteurs impliqués dans le projet. x

L'objectif principal du questionnaire était d'évaluer les attitudes et représentations relatives à la pratique de l'ELMO à l'école et aux effets de l'approche en ce qui concerne l'adéquation de la fonction, la compétence des enseignants, la compétence des élèves, la valeur éducative de la LM, l'adéquation de la charge horaire, l'adéquation des contenus disciplinaires et l'acceptabilité de la fonction.

Avant d'administrer le questionnaire aux enseignants, nous l'avons soumis à une pré-enquête, étape de la recherche consistant à essayer les instruments prévus dans l'enquête sur un échantillon réduit. En effet, au terme de la deuxième année de notre expérience, nous avons déjà suffisamment de données pour nous faire une idée précise des variables et points de sondage que nous devrions considérer. Nous avons donc conçu un questionnaire sur la base de celui qui avait été testé auprès de huit des maîtres qui s'étaient essayés à la pratique. Ce test nous a permis de supprimer certaines questions superflues, de grouper des questions proches, de reformuler certaines questions peu claires et d'en ajouter qui permettaient d'obtenir certaines données supplémentaires dont nous avons besoin. C'est ainsi que nous sommes passés de 34 questions à 26 et rédigé le questionnaire de manière à éviter tout énoncé jargonnant, peu compréhensible ou ambiguë. y

Le questionnaire comprend trois sections différenciées. Les sections I et III sont destinées à recueillir des données démographiques : la section I comprend des items relatifs à l'identification de l'école, de la classe, de l'effectif de la classe, de

la localité, du dialecte de la localité et du dialecte du maître, alors que la section III comprend des items sur l'enseignant (âge, sexe, formation, expérience professionnelle). La section II a pour but de recueillir les données sur l'ELMO. Cette section inclut 34 items relatifs aux appréciations de l'enseignant sur l'adéquation de la fonction, la compétence des enseignants, la performance des élèves, la valeur éducative de la LM, la charge horaire, les contenus disciplinaires et l'acceptabilité de la fonction. A la fin de la section, les maîtres sont librement invités à faire un commentaire supplémentaire.

L'administration du questionnaire s'est effectué au terme de l'année scolaire 2002-2003. Chaque maître de l'échantillon répondait aux questions sous notre supervision. Les questionnaires dûment remplis étaient collectés juste après la séance.

b) L'observation de la classe

L'observation de la classe est un outil que l'on peut classer parmi les instruments d'observation non structurés utilisés par les méthodes ethnographiques pour l'étude des interactions en classe. Il comporte cependant quelques caractéristiques d'outils structurés, les informations obtenues avec des instruments très ouverts et très complexes étant difficiles à traiter.

Cet instrument propose une perspective différente de celle du questionnaire : il se focalise sur le point de vue d'un observateur extérieur et présente des données relatives à la réalisation des activités qui n'auraient pas été perçues par l'enseignant lui-même. Ce faisant, il permet une évaluation plus objective destinée à compléter le point de vue de l'enseignant, en même temps qu'il permet d'apprécier les schémas comportementaux, les matériaux mis en pratique, ainsi que la façon d'aborder les questions dans différentes situations de classe. En outre, il permet d'obtenir des données plus précises sur les éléments pertinents qui sont mobilisés dans le traitement de la langue et de la culture comme un fait éducatif et non comme un problème (Candelier, M. 2003 : 145-146)

L'outil comporte deux parties : la première explicite le contexte d'observation et rassemble les notes prises pendant l'observation des séances, alors que la deuxième fait une synthèse du point de vue du chercheur sur les faits observés. Pour chacune des parties, nous avons utilisé une fiche. La première contient des données globales (données démographiques, date, heure...) et des données essentielles (notes relatives à la durée de chaque séance ou à chaque étape de la prise des notes, à l'enseignement, aux élèves, aux interactions élèves enseignants) ; la deuxième, une série de "questions repères" visant à éclairer l'observation et servant de guide pour une observation fine et méthodique.

5.2.2.2 Application des outils.

Les attitudes et représentations des enseignants ont été étudiées sur la base d'un échantillon constitué de six enseignants des trois écoles qui ont mené l'expérience jusqu'à son terme, en l'occurrence deux enseignants de l'E.P de Nsimi-Carrefour, deux enseignants de l'E.P de Biyeyem, et deux enseignants de l'EP de Mfouladja. Ces enseignants, tous généralistes, ont expérimenté la pratique dans douze classes pédagogiques (6 classes jumelées), à savoir six classes du niveau I (SIL/CP) et six du niveau II (C.E.I/C.E.II), pendant trois ans.

Par ailleurs, quinze autres enseignants des écoles de Mfouladja (4), Messam (1), Abang (3), Nkoémvon (4), Nsimi-Carrefour (1), et Biyeyem (2), ont participé à la pré-expérimentation. Malheureusement, n'ayant pu conduire l'expérience à son terme, nous ne les avons pas sollicités. Cependant, tout au long de La pré-expérimentation, ils nous ont donné leur opinion sur un certain nombre d'aspects. Les représentations en dehors de l'échantillon ainsi exprimées seront prises en compte dans l'analyse pour confirmer, infirmer, compléter ou nuancer les résultats et, à la limite, pallier les insuffisances d'un échantillon réduit.

L'outil observation de la classe a été utilisé dans les six classes jumelées retenues, à savoir deux classes de l'E.P de Nsimi-Carrefour (SIL/CP, C.E.I/C.E.II)

deux de l'Ecole Publique de Mfouladja (SIL/CP, C.E.I/C.E.II), et deux de l'E.P de Biyeyem (SIL/CP, C.E.I/C.E.II).

Les classes retenues sont du niveau I et II. Leurs effectifs varient entre 35 et 50 élèves, avec une seule classe de moins de 45 élèves. 16 séances ont été observées dans chaque classe.

L'échantillon peut-être schématisé ainsi qu'il suit :

a-Les écoles

Nbre d'écoles	3
Type d'écoles	Ecoles d'Etat
Localisation géographique	Ecoles rurales
Langue enseignée	LM (beti/fan)
Nbre total de classes	12 (6 classes jumelées)
Nbre d'élèves	432
Nbre de maîtres	6

b-Les classes expérimentales

Classes expérimentales	6 (3 classes jumelées)
Total des élèves	289
Année de scolarité	SIL-CEII
Agés des élèves	3-9 ans
Nbres de séances observées	16 séances par classe
Durée des séances	30 mn par classe
Nbre de maîtres expérimentateurs	6

Tableau 14 : Ecoles et Classes observées

Nous avons également engagé des activités d'observations en dehors de l'échantillon. Ces activités se sont déroulées dans 3 autres écoles : l'Ecole de l'E.P.C d'Elat, l'Ecole de la Mission de Nkoémvon, et l'Ecole Publique de Messam. Ces écoles n'ont pas pu faire partie de l'échantillon pour des raisons évoquées plus haut ; les données d'observation relevant de cette expérience seront néanmoins prises en compte dans l'analyse, question de pallier les insuffisances d'un échantillon limité.

5.2.2.3 Le traitement des données

Après le dépouillement qui a consisté à compiler et à rassembler les données de l'enquête sur un bordereau de manière structurée afin qu'elles soient méthodiquement exploitées lors de l'étape d'analyse, le traitement des données relatives à chaque partie de l'outil s'est fait de manière différente, en fonction des caractéristiques des données présentées et de leurs fonctions.

Les données ont fait l'objet d'une présentation quantitative et d'une analyse qualitative destinée à éclairer les résultats et à identifier les contrastes. Les données extraites des réponses sur chaque point de sondage ont été regroupées autour des variables correspondants. Les catégories de réponses ont été classées à l'aide d'une procédure statistique reposant, soit sur des tableaux, soit sur des simples pourcentages décrivant les résultats obtenus pour chacun des items renseignés. Contrairement aux questions fermées dont les réponses recueillies ont directement été classées et ordonnées suivant une répartition en pourcentage, les réponses aux questions ouvertes auront d'abord fait l'objet d'un rapprochement sur la base d'une concordance de point de vue. Le taux de pourcentage a été calculé en fonction du nombre de fois qu'une réponse était reprise.

Dans l'analyse, les notes de l'observateur ont servi à mieux visualiser les faits observés. L'observation de la classe et l'enquête sur les attitudes et représentations des enseignants ayant été utilisées dans une perspective complémentaire, les données résultant de l'utilisation de ces outils seront intégrées afin que les résultats de l'enquête soient complétés par la "voix" de l'observateur. Cette dernière ira au-delà des représentations relatives à la pratique pédagogique et à ses effets, pour atteindre celles relatives aux attitudes des acteurs pédagogiques et sociaux qui ne relèvent pourtant pas du domaine de l'observation de classe.

5.2.3 Les résultats

Les résultats de la pré-expérimentation sont organisés autour de deux principaux thèmes : les paramètres démographiques et les données pédagogiques.

5.2.3.1 Les paramètres démographiques.

La première et la troisième section du questionnaire consacrées aux renseignements généraux ont permis de recueillir des informations essentielles sur les éléments de la pré-expérimentation.

Les renseignements de la première section qui portent sur les données démographiques générales se présentent ainsi qu'il suit :

Ecole	Milieu	Localité	Dialecte	Classe	Effectif	Nbre de maîtres	Dialecte du maître
E.P. Nsimi-Carrefour	Rural	Zoétéélé	Foj	SIL	25	1	Foj
				CP	20		
				C.E.I	28	1	Foj
C.E.II	24						
E.P. Mfouladja	Rural	Zoétéélé	Foj	SIL	26	1	Foj
				C.P	22		
				C.E.I	30	1	Foj
C.E.II	24						
E.P. Biyezem	Rural	Ebolowa	Bulu	SIL	20	1	Bulu
				C.P	16		
				C.E.I	34	1	Bulu
C.E.II	20						

Tableau 15 : Données démographiques générales de la pré-expérimentation.

Les trois écoles dans lesquelles nous avons travaillé de manière systématique se situent toutes en zone rurale et dans deux localités où sont parlés deux dialectes différents : le bulu et le foj. Deux des six maîtres expérimentateurs sont d'expression bulu, deux d'expression foj et un d'expression faj. Il est important de constater que le dialecte du maître n'est pas toujours celui de la localité, ce qui permettra d'apprécier l'usage des dialectes en présence et l'intercompréhension entre locuteurs de dialectes différents, ou plus exactement entre les maîtres et les élèves.

La distribution géographique des maîtres est à l'image de la réalité camerounaise. Tous les maîtres sont originaires de la province du Sud et plus exactement de la zone bulu. Dans toute la zone comme partout dans le pays, la grande majorité des maîtres qui exercent en milieu rural sont originaires de la

région où ils travaillent, même si le dialecte du maître n'est pas toujours celui de la communauté locale.

D'autre part, la pratique des classes jumelées est très courante, surtout dans les Ecoles Publiques, à cause de l'insuffisance des infrastructures et du personnel enseignant. Plus de 80% des écoles des zones rurales y ont recours au détriment de l'efficacité pédagogique, le maître devant se débrouiller chaque jour à s'occuper de deux classes pédagogiques en même temps. Non seulement il est pénible de passer d'une classe à l'autre toutes les 30 ou 45mn, mais il est très difficile de maîtriser deux groupes d'élèves de niveaux différents qui pratiquent des activités différentes ; la situation devient insoutenable quand l'un des groupes n'est pas occupé. Bien évidemment, le maître ne réalise jamais ses projets pédagogiques jusqu'au bout, et le plus souvent, il accorde beaucoup plus d'importance aux matières de base dont la "culture nationale" a peu de chance de faire partie.

L'expérimentation n'a pu se dérouler que dans les classes de niveaux I et II, les directeurs d'écoles et les maîtres des classes d'examens étant très réticents à admettre toute "perturbation" dans les classes d'examen parce que soucieux d'achever les programmes, objectif difficilement réalisable dans une classe jumelée. Les niveaux I et II sont d'ailleurs les mieux indiqués, surtout le niveau I qui, en l'absence d'écoles maternelles, constitue le début de scolarité et la base du développement cognitif de l'enfant. Une fois la base forgée, les repères sont fixés et l'aventure cognitive peut commencer sûrement et se poursuivre aisément. Les aptitudes et attitudes sont acquises ayant d'être progressivement renforcées au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité. Mais au moment de l'application de l'approche, il faudra convaincre les enseignants, y compris ceux des classes d'examen, que la LMO est un objet pédagogique à part entière et non une discipline "à part", évoluant à la marge des "matières de base".

Par ailleurs, les types d'écoles et les milieux dans lesquels les écoles sont situées sont deux facteurs qui limitent une évaluation que nous aurions voulu contrastive. L'expérience a souffert de la défection des écoles privées et des écoles

des milieux semi-urbains sollicitées. Cependant, il a été démontré que les écoles privées sont plus favorables à l'expérimentation et à la promotion des langues nationales (Tadadjeu, 1990), et que les milieux rural et semi-rural bulu sont linguistiquement homogènes et donc favorables à une expérience comme la notre, contrairement au milieu urbain de la même zone qui s'avère linguistiquement hétérogène, donc non indiqué pour une expérience de cette nature (Messina, 2002). ✕

Nos observations confirment cet état de chose et rangent même les écoles de la périphérie des centres urbains parmi les écoles semi-urbaines. Leur situation est pratiquement similaire : la population scolaire est constituée de fils et filles d'autochtones, d'anciens villages devenus quartiers à la faveur de l'urbanisation. Les élèves qui ne sont pas Béti /Fang de souche proviennent de familles allogènes installées dans la localité depuis des décennies et qui parlent parfaitement le dialecte local. Ces cas sont d'ailleurs très rares à cause de la configuration sociolinguistique des villes : les quartiers sont constitués sur des bases ethniques et linguistiques, et les quartiers allogènes sont installés en pleins centres urbains. Les enfants qui proviennent donc de ces milieux fréquentent les écoles des centres urbains qui sont naturellement multilingues. Les limites relevées n'affectent donc pas la validité de nos résultats, encore moins leur caractère généralisable.

Les renseignements de la troisième section qui portent exclusivement sur les maîtres expérimentateurs, acteurs et évaluateurs essentiels de la pré-expérimentation, se présentent ainsi qu'il suit :

Item	Réponse	Effectif	Pourcentage
Age	30-35 ans	03	50
	35-40 ans	03	50
Sexe	Masc.	03	50
	Fém.	03	50
Qualité	Titulaires	04	66,66
	Vacataires	02	33,33
Niveau d'instruction	CEP	01	16,66
	BEPC	02	33,33
	Probatoire	01	16,66
	Bac	02	33,33
Diplôme professionnel	CAPIEMP	03	50
	CAP	03	50
Expérience professionnelle	≤ 5 ans	01	16,66
	> 5 ≤ 10 ans	03	50
	> 10 ans	02	33,33

Tableau 16 : Identification des maîtres.

Au vu de leur âge, les maîtres de l'échantillon sont des hommes et des femmes suffisamment mûrs : tous les six ont plus de 30 ans. L'âge des maîtres expérimentateurs reflète l'âge des enseignants du primaire de toute la région. La suspension des concours de recrutements dans les années 90 et le gel des recrutements dans la fonction publique depuis cette période a conduit à un vieillissement de la population enseignante. Les jeunes maîtres que l'on retrouve actuellement dans l'enseignement primaire sont des instituteurs vacataires qui bénéficient des nouvelles dispositions permettant leur mise en service.

L'âge des maîtres est un atout essentiel pour la pré-expérimentation, l'expérimentation, et la généralisation éventuelle de l'approche, la maturité étant un facteur important dans la conduite d'une expérience innovatrice. Mais l'âge nous a paru également un obstacle majeur : les maîtres d'un âge avancés sont moins enthousiastes, moins motivés et moins prompts à changer leurs habitudes pédagogiques. C'est peut-être pour cette raison qu'ils nous ont parus moins performants à la fois lors des stages et lors de la pratique pédagogique dans leurs écoles. D'autres parts, les maîtres d'un âge avancé se sont curieusement avérés de

véritables bibliothèques "vidées". Leur compétence culturelle est en effet loin d'être satisfaisant. Quand on sait qu'ils sont moins disposés à effectuer des recherches personnelles et qu'ils sont trop occupés par les travaux champêtres, des responsabilités familiales..., on ferait mieux de compter sur les nouvelles générations qui heureusement refont surface avec la légère embellie que connaît la situation économique du paysage camerounais.

La présence de 50% des femmes parmi le personnel enseignant est un atout non négligeable, même si les données d'observation situent leur effectif dans la zone à moins de 45%. Les femmes nous ont paru plus compétentes, plus performantes, plus motivées, et plus à même d'encadrer les enfants du début scolaire parce que beaucoup plus conscientes de l'importance de leur tâche, beaucoup plus soucieuses de l'avenir des enfants et beaucoup plus patientes.

L'effectif important des enseignants vacataires qui, avec les enseignants "bénévoles", constituent environ 25% du personnel enseignant de la zone, fait problème. En effet, la présence d'un nombre élevé d'instituteurs vacataires est préjudiciable au bon déroulement de la pré-expérimentation, à la bonne conduite d'une expérimentation et à la généralisation de l'approche. Ces jeunes enseignants brillants, enthousiastes et dévoués doivent malheureusement faire face à des problèmes de rémunération et d'intégration dans la fonction publique. Par conséquent, ils passent leur temps à faire le pied de grue au siège ou aux délégations provinciales et départementales de leur département ministériel. Cette situation a compromis leur participation assidue à la pré-expérimentation.

Enfin, les enseignants impliqués dans la pré-expérimentation comme le reste des enseignants de la zone ont un niveau d'instruction et de formation professionnelle largement acceptable. La grande majorité a au moins le B.E.P.C et un diplôme professionnel. Les maîtres expérimentateurs nous ont ainsi paru compétents, d'autant plus qu'ils jouissent pour la plupart d'une expérience professionnelle de plus de 5 ans. Ils ont donc des potentialités, mais sont peu productifs parce que peu motivés. C'est certainement la raison pour laquelle ils se

laissent très facilement gagner par la paresse, la routine, l'aigreur, la corruption, l'alcoolisme etc. Ils semblent avoir perdu toute fierté parce que ne parvenant pas à se réaliser comme homme dans une société qui les a visiblement reniés. Par conséquent, le rendement est loin d'être proportionnel à la qualité des ressources.

5.2.3.2 Données pédagogiques

Les données pédagogiques de la recherche proviennent de l'étude de deux paramètres essentiels: les prérequis pédagogiques et les pratiques pédagogiques expérimentales.

5.2.3.2.1 Prérequis pédagogiques

Les prérequis pédagogiques constituent la première d'une série de variables destinées à évaluer la pré-expérimentation. A la suite des qualifications et des qualités relevées dans les paramètres démographiques, cette variable se proposait de vérifier la qualité des ressources que nous avons à notre disposition par rapport à la pré-expérimentation de la pratique et aux résultats de l'expérience.

Les questions 1 (*A combien de séminaires, journées pédagogiques relatifs à l'enseignement des langues/cultures nationales avez-vous assisté? Dans quel cadre?*), 2 (*Depuis quand êtes-vous impliqué dans le programme PROPELCA?*) et 3 (*A combien de stage PROPELCA avez-vous assisté?*) portent ainsi sur la participation des enseignants de l'échantillon aux sessions de formation organisées sur l'enseignement des langues/cultures nationales.

Le tableau ci-après consigne les réponses des maîtres :

Item	Réponse	%
Participation aux séminaires/ Journées pédagogiques	0	0
Durée de l'implication dans le PROPELCA	2 ans	33,33
	3 ans	66,66
Nbre de participations aux stages PROPELCA	03	50
	03	50

Tableau 17: participation des enseignants aux sessions de formation.

Malgré l'inscription au programme officiel de la culture nationale comme discipline, aucun maître de l'échantillon n'a jamais assisté à un séminaire ou à des journées pédagogiques sur l'enseignement de cette nouvelle matière, n'en parlons plus des langues nationales qui n'ont déjà pas le privilège de figurer dans le curriculum. yhb !!

La situation des maîtres de l'échantillon n'est pas différente de celle de la grande majorité des maîtres de la région qui n'ont jamais bénéficié d'une session de formation ou de recyclage dans ce sens. Cet état de chose s'explique par le fait que les autorités pédagogiques qui sont censés assurer la formation continue des enseignants s'avèrent incompétentes en la matière. Seul l'enseignement privé catholique a organisé quelques séminaires pour édifier son personnel surpris par la brutalité de l'introduction des nouveaux contenus.

Les maîtres interrogés déclarent être impliqués dans le programme PROPELCA depuis au moins deux ans : 66,66 % d'entre eux y sont impliqués depuis le début de l'expérience, et 66,66 % les ont rejoint un an plus tard. En fait, la deuxième vague n'aura manqué que l'année préparatoire. Tous les maîtres interrogés ont également pris part aux stages PROPELCA de formation des maîtres et ont ainsi pu acquérir des fondamentaux dans l'enseignement des langues/cultures nationales, fondamentaux qu'ils auront eux-mêmes construits de part leur participation aux réflexions pédagogiques, pratiques pédagogiques simulées, et carrefours pédagogiques qui suivaient ces expériences. figures ?
détails
66,66%
66,66%

La condition essentielle pour être source de donnée à ce niveau était d'avoir effectivement participer à la pré-expérimentation orale. Les questions 4 (*Avez-vous expérimenté le programme sur le terrain?*), 5 (*Si oui pendant combien d'années?*), 6 (*Votre expérimentation était-elle orale?*), et 7 (*Qu'avez-vous enseigné?*) examinent la réalisation effective de la pré-expérimentation orale par les maîtres de l'échantillon. *

Le tableau-ci dessus récapitule les résultats obtenus :

Item	Réponse		Pourcentage	
	OUI	NON		
Expérimentation du programme	6	0	100	
Expérimentation orale	6	0	100	
Durée de la pré-expérimentation	2 ans	/	33,33	
	3 ans	/	66,66	
Activités enseignées :	Devinettes	6	0	100
	Jeux chantés	6	0	100
	Contes	6	0	100
	Proverbes	6	0	100
	Us et coutumes	4	0	66,66
	Poésie orale	3	0	50
	Epopée	0	0	0

Tableau 18 : Pré-expérimentation de l'ELMO par les maîtres.

Tous les maîtres expérimentateurs ont participé à l'expérience pratique qui suivait les stages de formation pendant au moins deux ans. Tous ont enseigné les devinettes, les jeux, les contes et les proverbes ; deux des maîtres n'ont pas enseigné les coutumes et les traditions, et trois la poésie orale ; aucun n'a enseigné l'épopée. Les quatre premières activités semblent moins embarrasser les maîtres que les deux autres ; ou alors c'est la charge curriculaire qui serait trop lourde. De toutes les façons toutes les activités retenues au départ ont pu être enseignées et observées.

Il faut cependant souligner que tous les maîtres n'ont pas enseigné avec la même régularité. A vrai dire, très peu de maîtres s'efforçaient d'occuper toute la charge horaire de manière systématique. Nous avons dû écarter de l'échantillon deux d'entre eux qui ne s'activaient qu'à notre arrivée, de peur de fausser les données de l'évaluation ; mais cela ne garantit pas une action pédagogique uniforme. Notre ambition n'était d'ailleurs pas d'en avoir une : au vu de la disparité entre les compétences pédagogiques et culturelles des maîtres et des difficultés auxquelles les enseignants vacataires étaient confrontés, l'essentiel pour

nous était qu'ils s'essayent effectivement à la pratique. Ils s'y sont essayés, et pour cela, ils constituent une source de données fiable.

Les maîtres ne pouvaient conduire effectivement l'expérience qui leur était soumise que si leur compétence linguistique et culturelle le leur permettait. Les points de sondage allant de 8 à 10 visent à évaluer lesdites compétences.

Le point 8 évalue la compétence métalinguistique des maîtres (*votre propre évaluation de votre niveau de compétence dans la LM*). Le sondage a donné les résultats suivants :

Item	Réponse %						
	TB	B	AB	Moy.	Méd.	Mauv.	Nul.
Oral	/	66,66	33,33	/	/	/	/
Écrit	/	33,33	50	/	16,66	/	/

Tableau 19: Niveau de compétence des maîtres en L1.

Les maîtres se représentent généralement leur niveau de connaissance de la LM comme bon à l'oral et assez bon à l'écrit. Personne ne se le représente comme étant très bon et personne ne le juge insuffisant, mauvais ou nul.

Nos observations confirment ces représentations. En effet, même s'ils sont loin d'être des savants de la parole, les maîtres parlent couramment leur LM et ont une parfaite maîtrise des implicites, des figures de styles et des images ; malheureusement, ils les utilisent peu. Ils ont recours au français de temps à autre dans leur discours en LM, mais le plus souvent, ce recours est dû à des carences lexicales dans la langue. La langue écrite est moins bien maîtrisée, très peu de maîtres l'ayant apprise à l'école et cette forme d'utilisation étant peu courante. Qu'à cela ne tienne, leur compétence dans la lecture et l'écriture est suffisante pour la préparation de leurs leçons en LM, elle peut d'ailleurs être renforcée par le développement des outils didactiques à l'instar de ceux produits par Assoumou (2002,2003) et des ouvrages de vulgarisation (Assoumou, 2004), au niveau de la

pratique pédagogique, aucun problème ne se posera au niveau de l'usage de la LM comme langue de communication scolaire pour l'Enseignement de la LMO.

Le point 9 évalue la compétence culturelle des maîtres (*voire propre évaluation de votre connaissance de votre culture dans les domaines suivants:*).

Les résultats de ce sondage sont les suivants :

Item	Réponses en %							
	TB	B	AB	P	Méd.	Ins.	Mauv.	Nul.
Proverbes	/	50	33,33	16,66	/	/	/	/
Contes et fables	/	33,33	33,33	33,35	/	/	/	/
Devinettes	/	/	50	/	50	/	/	/
Jeux chantés	/	33,33	/	33,33	/	33,33	16,66	/
Us et coutumes	/	16,66	33,33	50	/	/	/	/
Poésie orale	/	/	33,33	/	/	33,33	16,66	16,66
Epopée	/	/	/	/	33,33	/	/	66,66

Tableau 20 : Niveau de compétence culturelle des maîtres

De manière générale, les maîtres ont une compétence culturelle mitigée : ils ont une assez bonne connaissance des contes et des proverbes, une connaissance moyenne des devinettes et des traditions et coutumes, une connaissance insuffisante de la poésie orale et une très mauvaise connaissance de l'épopée.

D'après nos observations cependant, la réalité serait en deçà de ces estimations. La compétence des maîtres qui ici paraît largement acceptable est en réalité médiocre, voir insuffisante. S'ils nous ont paru avoir une connaissance moyenne des contes et des proverbes, leur connaissance des devinettes et des us et coutumes s'est avérée médiocre, celle de la poésie orale mauvaise et celle de l'épopée nulle. Il est probable que les représentations au sujet de la connaissance des devinettes et de l'épopée ont été faussées par le sens que revêt le terme "médiocre" dans l'univers Beti/Fang, sens proche de très "mauvais"⁽¹⁾ qui serait l'appréciation exacte que l'on donnerait à la connaissance de l'épopée.

⁽¹⁾ On a souvent vu des maîtres accompagner une note de moins de 5 sur 20 de l'appréciation "médiocre".

Les compétences culturelles des maîtres expliquent d'ailleurs leurs choix et leur comportement pédagogique : ils jettent volontiers leur dévolu sur les trois premières activités ci-dessus et semblent très à l'aise dans leur enseignement; par contre, très peu choisissent volontairement les deux autres et tous ne se montrent pas très enthousiastes quand vient le moment d'en découdre avec ces dernières.

Cependant, nous avons constaté que les maîtres sont plus victimes de l'oubli que de l'ignorance. Chaque fois que nous leur rappelions un poème, une légende..., beaucoup d'entre eux se le remémoraient, même s'ils ne parvenaient pas à reconstituer entièrement le texte. En fin de compte, la compétence culturelle inconfortable des enseignants que l'on relève ici est un handicap facilement surmontable par le réveil d'une connaissance inconsciente enfouie dans l'oubli et la confection de supports didactiques sur la base des ressources de l'esthétique orale traditionnelle disponibles (voir chap. III). La mise à la disposition des maîtres des documents déjà disponibles (recueils de contes, proverbes, et autres) seraient un début de solution. ✓

Dans les questions 10 et 11, l'enquêteur cherchait à savoir si les maîtres disposaient de ressources pédagogiques. La question 10 porte sur l'utilisation des outils didactiques (*Disposiez-vous d'un support didactique pour la pratique de la LMO?*).

16,66% des maîtres déclarent avoir disposé d'un support, contre 83,33% qui répondent par la négative. Une écrasante majorité de maîtres n'aura donc pas pu accéder à la moindre source pédagogique pendant les trois années d'enseignement pré-expérimental.

A la question complémentaire (*Si oui de quelle nature ?*), tous les 16,66% des maîtres qui déclarent avoir utilisé un support répondent : "un livre de conte". Les recueils de contes semblent donc être les seuls documents accessibles, encore qu'ils ne sont pas toujours à la portée de tous.

La disponibilité des ressources pédagogiques constitue visiblement l'une des pesanteurs majeures la mise en pratique de l'ELMO. Toute la documentation

existante sur la langue/culture béti/faɲ demeure inaccessible, parce qu'introuvable sur le marché. La plupart des ces documents ont disparu et personne ne pense à les rééditer. Quand bien même les maîtres rentreraient en possession de certaines de ces sources, leur exploitation à des fins pédagogiques ne serait pas aisée. Il semble donc urgent et nécessaire que soient élaborés des matériaux adéquats, en l'occurrence des manuels renfermant l'ensemble des contenus de l'ELMO et des guides pédagogiques comportant tous les accessoires nécessaires à l'activité d'enseignement/apprentissage.

La question 11 porte sur la collaboration des personnes ressources dans l'action pédagogique (*Avez-vous bénéficié de la collaboration d'un artiste de la parole ou d'un savant traditionnel de la localité ?*)

Sans grande surprise, le résultat est le même qu'à la question précédente : 16,66% de "oui", contre 83,33% de "non". La mise à contribution des personnes ressources de la localité s'est avérée difficile pour la grande majorité des maîtres.

Les artistes de la localité font problème à deux niveaux :

- Au niveau des maîtres qui, visiblement peu enthousiastes, ne se pressent pas d'aller les consulter, ou le font sans grande conviction. A cette paresse se greffe le complexe de supériorité de "l'intellectuel" qui a du mal à se "rabaisser" aux yeux du "villageois".

- Au niveau des artistes de la localité qui ont l'impression de perdre leur temps quand on leur demande d'aller offrir gracieusement leurs services à l'école du village. Tout comme les maîtres, ils ont besoin d'une petite motivation qui, de toute évidence, est une contrepartie matérielle. Les représentations des acteurs sociaux ont suffisamment été éloquentes à ce sujet (voir chap. 4).

5.2.3.2.2 Adéquation de la norme

Les points allant de la question 12 à la question 16 traitent de l'adéquation de la nouvelle norme pédagogique ; ils évaluent l'opportunité de la pratique de l'ELMO dans l'éducation scolaire.

A la question 12 (*combien de maîtres parlent et comprennent la langue locale ?*), l'enquêteur voulait savoir quelle proportion de maîtres était à même de s'impliquer dans le projet.

D'après les réponses, la totalité des maîtres, soit 100 %, parlent et comprennent la langue de la localité. Tous les maîtres expérimentateurs sont donc des maîtres potentiels de langue nationale.

Si l'on s'en tient à nos observations, la situation est la même dans toutes les écoles rurales. Dans les écoles semi-rurales, la majorité écrasante de maîtres (environ 99 %) est de cette nature. La norme en elle-même ne constitue donc pas un problème pour les acteurs pédagogiques.

La question 13 (*Combien d'élèves parlent et comprennent la langue locale ?*) va dans le même sens que la précédente, avec cette fois comme sujet les élèves.

Les répondants témoignent que tous les élèves parlent et comprennent la langue locale, ce qui va de soi dans un milieu linguistiquement homogène. Les résultats de l'enquête montrent ainsi que les maîtres et les élèves ont une langue de communication commune. Par conséquent, cette langue peut à priori devenir un objet d'enseignement et un médium de communication scolaire.

La question 14 (*quand vous utilisez la langue maternelle, vous sentez-vous à l'aise dans la pratique pédagogique ?*) cherche à voir si les maîtres ont des difficultés à utiliser la LM dans la pratique pédagogique.

Tous les maîtres affirment être à l'aise quand ils utilisent la LM pour l'enseignement des contenus culturels.

Les observations du chercheur confirment cette attitude et relèvent d'autre part les difficultés énormes éprouvées par ceux qui s'essayent à l'enseignement de la "culture nationale" en français : contes dits dans un discours plat, hésitant, haché, truffé de fautes, insipide ; proverbes dénaturés par des traductions approximatives...

La question 15 (*Quand vous utilisez la langue locale, la leçon est-elle bien comprise ?*) qui va dans le même sens que la question 15 ci-dessus se focalise sur l'apprentissage, contrairement à la question précédente qui portait sur l'enseignement.

Tous les maîtres interrogés estiment que les leçons en LM sont bien comprises, ce qui semble aller de soi, la langue de communication étant commune.

Il convient de relever que tous les maîtres expérimentateurs, à l'exception d'une maîtresse d'expression dialectale fonj qui enseignait en bulu, utilisaient leurs dialectes respectifs. Ceci montre que le "multi-dialectisme scolaire" n'est en rien un obstacle. Encore que s'il en était un, il serait facilement contourné par l'emploi du dialecte de référence (le bulu) que la majorité des locuteurs de la zone utilise ou par l'adoption de la variante locale, ce qui ne serait qu'une question de temps avec un peu de volonté.

La question 16 (*La langue maternelle semble-t-elle pouvoir s'utiliser pour tous les contenus culturels que vous avez enseignés ?*) cherche à relever les difficultés éventuelles que poseraient certains contenus.

La totalité des réponses est positive. En d'autres termes, la LM s'est avérée un instrument de communication adéquate pour l'enseignement de l'ensemble des contenus culturels. Le contraire nous aurait étonné, la langue étant, comme nous l'avons mentionné ailleurs, un objet culturel et l'instrument d'expression et de transmission de la culture.

De toute évidence, l'utilisation de la langue locale à l'école est opportune. La quasi totalité des maîtres et des élèves des milieux rural et semi-rural étant originaire de la région, l'utilisation à l'école d'une langue qu'ils parlent depuis la tendre enfance ne poserait aucun problème majeur de communication. Au contraire, l'interaction entre les maîtres et les élèves serait beaucoup plus facile, aucune barrière linguistique n'existant entre eux. Le discours pédagogique du maître parce que claire et accessible conduirait à une transmission rapide des messages et à une construction facile des savoirs et savoirs-faire. Le vocabulaire

culturel étant disponible et accessible à tous, la LMO ne saurait souffrir des problèmes d'équipement que connaissent les autres disciplines. Elle souffrirait peut-être des lacunes des maîtres, lacunes relatives à la compétence culturelle et linguistique individuelle. Cependant, lesdites lacunes, comme nous l'avons souligné ailleurs, pourraient être vite comblées par des efforts personnels.

L'homogénéité linguistique de la zone bulu bénéficierait de la politique actuelle de gestion du personnel enseignant du primaire qui veut que les maîtres soient affectés en priorité dans leur zone d'origine, surtout ceux qui sont appelés à exercer dans les milieux rural et semi-rural, pour mettre en œuvre la pratique d'une langue de communication scolaire commune aux maîtres et aux élèves, une norme de toute évidence adéquate aux fins de l'épanouissement à la fois du maître et de l'élève. Ce dernier n'ayant aucun problème de compréhension et de production de messages, pour autant qu'il accorde un peu d'intérêt à l'activité, il sera à la fois réceptif et actif. La LM dans ce contexte s'avère donc très indiquée. En sa qualité d'outil naturel de communication, elle libère l'expression et la réflexion, facilitant ainsi l'interaction non seulement entre élèves et maîtres, mais également entre les élèves eux-mêmes de manière à accélérer les processus de découverte, de construction et d'appropriation des savoirs.

5.2.3.2.3 Valeur éducative de LM

Les représentations des enseignants sur la valeur éducative de la L.M sont évaluées sur la base de la question 17 (*L'impact de l'ELMO est positif ou négatif dans les domaines suivants :*)

Les suffrages exprimés sont consignés dans le tableau suivant :

Domaines	Positif en %	Négatif en %	Je ne sais pas en %
Maîtrise de la parole	100	-	-
Développement de la faculté d'écouter	100	-	-
Développement de la mémoire	100	-	-
Développement de l'intelligence	83,33	-	16,66
Acquisition des connaissances	100	-	-
Acquisition des savoir-faire	83,33	-	16,66
↳ Développement de l'esprit de créativité	50	-	50
↳ Eveil de vocation	50	-	50
Développement du caractère	83,33	-	16,66
Formation du jugement	83,33	-	16,66
Développement du goût de l'effort	83,33	-	16,66
Formation du sens des valeurs	83,33	-	16,66
Formation du sens des responsabilités	83,33	-	16,66
↳ Développement de l'esprit d'initiative	83,33	-	16,66
Développement de l'esprit de groupe	100	-	-
Formation de l'identité culturelle	100	-	-
Développement de la moralité	83,33	-	16,66

les le
 l'élève
 caron
 met p
 cas
 Con
 sub
 affect
 An
 sub

Tableau 21 : Impact de l'enseignement de la LMO sur les élèves.

Le tableau ci-dessus montre que la LM est d'une valeur éducative remarquable dans tous les domaines de l'éducation scolaire. En effet, 100% des maîtres expérimentateurs jugent positif l'impact de la pratique orale de la LM dans les domaines de la maîtrise de la parole, la capacité de communication, la faculté d'écouter, le développement de la mémoire, l'acquisition des connaissances, l'esprit de groupe et l'identité culturelle ; 83,33% déclarent cet impact positif dans les domaines du développement de l'intelligence, l'acquisition des savoirs-faire, le développement du caractère, la formation du jugement, le goût de l'effort, le sens des valeurs, le sens des responsabilités, la moralité personnelle et sociale ; 50% trouvent cet impact positif dans le développement de l'esprit de créativité et l'éveil de vocation. Des maîtres se sont abstenus de se prononcer dans certain cas, surtout dans les deux derniers domaines ci-dessus cités où l'on a enregistré 50% de "je ne sais pas" ; mais aucun ne sera prononcé pour un impact négatif quelconque.

En clair, l'ELMO garantit la qualité de l'éducation. Il est reconnu positif dans le développement d'aptitudes et attitudes diverses. Les résultats du test et les observations du chercheur concordent pour confirmer ces représentations. La pratique orale de la LM ferait donc des élèves des petits artistes de la parole, des petits savants traditionnels, des jeunes Camerounais authentiques... Coral
Vint

Contrairement à la pratique en cours, toutes les activités orales se préparent et s'exécutent en groupe. Cette interaction permanente favorise le développement d'une certaine complicité et d'une volonté certaine d'être ensemble, un plaisir à fonctionner ensemble, à partager et à se mettre au service de l'autre. L'école participerait ainsi à la naissance (au retour) de la solidarité dans une société où l'individualisme prend des proportions de plus en plus alarmantes. Nous avons été émerveillé par la spontanéité manifestée dans la formation des groupes et la répartition des rôles, la solidarité relevée dans l'exécution des tâches, l'humilité observée dans la désignation du porte-parole qui se trouvait toujours être le plus fort du groupe dans l'activité pratiquée, l'enthousiasme constatée dans la prise de la parole, le génie et "l'érudition" manifestés dans les interventions...

Les hésitations relevées dans les réponses sont à mettre à l'actif de la complexité de l'évaluation et de la nature de certains impacts, donc l'étude mérite plus de temps et d'attention voire une expertise en psychopédagogie que les maîtres n'ont pas toujours, surtout que les faits inhérents à certains domaines seraient mieux observés hors de la salle de classe. Il en est ainsi de l'esprit de créativité et de l'éveil de vocation qui ne sont pas facilement décelables au bout de quelques séances. Il faudrait observer les mêmes individus avec une certaine assiduité pendant des années, pendant et après l'expérience, si possible avec des outils d'évaluations adéquates, pour tirer des conclusions fiables.

De toutes les façons, les impressions du maître qui ne relèvent pas du hasard reconnaissent que l'ELMO est un facteur crucial pour le développement cognitif, le développement des capacités et des attitudes, bref, le développement total de l'être. Il permet à l'élève de se construire une personnalité, de se forger une

identité et de préparer son intégration future dans la société. Les enseignants jugent donc l'approche positive ; leurs convictions concernant l'intérêt de l'approche pour les élèves militent, à n'en point douter, en faveur de sa généralisation pour un développement linguistique, culturel et cognitif effectif du petit camerounais.

5.2.3.2.4 Appropriation de l'approche

Les points de sondage 18 et 19 évaluent l'appropriation de l'approche par les enseignants et les enseignés.

Le point 18 interroge les enseignants sur leur compétence pédagogique dans l'enseignement de la LMO (*votre propre évaluation de votre compétence pédagogique dans l'enseignement de la LMO* :).

66,66% des maîtres expérimentateurs ont jugé leur compétence pédagogique assez bonne ; alors que 33,33% l'ont jugé passable.

Ce point de sondage dont la fiabilité des résultats pourraient être remis en question au vu de la difficulté d'une évaluation de la compétence pédagogique est pourtant important. Les maîtres qui ont jugé leur compétence pédagogique assez bonne auraient pu la surestimer par fierté ou encore la déclarer médiocre, insuffisante, voire mauvaise, au vu de nombreuses lacunes accusées tout le long du processus pédagogique expérimental. Mais compte tenu du fait que l'architecture didactique était en construction, les acteurs pédagogiques opéraient en cobayes. Ils ne pouvaient donc pas au départ ou au cours de l'expérience produire d'excellentes performances.

Une observation extérieure aurait jugé leur compétence pédagogique bonne en général. Il n'y avait aucune base d'évaluation au départ et au cours de l'expérience, c'est à la fin que les bases se sont imposées d'elles-mêmes au vu des principes développés. A la fin de la troisième année de la pré-expérimentation, les maîtres qui, au départ, tâtonnaient, ont été très bons, voir très bons dans la pratique pédagogique. Il est même arrivé que des maîtres qui étaient moyens à l'examen théorique soient excellents à l'examen pratique qui a sanctionné le troisième.

Ainsi, pour peu qu'ils se documentent pour améliorer leurs compétences culturelles (auto-formation) et se soumettent à une formation permanente (séminaires, stages, journées pédagogiques), les maîtres n'auront aucune difficulté pédagogique majeure. L'approche n'étant pas très différente de celle utilisée pour l'enseignement de certaines disciplines "traditionnelles" (récitation, chant, étude de textes...), ils semblent pouvoir l'assimiler très facilement. Les maîtres expérimentateurs l'ont d'ailleurs assimilée au-delà des attentes du chercheur.

Le point de sondage 19 porte sur le degré d'appropriation de l'approche par les enseignants. Il a été demandé aux maîtres d'évaluer leurs élèves sur la base d'une fiche statistique à la fin de la troisième année de la pré-expérimentation. Seuls cinq maîtres l'ont fait : deux du niveau I (SIL/C.P) et trois du niveau II (C.E.I/C.E.II). Tous les élèves de même niveau ont eu les mêmes tests, la pratique des classes jumelées les ayant contraints à avoir les mêmes enseignements. Les résultats ci-dessous présentés représentent la performance des élèves au troisième trimestre de l'année scolaire 2002-2003, seule échéance d'évaluation :

a) Niveau I

L'évaluation des élèves de l'E.P de Mfouladja de l'E.P. de Nsimi-carrefour a donné des résultats suivants :

a) Ecole Publique de Mfouladja

Activités	Participation	Nbre moy.	% réussite par activité	Moy.Gén par activité /20	plus forte moy. /20	plus faible moy. /20	Nbre sous- moy.
Contes/ fables	30	30	100	14.50	17.50	13	0
Devinettes	30	30	100	15	17	14	0
Jeux chantés	/	/	/	/	/	/	/
Poésie	/	/	/	/	/	/	/
Proverbes	30	30	100	14	16	13	0
Us et coutumes	30	30	100	14.50	17	12	0
Epopée	/	/	/	/	/	/	/

Tableau 22 : Performances des élèves de l'Ecole Publique de Mfouladja (SIL/CP)

b) Ecole Publique de Nsimi-carrefour

Activités	Participation ⁴⁵	Nbre moy.	% réussite par activité	Moy. Générale par activité/20	Plus forte moy. /20	Plus faible moy. /20	Nbre sous-moy.
Contes/ fables	45	45	100	14.50	18	12	0
Devinettes	45	45	100	15	17	10.50	0
Jeux chantés	45	45	100	14	15.50	12	0
Poésie	/	/	/	/	/	/	/
Proverbes	45	45	100	16.50	18.50	11	0
Us et coutumes	45	45	100	13.50	16	12	0
Epopée	/	/	/	/	/	/	/

Tableau 23 : Performances des élèves de l'EP de Nsimi-carrefour (SIL/C.P)

A l'E.P. de Biyeyem, 30 élèves sur 30 ont eu la moyenne dans toutes les matières, soit un pourcentage de réussite de 100% dans toutes les sous-disciplines comme dans la matière elle-même. La plus forte moyenne varie entre 16 et 17,5 selon les activités, alors que la plus faible moyenne se situe entre 12 et 13 en fonction de la même considération. La moyenne générale par matière varie entre 14 et 15 sur 20. Il faut noter que les jeux chantés, la poésie et l'épopée n'ont pas été évalués, faute d'avoir été systématiquement enseignés.

L'E.P. de Nsimi-carrefour a également enregistré un pourcentage de réussite générale et par matière de 100%. La moyenne générale par activité varie entre 13,5 et 16,5. La plus forte moyenne est de 18,5 et la plus faible moyenne de 10,5. La poésie et l'épopée n'auront pas été évaluées parce que non enseignés.

De manière générale, ces performances sont très bonnes : elles montrent que la compétence des élèves est largement satisfaisante et traduisent par-là un apprentissage facile de la norme par les sujets pédagogiques.

b) Niveau II

Les maîtres ont relevé les performances des élèves du niveau II des E.P. de Biyeyem, Nsimi-carrefour et de Mfouladja ainsi qu'il suit :

a) Ecole Publique de Biyeyem

Activités	Participation	Nbre moy.	% réussite par activité	Moy. gén. par activité/20	Plus forte moy. /20	Plus faible moy. /20	Nbre sous-moy.
Contes/ fables	54	50	92.74	15	17	08	4
Devinettes	54	54	100	16	18	12	0
Jeux chantés	54	47	86.29	14	16	10.50	7
Poésie	/	/	/	/	/	/	/
Proverbes	54	38	70.37	12.50	14.50	05	16
Us et coutumes	54	34	62.96	11.50	12	05	20
Epopée	/	/	/	/	/	/	/

Tableau 24 : Performances des élèves de l'EP de Biyeyem (C.E.I/C.E.II)

b) Ecole Publique de Nsimi-carrefour

Activités	Participation	Nbre Moy.	% réussite par activité	Moy. gén. par activité/20	Plus forte moy. /20	Plus faible moy. /20	Nbre sous-moy.
Contes/ fables	50	50	100	16	18	12	0
Devinettes	50	50	100	15	19	13	0
Jeux chantés	50	45	90	14	17	08	05
Poésie	/	/	/	/	/	/	/
Proverbes	50	50	100	15	17	11	0
Us et coutumes	50	46	92	13	16	08	04
Epopée	/	/	/	/	/	/	/

Tableau 25 : Performances des élèves de l'EP de Nsimi-carrefour (C.E.I/C.E.II)

c) Ecole Publique de Mfouladja

Activités	Participation	Nbre moy.	% réussite par activité	Moy. gén. Par activité /20	Plus forte Moy. /20	Plus faible moy. /20	Nbre sous-moy.
Contes/ fables	50	50	100	20	17	12	0
Devinettes	50	50	100	13.50	17	10	0
Jeux chantés	/	/	/	/	/	/	/
Poésie	/	/	/	/	/	/	/
Proverbes	50	48	96	14	15	08	02
Us et coutumes	50	46	92	13	14.50	06	04
Epopée	/	/	/	/	/	/	/

Tableau 26 : Performances des élèves de l'EP de Mfouladja (C.E.I/C.E.II)

A l'E.P. de Biyeyem, 54 élèves ont été évalués. Le pourcentage de réussite par matière varie entre 62,96 % et 100 %. Les devinettes enregistrent le plus grand pourcentage (100 %), suivies des contes (92,74%), des jeux chantés (86,26 %), des proverbes (70,37 %) et des us et coutumes qui enregistrent le plus faible pourcentage (62,96 %). La moyenne générale par matière varie entre 11 % (us et coutumes) et 16 % (devinettes) ; la plus forte moyenne est de 18/20 (devinettes) et la plus faible de 05/20 (us et coutumes). 20 élèves ont enregistré des sous-moyennes en us et coutumes, 16 en proverbes, 7 en jeux chantés et 4 en contes et fables.

50 élèves ont été évaluées à l'E.P. de Nsimi- carrefour. Le pourcentage de réussite est de 100 % dans l'ensemble. Le nombre de moyenne oscille entre 50 (contes devinettes, proverbes) et 45 (jeux chantés). La moyenne générale par matière se situe entre 16/20 (contes) et 14/20 (jeux chantés). La plus forte moyenne va de 16/20 (us et coutumes) à 19/20 (devinettes, et la plus faible de 08/20 (us et coutumes) à 13/20 (devinettes). 5 élèves ont enregistré des sous-moyennes en jeux chantés et 4 en us et coutumes.

A l'E.P. de Mfouladja, sur 50 participants, seuls 6 ont eu des sous-moyennes dans certaines activités : 2 en proverbes et 4 en us et coutumes. Le pourcentage de réussite générale a été de 100%, tout comme le pourcentage de réussite par matière de 100% en contes et devinettes, 96 % en proverbes, et 92% en us et coutumes. La moyenne générale par matière varie entre 13 (us et coutumes) et 15 (contes), et la plus forte moyenne entre 14.5 et 17 ; alors que la plus faible moyenne oscille entre 06 (us et coutumes) et 12 (contes / fables).

En somme, les performances des élèves sont très satisfaisantes. Le pourcentage de réussite générale avoisine 95 % et plus de la moitié des élèves ont des notes supérieures ou égales à 14/20 (mention bien). Ce comportement scolaire est dû en partie aux prérequis linguistiques et culturels que possède la majorité des élèves.

En effet, les élèves, malgré leur jeune âge, nous ont paru dotés de solides connaissances en matière de culture traditionnelle et d'aptitudes linguistiques appréciables. Dans un milieu où le "coin du feu" a disparu, il est étonnant de trouver des jeunes qui ont une bonne connaissance des contes, des proverbes et des devinettes, ainsi qu'une assez bonne connaissance des us et coutumes, même si l'on ne peut pas en dire autant de la poésie orale et encore moins de l'épopée.

Une fois la timidité du départ vaincu, les élèves ont fait montre de beaucoup de potentialités et de beaucoup de talent. A l'E.P. de Biyeyem où nous avons observé une leçon de généalogie, les élèves étaient capables de donner les noms de leurs parents, grands-parents, arrière-grands-parents... jusqu'à la génération la plus reculée à laquelle on puisse remonter. Le plus cultivé d'entre eux a remonté sa généalogie jusqu'à la dixième génération. Cette "école" s'est faite auprès des parents et des savants traditionnels sur l'instruction de la maîtresse.

Les mauvaises performances enregistrées sont visiblement l'œuvre de certains élèves qui sortent d'une autre réalité (milieu urbain et famille acculturées). Nous avons parfois eu l'impression de nous retrouver dans des classes à deux vitesses où des élèves très "cultivés" et très éloquents côtoient des élèves "incultes" et linguistiquement handicapés. Les premiers, majoritaires étaient très actifs, faisant ainsi ombrage aux seconds, minoritaires, qui malheureusement ne bénéficiaient pas de toute l'attention des maîtres.

Il faut également remarquer que les mauvaises performances enregistrées dépendent des niveaux et des méthodes d'évaluation. En effet, les performances au niveau I sont meilleures qu'au niveau II. Le niveau I étant constitué de classes d'initiation et de préparation, mieux, de classes d'éveil à la langue et à la culture, les élèves sont considérés comme des débutants. Par conséquent, les activités d'enseignement et d'évaluation sont plus simples et les maîtres plus souples. Au niveau II, les choses se corsent : un accent particulier est mis sur la réflexion et l'emploi artistique de la langue ; les activités d'enseignement et d'évaluation deviennent plus complexes, le niveau élémentaire étant un niveau de consolidation.

La disparité entre les performances pourrait également s'expliquer du fait que chacun des maîtres a utilisé sa méthode d'évaluation et de notation, sans orientations, sans bases communes, sans critères déterminés de notation. Les écarts constatés dans les performances au niveau des différentes écoles ne devraient donc pas étonner.

Qu'à cela ne tienne, nous sommes tout de même surpris de la qualité des résultats de l'E.P de Biyeyem, une école qui a bénéficié d'un meilleur suivi et où les élèves nous ont paru plus brillants que partout ailleurs. Peut-être la maîtresse a-t-elle été plus exigeante parce qu'ayant très bien fait son travail, ou alors ses méthodes d'évaluation ont-elles épousé la tendance négative traditionnelle de la correction dans le système francophone ?

5.2.3.2.5 Contenus disciplinaires.

Les questions 20-21 visent à déterminer les contenus de la LMO.

La question 20 (*Citez les activités de la culture locale que vous avez enseignées*) cherche à répertorier toutes les activités enseignées. Les activités citées par les répondants sont les suivantes :

<i>Contes, fables, chantefables</i>	100%
<i>Devinettes</i>	100%
<i>Proverbes</i>	100%
<i>Coutumes et traditions</i>	83,33%
<i>Jeux chantés</i>	66,66%
<i>Poésie orale</i>	50%
<i>Généalogie</i>	16,16%

Tous les maîtres ont enseigné les contes, les devinettes et les proverbes. Ces trois activités semblent être les plus connues et les plus faciles à enseigner. Les us et coutumes enseignés par la grande majorité des maîtres rentrent également dans cette catégorie, même s'ils ne semblent pas autant prisés que les premiers. Les jeux chantés dont la pratique pédagogique passionne à la fois les enseignants et les

élèves sont malheureusement moins connus parce que de moins en moins pratiqués. Il en est de même pour la poésie orale où cette situation est plus exacerbée. Nous trouvons assez curieux que la généalogie n'ait pas été à la hauteur des trois premières activités et même des suivantes ; elle est pourtant une activité passionnante et facile à pratiquer qui met les élèves à l'épreuve plus que les maîtres. Peut-être qu'ils n'y ont pas pensé, ou alors que l'activité ne leur a pas été suggérée à temps. Nous penchons beaucoup plus pour la deuxième réponse, étant donné que c'est l'une des rares activités dont nous n'avons pas discuté pendant les stages pédagogiques.

A la question 21 (*Ces activités sont-elles indiquées pour l'enseignement de la LMO ?*) qui cherchait à évaluer les contenus ci-dessus cités, tous les maîtres répondent par l'affirmative. Les 7 activités enseignées pourraient donc être retenues comme contenus de la LMO.

La question 22 vise à compléter ces contenus (*Citez les traditions orales et genres de la littérature que vous n'avez pas enseignés mais qui existent dans la région et qu'on peut inclure dans la LMO*).

Les réponses suivantes ont été enregistrées :

<i>Danse</i>	100%
<i>Légende</i>	100%
<i>Histoire locale</i>	83,83%
<i>Epopée</i>	66,66%
<i>Mémorial</i>	16,33%

Les contenus cités vont des plus connus aux moins connus, des moins difficiles aux plus difficiles. Si les trois premiers contenus peuvent à priori rejoindre les contenus enseignés dans le cadre de l'ELMO, on devrait se garder d'inclure immédiatement l'épopée, genre populaire mais peu accessible, et le mémorial, genre très peu connu.

En fin de compte, la LMO pourrait comprendre douze contenus : les contes, les devinettes, les proverbes, très connus des maîtres et des élèves ; les danses, les

coutumes et traditions, les jeux chantés, la poésie orale, la généalogie, les légendes et l'histoire locale, moins connus que les premiers, mais dont le matériau est à la portée de tous grâce à la présence de nombreuses personnes ressources dans la localité ; l'épopée et éventuellement le mémorial, très peu connus et dont l'enseignement demanderait plus d'effort au niveau de la préparation et de la conduite des activités. Il convient de préciser que certaines activités s'avérant plus simples et d'autres plus complexes, le programme de LMO devra les hiérarchiser, tout comme les projets pédagogiques des maîtres, pour correspondre aux différents niveaux des élèves.

5.2.3.2.6 Charge horaire

Du point de sondage 23 au point de sondage 24, l'enquêteur a cherché à évaluer la charge horaire afin que soit déterminé le temps à allouer à l'ELMO.

A la question de savoir s'ils ont respecté la charge horaire officielle (Q. 23 *Avez-vous respecté l'horaire officiel ?*), 66,66% des maîtres ont répondu par la négative. Autrement dit, seuls 33,33% des maîtres expérimentateurs ont pu fonctionner selon l'horaire en vigueur.

A la question complémentaire "*sinon votre taux de couverture se situait-il en deçà ou au-delà de la charge horaire officielle ?*", 66,66% des maîtres déclarent que leur masse horaire était en deçà de la masse horaire officielle, contre 33,33% pour qui la masse horaire allait au-delà du crédit horaire alloué par le programme officiel.

L'utilisation d'une charge horaire supérieure à celle du programme officiel résulterait de la densité de la matière et de la disproportion entre les contenus et le temps imparti ; tandis que l'inverse relèverait des difficultés de gestion des nouveaux emplois du temps et d'un certain laxisme à l'image de ce qui se passe pour d'autres matières dans certaines écoles ou dans certaines classes ; elle pourrait également être le fruit de l'instabilité des instituteurs vacataires dont nous avons largement fait état.

La question 24 (*Le crédit horaire alloué à la "culture nationale" vous paraît-il suffisant pour un enseignement effectif des contenus culturels ?*) est destinée à envisager un crédit horaire adéquat.

50% des maîtres jugent la charge horaire suffisante, contre la même proportion de maîtres qui la juge non convenable.

Si l'on considère que les maîtres n'ont enseigné, au mieux, que sept contenus sur les onze suggérés, et qu'ils n'avaient aucune contrainte en l'absence d'un projet pédagogique élaboré, on est en droit de donner raison à ceux qui jugent une charge horaire d'une heure ou d'une heure trente minutes insuffisante. Leurs représentations semblent être beaucoup plus crédibles parce que relevant visiblement des acteurs pédagogiques qui se seraient appliqués le plus et correspondant aux exigences de l'enseignement/apprentissage de la langue par rapport au temps d'apprentissage.

A la question complémentaire "*Sinon, quelle charge horaire conviendrait-il à cet enseignement ?*" 50% des maîtres concernés proposent respectivement deux heures et trois heures.

Selon les observations du chercheur, il serait effectivement difficile, voire impossible de réussir un enseignement effectif et efficace des contenus de la LMO en moins de deux heures. En effet, le volume et l'importance des activités, ajoutés à la contrainte des effectifs pléthoriques et de la pratique des classes jumelées ne le permettrait pas. Il serait donc délicat de fonctionner dans la marge actuelle du canevas officiel. Le programme ne saurait se limiter comme le penseraient certains maîtres à deux ou trois activités dans l'année, ou à quelques activités prises au hasard et enseignées de manière sommaire ou sporadique. Il concernera plutôt une gamme variée et diverse d'activités dont un nombre déterminé sera pratiqué dans des séquences précises suivant un projet pédagogique bien élaboré. Le réalisme voudrait cependant qu'on n'aille pas au-delà de trois heures, un allègement de l'emploi du temps actuel, bien que souhaitable, étant difficilement réalisable.

5.2.3.2.7 Acceptabilité de la fonction

De la 25^{ème} à la 26^{ème} question, le chercheur s'est proposé d'évaluer l'acceptabilité de la nouvelle fonction envisagée de la LMO. Pour déterminer si la LMO était acceptée comme objet d'enseignement et médium de cet enseignement, les représentations de la communauté éducative ont été sollicitées, notamment l'attitude des élèves, des parents, des autorités pédagogiques, des directeurs d'écoles et des maîtres eux-mêmes.

L'enquête réalisée à ce sujet a donné les résultats suivants :

Désignations	Attitudes en %	
	Positives	négatives
Elèves	100	-
Parents	83,33	16,66
Inspecteurs	83,33	16,66
Directeurs d'écoles	100	-
Maîtres	100	-

Tableau 27 : attitudes de la communauté éducative

Selon les répondants, les élèves, les directeurs d'écoles et les maîtres sont entièrement favorables à l'ELMO ; on note une légère réticence chez les inspecteurs et les parents qui toutefois dans leur grande majorité manifestent une attitude positive envers la pratique.

Nos observations ne démentent pas ces représentations. L'attitude positive des élèves se remarque à travers l'intérêt qu'ils accordent à la matière. Amusés qu'ils étaient au départ de voir les "choses du village" à l'école, ils sont devenus enthousiastes et très intéressés une fois la surprise passée. L'enthousiasme s'est manifesté par la promptitude à s'informer auprès des parents et la participation active aux activités de la classe. Quant à l'intérêt, il s'est manifesté à travers l'accueil chaleureux qu'ils nous réservaient à chacune de nos visites. L'attitude générale est passée de la curiosité à la satisfaction totale. La leçon de culture nationale était devenue le meilleur moment de la journée pour les élèves qui

visiblement en demandaient chaque jour un peu plus, tellement ils se régalaient. D'aucuns sont devenus fiers de se voir revalorisés auprès de leurs camarades parce que détenteurs d'un savoir qui au départ n'intéressait personne. D'autres se démenaient pour les égaler, ce qui leur faisait améliorer leur performance avec une vitesse vertigineuse pour être à même de se mesurer aux meilleurs de la classe.

Nous n'avons noté aucune réticence de la part des maîtres ni des chefs d'établissements par rapport à l'approche. Tous se disaient acquis à la cause de la LM et ne comprenaient pas qu'elle ne soit pas intégrée dans les programmes scolaires. Ils ont d'ailleurs avoué utiliser la LM dans leurs discours pédagogiques en français pour faciliter la compréhension des leçons.

L'adhésion des maîtres s'est surtout manifestée dans leur attitude à l'égard du "promoteur des langues nationales" qu'ils voyaient en notre personne. A chacune de nos descentes sur le terrain, ils nous accueillait les bras ouverts et nous gratifiaient de leur franche collaboration dans toutes les activités. Certains nous accompagnaient chez des parents pour nos enquêtes sociolinguistiques, et plusieurs fois, des chefs d'établissement organisaient de petites "réceptions" en notre honneur. Nous ne nous étions jamais senti obligé de "motiver" les maîtres et ils ne s'en étaient jamais plaints. Les défections enregistrées lors des stages et lors de la pratique pédagogique expérimentale relèveraient donc plus des contraintes personnelles et des difficultés professionnelles que d'une absence de conviction : l'approche se présentait en effet comme une charge supplémentaire et une colle pour des maîtres peu préparés et peu épanouis dans leur profession.

L'attitude des inspecteurs et du Secrétaire à l'Éducation Catholique est très ambiguë : tous se déclarent entièrement favorables à l'insertion de la LM dans le circuit éducatif et autorisent la formation des maîtres; cependant, ils n'entreprennent rien ni pour les motiver, ni pour promouvoir l'expérience. Il est vrai que le fait que l'entreprise soit l'œuvre d'un chercheur ne les engage en rien, mais nous nous demandons tout de même s'ils comprennent bien les implications de leur "oui". La question aurait pu être plus explicite en donnant les charges de

l'engagement dans les programmes proposés, malheureusement, le questionnaire ne leur était pas destiné, et quand bien même il l'aurait été, ces charges n'étaient pas encore précisées. De toutes les façons, notre conviction est que les autorités pédagogiques s'impliqueraient volontiers dans le projet de langue s'il le leur était demandé officiellement. Pour l'instant, ils semblent impuissants, handicapés par leur incompetence technique, le peu de moyen dont ils disposent, et une marge de manœuvre étroite. Ils hésitent donc à s'engager sur un terrain glissant où ils risquent de perdre leur autorité pédagogique en étalant leurs limites au grand jour. Leur attitude relève du "oui, mais qu'y puisse-je faire ?"

Pour terminer, l'attitude des parents, malgré quelques réticences négligeables, est largement positive. Les représentations des maîtres l'attestent et tous les parents avec qui nous nous sommes entretenus sont largement acquis à la cause de l'insertion de leur langue dans le circuit éducatif. En fait, il existe pas d'opposition, mais des hésitations et de l'indifférence. Ce doute et cette neutralité releverait d'une certaine impuissance et d'une démission collective devant un mode de prise de décisions où l'opinion des acteurs sociaux compte très peu, et dans un milieu où les populations s'engagent rarement à la défense de leurs intérêts communs. Les parents semblent donc abandonner l'initiative aux décideurs tout en se déclarant favorables à la promotion de leur langue, une entreprise salvatrice pour un peuple voué à la dégénérescence du fait de la perte de ses repères.

Conclusion

L'objet de l'étude qui s'achève était de pré-évaluer la nouvelle norme pédagogique. Au terme de la pré-expérimentation que nous avons menée pendant trois ans dans l'optique de tester la pratique l'ELMO, nous sommes en droit d'affirmer que l'expérience a été concluante à plus d'un titre.

Tout d'abord, elle a permis d'évaluer les prérequis des acteurs pédagogiques. Il en est ressorti que les maîtres, de manière générale, ont le profil souhaité :

compétents, expérimentés et imprégnés des fondamentaux de l'enseignement des langues camerounaises. Ils ont fait montre d'une compétence linguistique et culturelle à peine acceptable mais qui irait s'améliorant avec l'intégration de l'approche dans les programmes scolaires, cette dernière supposant une formation préalable et un renforcement permanent des capacités. Malgré l'absence d'outils didactiques, leur compétence pédagogique s'est avérée satisfaisante, ce qui nous donne le droit de penser qu'ils n'auraient aucun problème majeur dans l'application de la pratique.

Par ailleurs, l'expérience a permis d'évaluer l'adéquation de la norme. La LM s'est avérée un outil de communication scolaire appropriée. Entre sujets pédagogiques, entre acteurs et sujets pédagogiques, l'intercompréhension est totale malgré l'existence de plusieurs dialectes dans chaque école et dans chaque classe. C'est sans doute la raison pour laquelle les maîtres s'avouent plus à l'aise dans leurs discours pédagogiques, estiment que leurs leçons sont mieux comprises des élèves, et trouvent ces derniers plus motivés, plus actifs et plus enthousiastes quand ils fonctionnent dans la LM, quelle que soit l'activité. Il est donc tout à fait logique que l'enseignement se fasse dans une langue connue de tous, d'autant plus que l'utilisation des contenus culturels ne peut s'effectuer efficacement que par le recours à la LM.

Les bonnes performances des élèves confirment la LM dans sa fonction d'objet et médium d'enseignement et l'approche culturelle comme moyen d'apprentissage indiqué de la langue et de la culture. La facilité pour les enseignés et les enseignants à s'approprier l'approche augure d'un processus pédagogique aisé et efficace. D'autre part, la pré-expérimentation de l'ELMO s'est avérée concluante quant à la qualité de l'éducation : on a pu mesurer la valeur éducative de la LMO par rapport à l'impact de la pratique sur les apprenants, impact jugé largement positif par rapport au développement cognitif, affectif, moral...

En outre, l'expérience nous a permis d'évaluer les contenus disciplinaires et les horaires. Toutes les activités pratiquées se sont avérées des contenus adéquats :

les contes, les proverbes, les devinettes, la poésie orale, les us et coutumes, les jeux chantés, et la généalogie. A cela s'ajoutent des activités non enseignées mais jugées indiquées : la danse, l'épopée, la légende, l'histoire locale, et le mémorial. Le crédit horaire en vigueur alloué à la culture nationale (1h/1h30) a été jugé insuffisant pour l'enseignement de ces 11 activités, même s'il est évident qu'elles ne sauraient être enseignées toutes dans un même niveau et dans la même année. La masse horaire devrait donc être revue à la hausse.

Pour terminer, nous avons procédé à la fin de l'expérimentation à l'évaluation de l'acceptabilité de la fonction à travers une étude des attitudes post-expérimentales. La LMO est acceptée à la fois des maîtres et des élèves comme objet pédagogique; tous sont favorables à son enseignement à l'école. Malgré une légère réticence que l'on assimilerait à de simples hésitations, l'attitude des parents et des autorités pédagogiques est également favorable. L'indifférence affichée par une minorité d'entre eux s'estomperait une fois l'approche officiellement adoptée et mise en œuvre. L'hypothèse selon laquelle la LMO peut-être enseignée comme matière et intégré dans l'éducation scolaire est donc vérifiée; la condition pré-pédagogique du projet est de ce fait remplie.

Le mérite de cette expérience réside dans son objectif, sa démarche et ses résultats. En effet, elle n'aura pas servi à tester une approche développée sur la base de données théoriques ou des résultats d'une autre expérience, mais à construire une approche sur la base du test progressif d'une norme. L'expérience aura été très riche en enseignements. La nouvelle approche que l'on pourrait déduire implicitement des résultats obtenus et des conclusions tirées mérite toutefois d'être clairement formulée afin de traduire de manière précise les implications de la pré-expérimentation et de toute la recherche menée au préalable en propositions explicites et concrètes.

**CHAP.VI : ORIENTATIONS ET DIDACTIQUE DE LA LANGUE
MATERNELLE ORALE**

Introduction

Le but de la présente section est de dégager les implications pédagogiques de la recherche. Après la phase d'investigation dont l'objectif était d'évaluer la faisabilité du projet et de dégager les éléments de base d'une pédagogie des LMO camerounaises, nous entrons ici dans la phase du développement du modèle et de la planification de sa mise en œuvre.

Il s'agit dans ce chapitre de développer les principes idéologiques et les orientations curriculaires et didactiques qui sous-tendront l'enseignement des LMO et d'envisager la procédure de mise en œuvre du modèle. Cette dernière sera énoncée sous forme de principes présentés l'un après l'autre, dans une analyse qui en précisera les étapes successives ou concomitantes, en spécifiant les actions et les intervenants de chaque étape. La perspective vise à dépasser la théorisation pour entrer dans la dynamique des activités scolaires et extra-scolaires, en énonçant clairement les actes indispensables que doit poser la communauté éducative.

Partant du principe de base que l'enseignement de toutes les langues camerounaises est possible par le biais de l'oral et conforté par la recherche dans notre conviction que les formes stylisées des langues et les arts oratoires sont des objets d'apprentissage à part entière, nous commencerons par une formulation de l'approche méthodologique qui en précisera le fondement idéologique, les contenus de l'enseignement et la technologie de transmission du savoir aux enseignés. En fait, il s'agit d'une suite de propositions sur les orientations et la didactique de la LMO. Les principes partent de ce qui se fait déjà, s'appuient sur les orientations théoriques en la matière, et se basent sur les résultats de la recherche, afin de produire une base méthodologique à la mesure de l'œuvre envisagée. Nous terminerons par une description globale de la procédure d'implémentation du modèle qui définit ses objectifs, son cadre physique, ses ressources et ses stratégies opérationnelles.

6.1 Principes de base

Le modèle oral que nous proposons repose sur une base idéologique spécifique et une approche pédagogique précise dont il convient d'énoncer les principes au préalable.

6.1.1 Base idéologique

Les nouvelles orientations curriculaires et didactiques que nous proposons ici modifient et complètent les orientations du programme en vigueur qui, comme nous avons eu à le relever, est truffé de lacunes. Nos principes partent de la finalité de l'éducation et de l'école, moyens par excellence d'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, de développement de la personnalité, de l'identité et des aptitudes, de construction d'un futur homme, d'un futur membre de la société et d'un futur citoyen. Notre approche se fonde sur un certain nombre de principes.

Le premier est celui de la conformité avec le but de l'éducation au Cameroun, celui de former des citoyens enracinés dans leur culture et ouverts au monde. Si toutes les matières au programme concourent à atteindre le deuxième volet de l'objectif, seule la "culture nationale" qui jusqu'ici y figure pour la forme vise le premier qui, pourtant, est tout aussi important que le deuxième. Mal définie et mal envisagée, la "culture nationale" ne peut être que mal et peu enseignée. Pour y remédier, nous proposons une approche qui initie l'enfant à sa culture à travers l'enseignement des objets culturels divers dans sa LM, instrument consacré d'expression et de transmission de la culture. La LMO s'étant avérée d'une haute valeur esthétique, l'approche va puiser dans l'esthétique orale traditionnelle pour un enseignement intégré langue/culture aux fins d'un développement efficace de la compétence linguistique et culturelle.

Le deuxième principe est celui du respect de l'oralité de nos langues et de nos cultures. En effet, dans les sociétés à tradition orale, tout est parole. Il convient donc de savoir sur quoi repose la parole, et il importe surtout de savoir ce que

parler veut dire. L'enseignement des langues camerounaises doit donc avant tout être oral ; il doit tout d'abord s'intéresser à la forme orale de ces langues dans ses divers et nombreux aspects. Il faut bien considérer que l'expression orale n'est pas qu'une forme première de la langue, ce n'est pas non plus une forme inférieure, c'est la forme mère qui donne la vie à la langue et la nourrit, c'est l'âme de la langue (Toraille et al, 1982). La forme orale des langues camerounaises ne trouve sa pleine expression que dans les moments culturels verbalisés. Ces derniers constitueront l'essentiel des contenus des enseignements, alors que LM en sera le médium. La culture traditionnelle et la langue locale seront ainsi associées dans le programme scolaire pour faire l'objet d'une pédagogie systématique qui suscitera des expériences formatrices avec des situations de communication adéquates, de vrais enjeux, et des contenus concrets (Gfeller, 2000).

Le troisième principe est celui de la considération des exigences didactiques qui accompagnent toute action pédagogique. L'erreur serait de penser que l'enseignement des LMO serait une pratique évidente, une simple généralisation d'une pratique existante. L'enseignement de la langue en général et la langue orale en particulier est une pratique trop complexe pour être laissée au hasard. Bien au contraire, c'est un domaine où tout peut aller de travers si les principes didactiques ne sont pas maîtrisés.

La mise en œuvre d'activités orales de communication et d'expression exige, de la part du maître, une visée sûre des objectifs qu'il se propose d'atteindre, une grande maîtrise, en même temps qu'une grande capacité d'écoute et d'attention. Il est plus aisé d'entraîner les élèves à une expression écrite qu'on les amène à reproduire que d'améliorer leur capacité d'expression orale et la qualité de cette expression.

Toraille et al, 1982 : 92

A cet effet, les objectifs, les démarches et les supports doivent être choisis avec soin, et les conséquences des comportements clairement envisagées. La pratique doit s'insérer dans une pédagogie par objectifs, avec un ensemble de

techniques et de méthodes qui reconstruit l'action pédagogique sur la base des objectifs, des procédures et des méthodes qui permettront de les atteindre. Les objectifs doivent être définis en termes de comportements et de compétences (aptitudes générales, savoirs et savoir-faire), et organisés en systèmes qu'il faut analyser et traduire en activités. L'approche spécifiera ainsi les objectifs généraux et spécifiques à titre indicatif et recommandera une préparation minutieuse matérialisée par un projet pédagogique et des fiches de leçons sur la base des aptitudes à acquérir et des ressources disponibles.

Le quatrième principe se fonde sur la conformité de l'approche à la pédagogie de l'école traditionnelle, laquelle vise à promouvoir à la fois une norme linguistique et comportementale (Gfeller, 2000). C'est ainsi qu'elle puisera dans ses contenus et sa méthode de transmission des connaissances : l'oralité, art discursif spécialisé qui trouve sa pleine expression dans la manipulation des proverbes, paraboles, contes et légendes, l'actualisation des connaissances historiques, les tests de connaissances linguistiques et culturelles... La démarche pédagogique *observation, imitation, réflexion* permet une assimilation facile des manières traditionnelles de s'exprimer oralement : emploi des proverbes à titre d'illustration, évocation d'une expérience commune, utilisation de constructions oratoires sur la base des métaphores, etc. (Gfeller, 2000). L'approche partira donc du principe selon lequel il est nécessaire de maîtriser le savoir culturel de son peuple et pouvoir l'exprimer dans un discours correct, approprié et agréable, grâce à l'exploitation des ressources esthétiques de la langue. L'essentiel des enseignements sera ainsi construit autour des textes artistiques traditionnels et plus exactement des textes parémiologiques, fine fleur du trésor littéraire traditionnel.

Le cinquième et dernier principe tient à la fois de la liberté des acteurs pédagogiques dans l'action pédagogique et des contraintes méthodologiques auxquels ils sont soumis dans le choix des contenus, des démarches et des stratégies. L'approche est constituée d'un ensemble de propositions élaboré à la suite d'un tâtonnement expérimental. Cependant, quand bien même ces

propositions auraient été expérimentées, évaluées, prouvées concluantes et révisées, elles n'en demeureraient pas moins qu'une ~~une~~ base méthodologique et non une suite de prescriptions strictes et dogmatiques. A cet effet, une grande latitude est laissée aux maîtres de l'adapter en fonction du contexte spécifique dans lequel ils opèrent, du matériel disponible, des besoins et intérêts des élèves, de leur compétence culturelle, etc. Il leur reviendra en dernier ressort de concevoir la gestion de la semaine et la journée scolaire en fonction de ces facteurs, de choisir les contenus, la progression et les stratégies didactiques, dans une organisation qui peut se moduler selon les semaines, et qui sera envisagée de manière souple, mais méthodique. A cet effet, les maîtres devront impérativement élaborer des projets pédagogiques et pour éviter l'improvisation :

Il ne saurait y avoir d'improvisation de la part du maître quant au déroulement de la classe, et c'est parce qu'il maîtrise suffisamment les données complexes de toute séquence, activité ou leçon qu'il pourra prendre en compte la spontanéité des élèves, et adapter à tout moment le processus pédagogique envisagé aux réactions et suggestions des élèves.

Toraille et al, 1982 : 146

6.1.2 Définition de l'approche

Le modèle oral (MO) suivra une approche culturelle (APCU), un enseignement intégré langue/culture. Il va sans dire que l'approche ainsi baptisée vise un double objectif : culturel et linguistique. Les deux objectifs ainsi que leurs activités de mise en œuvre devront être intégrées simultanément dans la pratique pédagogique afin que la même intégration puisse s'opérer dans l'apprentissage. Il s'agit d'amener l'enfant à maîtriser les mécanismes et les ressources de la parole traditionnelle, à s'approprier sa langue et sa culture de façon à devenir plus tard un artiste de la parole et un savant traditionnel et, dans l'immédiat, à avoir un bon niveau de compétence linguistique et culturelle.

La finalité de l'APCU sera donc de conduire l'enfant à l'utilisation d'une gamme variée de ressources linguistiques et culturelles de la langue. Pour ce faire, l'action pédagogique se voudra une entreprise globale faite d'activités diverses élaborées et transformées au cours des séquences à travers des situations pédagogiques fonctionnelles où la pratique s'exerce avec une intention déterminée. Les moyens qu'elle donne seront réinvestis dans toutes les situations de communication, surtout dans celles qui requièrent l'usage de la parole comme art. Le but est de passer d'une communication linguistique défectueuse, rudimentaire, propre à des échanges restreints des communications ordinaires, à une élocution sophistiquée par le développement des moyens linguistiques et paralinguistiques, dans la perspective d'une expression riche, aisée, précise, juste et belle.

Il s'agit également de faire saisir, apprécier et intégrer les valeurs intrinsèques de la société par la magie d'une langue authentique qui puise dans les précieux trésors de la culture, pour réaliser l'homme dans toutes ses dimensions. Car comme le souligne si bien Toraille :

La parole n'est pas seulement acte de communication, elle est créatrice et formatrice de pensée, elle est démarche et conquête du monde.

Toraille et al, 1982 : 93

L'APCU tient donc du principe de base que l'oral et la culture sont indissociables dans une action pédagogique portant sur l'un ou l'autre de ces deux aspects. Elle les envisage donc de manière intégrée dans l'ELMO, comme elles sont intégrées dans toutes les activités de la vie socioculturelle traditionnelle. C'est à cette condition que l'école permettra à l'enfant de maîtriser à la fois la langue et la culture qu'elle véhicule, ou si l'on veut, la culture et son moyen d'expression et de transmission.

Ainsi défini, l'ELMO ne saurait se limiter à l'oral de la classe : c'est de l'oral authentique, c'est-à-dire la classe adaptée à l'oral fonctionnel de la vie quotidienne. L'enseignement doit viser à la pratique des situations quasi

authentiques pour sa réalisation dans des situations authentiques. Il ne s'agira pas de la simple production des textes artistiques traditionnels, mais de la transposition des structures artistiques du discours oral traditionnel dans les échanges fonctionnels conjoncturels. On mettra donc un accent particulier sur les compétences requises pour produire un discours authentique ; à cet effet, toutes les composantes de compétence de communication seront sollicitées, en l'occurrence les composantes linguistiques, discursives, sociolinguistiques... Mais l'oral ici ne devrait pas se réduire à la capacité de gérer les échanges fonctionnels en face-à-face ; il s'étendra tout aussi bien aux plaisanteries conjoncturelles, aux jeux...

De ce qui précède, il apparaît clairement que les objectifs de l'APCU ne seront pas définis à partir d'une analyse des besoins langagiers ; ils devront être plus guidés par le concept behavioriste d'objectifs de comportement que par celui de besoins (demande, attente, désir...), le besoin étant insuffisant pour décrire l'ensemble des paramètres d'une situation d'enseignement/apprentissage, surtout quand le but est de développer chez les apprenants les potentialités communicatives appelées à s'actualiser plus tard dans des situations de communication naturelle spécifiques.

6.2 Dispositif curriculaire

Le dispositif curriculaire tient sur quatre fondements : les objectifs de formation, les contenus des enseignements, l'emploi du temps, et le matériel didactique.

6.2.1 Objectifs de formation

Le but de l'acte éducatif est d'aider l'élève à s'épanouir pleinement en tant qu'individu et en tant qu'être social. Le modèle oral ne saurait se soustraire à cette exigence qui permet de faire (se) correspondre les objectifs et la pratique pédagogique. Les objectifs généraux de l'APCU se fondent sur la pré-

expérimentation pour les niveaux I et II sur lesquels a porté la recherche, alors que ceux du niveau III, niveau non impliqué dans l'expérience, tiennent de l'approfondissement par rapport aux prérequis. Mais aussi bien au niveau I qu'au niveau II, les objectifs retenus s'appuient sur les objectifs généraux de l'éducation, le but de l'éducation au Cameroun, le contexte socioculturel camerounais, ainsi que sur les objectifs des programmes de langue, formulés en termes de comportements et de compétences, qui font de la langue un outil de formation, condition d'une pensée rigoureuse et claire, exerçant la mémoire, l'attention, l'esprit de rigueur, le jugement, le goût de l'effort (Toraille et al, 1982b : 88).

6.2.1.1 Objectifs généraux

De manière générale, l'APCU visera à amener l'élève à :

- Développer sa faculté d'écouter et de retenir un texte oral
- Développer ses moyens linguistiques, en dotant sa langue de ressources expressives riches, aux fins d'une expression éloquente, compréhensible, juste, aisée et précise
- Renforcer sa capacité à exprimer verbalement ses émotions et ses sentiments à propos d'une situation évoquée ; à formuler et exprimer oralement une pensée ; à rapporter, à interpréter, à commenter, à expliquer (...) un fait, un événement, etc.
- Acquérir un esprit critique dans l'analyse des textes oraux, s'entraîner par le contact des textes oraux à manier des idées, développer l'imagination et la sensibilité
- Saisir les valeurs intrinsèques qui constituent l'âme de sa société, connaître et apprécier sa culture ; connaître et apprécier la culture des autres ✓
- Connaître l'histoire, le mode de vie et le fonctionnement de la pensée de son peuple à travers des générations
- Assimiler les principes qui régissent les changements dans la société, les interactions entre les différentes valeurs sociales ; s'intégrer dans la société en s'adaptant au changement, en actualisant les valeurs ; comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre et de participer pleinement à la vie de la société et de son époque
- Maîtriser, apprécier et s'approprier les trésors de l'esthétique orale traditionnelle ; comprendre la portée sociale, les valeurs esthétiques et toutes les richesses des textes artistiques traditionnelles, en tirer à la fois plaisir et profit ✓
- Acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être transférables dans des situations

nouvelles

- Devenir un homme instruit, capable d'exercer son jugement, son esprit critique, son esprit d'analyse et de synthèse, ses facultés créatrices
- Former sa personnalité, se forger une identité: être à même d'exprimer sa culture, de comprendre celle des autres et de puiser dans ce qu'elles ont d'enrichissant grâce à des activités qui assurent son ouverture d'esprit
- Développer sa connaissance et son goût de la création littéraire traditionnelle comme phénomène de civilisation et comme mode d'expression.
- Développer la mémoire et l'attention
- Développer son aspiration à satisfaire ses désirs, son instinct de curiosité, sa capacité à imiter les héros des contes, légendes...

6.2.1.2 Objectifs spécifiques par niveau

Niveau I

A la fin du niveau I, l'enfant devra être capable de :

- Citer et expliquer des proverbes simples du milieu
- Réciter et comprendre des contes et fables courts et simples du milieu
- Exécuter des jeux chantés ou mimés simples du milieu
- Exécuter des danses simples du milieu
- Réciter et chanter des poèmes oraux courts et simples du milieu
- Connaître et comprendre des coutumes et traditions simples du milieu
- Citer et solutionner des devinettes simples du milieu
- Exprimer les réalités traditionnelles et modernes simples du milieu.

Niveau II

A l'issue du niveau II, outre les acquis du niveau I, l'enfant sera capable de :

- Citer et expliquer des proverbes relativement complexes du milieu
- Réciter et comprendre des contes, des fables, chante-fables et légendes relativement longs et complexes du milieu
- Exécuter les jeux chantés et mimés relativement complexes du milieu
- Exécuter des danses relativement complexes du milieu
- Déclamer et chanter des poèmes oraux relativement longs et complexes du milieu
- Connaître et comprendre des coutumes et traditions relativement complexes du milieu

- Citer et solutionner des devinettes relativement complexes du milieu
- Connaître des aspects de l'histoire de son peuple.
- Exprimer les réalités traditionnelles et modernes relativement complexes du milieu.

Niveau III

A la fin du niveau III, outre les acquis du niveau II, l'enfant sera capable de :

- Citer et expliquer des proverbes complexes du milieu ; les mettre en rapport avec les proverbes d'ailleurs
- Réciter, comprendre et apprécier des contes, fables, chantefables et légendes longs et complexes du milieu ; les mettre en rapport avec ceux des autres peuples du pays et d'ailleurs
- Ecouter, comprendre et simuler une épopée, la mettre en rapport avec des textes épiques d'ailleurs
- Exécuter des jeux chantés et mimés complexes du milieu et d'ailleurs
- Exécuter des danses complexes du milieu et d'ailleurs
- Déclamer et chanter des poèmes oraux longs et complexes du milieu, s'essayer à la création des poèmes oraux
- Connaître, comprendre et apprécier des coutumes complexes du milieu ; les mettre en rapport avec celles d'ailleurs
- Citer et solutionner des devinettes complexes du milieu et d'ailleurs
- Connaître l'histoire de son peuple
- Intégrer de manière pertinente les ressources de l'art oratoire traditionnel (proverbes, parabole, contes, coutumes et traditions...) dans son discours, à l'occasion d'un débat, d'une joute oratoire (réelle ou simulée).
- Exprimer aisément les réalités modernes et traditionnelles complexes du milieu et d'ailleurs.

6.2.2 Les contenus des enseignements

Dans le programme de LMO, les contenus retenus sont, comme les objectifs pédagogiques, basés sur les éléments de l'esthétique orale traditionnelle identifiés au chapitre III et sur les données de la pré-expérimentation.

Dores et déjà, nous excluons les "activités pratiques" dans la définition des contenus de la "culture nationale" par le programme officiel. Ces activités regroupent d'une part les activités manuelles d'agencement (tissage, tressage...), de transformation (cuisine, modelage...), de construction (assemblages divers), de montage et de démontage (balançoires, pantins mobiles...), et d'autre part les activités d'éveil à l'esthétique, activités artistiques s'appliquant à l'élaboration d'image, planes ou en volumes, fixes ou mobiles (dessin, peinture, sculpture, poterie, ...). Il s'agit dans ces activités de l'exécution d'une technique, d'agir sur les matériaux dans une intention fabricatrice et/ou créatrice (Toraille et al, 1982b). Ici, seule compte l'aptitude à produire des œuvres d'art en suivant les instructions ou en reproduisant un modèle. Ces activités qui portent sur l'enseignement oral d'autres objets pédagogiques que la langue et sont envisagées dans des disciplines autonomes ne figureront donc pas comme contenus de la LMO.

De même, nous écartons les textes rituels parce que réservés aux initiés et aux circonstances initiatiques précises, ce qui leur confère un caractère sacré.

En regroupant les différentes activités par affinité, nous obtenons les sous-disciplines suivantes :

a) Les contes, fables, chantefables et légendes

Textes narratifs poétiques dont la qualité de la production dépend de la maîtrise de l'art de la parole par le narrateur et qui participent d'ailleurs de cette maîtrise de l'art oratoire.

b) L'épopée

Long texte narratif et poétique dramatisé qui constitue la référence en matière d'utilisation artistique de la langue, qui incarne la forme standard de la langue, et qui restitue l'histoire et la culture du peuple.

c) Les proverbes et prétextes oratoires

Métaphores qui non seulement donnent une âme et de l'éclat au discours, mais constituent le sens du propos et sa base philosophique, en même temps qu'elles incarnent l'essentiel de la sagesse ancestrale.

d) Les devinettes

Métaphores dont la signification dérive de l'analogie du symbolisme traditionnel, elles cultivent l'imagination, l'intelligence, la mémoire, à travers des petits jeux destinés à enrichir et à tester le vocabulaire et la vivacité d'esprit.

e) Les jeux chantés, mimés ou dramatisés.

Les jeux chantés et mimés sont des jeux d'enfants accompagnés de petits poèmes, sorte de poésie narrative qui constitue la forme la plus élémentaire d'initiation à la langue et à la poésie. Les jeux dramatisés quant à eux prennent la forme d'un théâtre pour enfants réalisé sous forme de sketches où est mise en œuvre une variété d'activités d'apprentissage de la langue dans le jeu et la détente.

f) Les poèmes pour chansonnettes et récitatifs d'enfants

Petits poèmes qui, à l'image de ceux des chantefables, des jeux chantés et dramatisés, sont des morceaux de langue simples à apprendre par cœur dans la perspective de s'initier à la langue et à la poésie traditionnelle.

g) Les berceuses

Forme la plus élaborée de la poésie chantée, les berceuses sont des poèmes d'un lyrisme séduisant, d'un amour galant, d'un ton libidineux, affectif ou ironique, qui peuvent constituer un matériau riche et attrayant pour tous les niveaux scolaires dans l'apprentissage de la langue et de la poésie.

h) La danse

Activité d'éveil à l'esthétique, la danse combine à la fois la musique chantée et jouée et l'expression corporelle. Instruments et danses locaux parlent un langage qui peut être vocalisé comme le chant qui accompagne la prestation. La danse traduit donc, outre l'explication orale des mouvements, la maîtrise de trois formes

de parole : la parole instrumentale, la parole gestuelle, et la parole vocale. A cet effet, elle devient une activité instrumentale au service de la parole comme art.

i) La généalogie

Test de connaissance de soi par la maîtrise de son nom d'appel et le dénombrement des membres de sa famille, la généalogie est un jeu d'apprentissage de son histoire, de son origine, de la composition de sa famille, mais également du mode traditionnel de faire des présentations et de se présenter, préalable à tout contact formel ou informel.

j) Les us et coutumes

Principes fondamentaux de la vie sociale qui s'accompagnent de rituels ou de rites ponctués de textes poétiques où la langue est un élément essentiel ; ici, tout repose sur des concepts ou des énoncés de l'art oratoire traditionnel exprimés à travers des textes narratifs, explicatifs et descriptifs muables, générant des composantes linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles.

k) L'histoire locale

Récit recouvrant à la fois un aspect linguistique et informatif où l'art de narrer est aussi important que les événements à narrer. C'est à travers l'histoire locale que l'enfant va se réapproprier son histoire, en même temps qu'il apprendra à rendre les événements réels, immuables, dans un style qui contraste avec la narration des événements imaginaires, muables.

A ces sous-disciplines, il convient d'ajouter deux autres activités qui seront le lieu d'expression concrète de la maîtrise de la langue, de la culture, des réalités traditionnelles et modernes quotidiennes :

a) Oratoire et rhétorique

Séances de simulations de discours et de débats où les élèves déclament des pièces oratoires et où les joutes oratoires sont orchestrées pour favoriser la pratique

de la parole traditionnelle avec pour metteur en scène le maître, pour acteurs un groupe d'élèves, et pour publique le reste de la classe. C'est plus un moment d'application de l'utilisation des ressources de la parole, d'évaluation de la maîtrise de l'art oratoire et de la connaissance des us et coutumes qu'une sous-discipline.

b) Réalités modernes

Séances d'expression orale individuelle et de discussions en groupes au cours desquelles les élèves s'expriment librement sur des sujets relevant de la vie moderne (métiers, jeux, jouets modernes...). En même temps qu'ils consolident leur maîtrise de l'art oratoire, les élèves s'exercent à l'expression des concepts et réalités modernes dans leur langue, concepts qu'ils traduisent trop souvent - par paresse, par snobisme, ou par ignorance - en français, même quand des équivalences terminologiques existent en LM.

6.2.3 L'emploi du temps

Pour répondre à l'insuffisance de la masse horaire des programmes actuels, insuffisance relevée par les maîtres et constatée par le chercheur, la charge horaire hebdomadaire à allouer à la LMO devra être de deux heures et trente minutes (au moins) réparties en cinq séquences de trente minutes chacune, compte tenu de la diversité et de la densité des contenus. Eu égard à la diversité des activités, des indications précises doivent être données aux maîtres quant à la gestion de la masse horaire et la répartition des activités.

L'emploi du temps devra faire une place précise pour les travaux d'entraînement systématique devant aboutir à l'intériorisation des habitudes, d'attitudes et de mécanismes. Les phases d'enquêtes et d'observations sur le terrain seront également envisagées de manière réfléchie, prévue, systématisée. L'emploi du temps doit permettre l'alternance des moments de tension et de détente, de contrainte et de spontanéité, et donner la priorité à la personne enseignée en organisant le temps scolaire autour de son rythme de vie et du déploiement de ses

intérêts, sans confusion, ni désordre (Toraille et al, 1982b : 89). La place des activités dépendra de la classe, l'âge des enfants, le niveau des groupes, les ressources locales, et le calendrier des activités culturelles.

Dans les classes jumelées, les deux classes pédagogiques rassemblées auront les mêmes séquences ; il reviendra au maître de ces classes de les gérer de manière harmonieuse en dosant judicieusement les activités et les exercices de façon à répondre aux habilités mixtes en présence.

Les séances dureront 30 minutes. On accordera 20 minutes aux activités contraignantes, activités d'entraînement intensif mobilisant l'attention des enfants au maximum, et 10mn aux activités de mise en œuvre et d'exploitation.

Tout en insistant sur la nécessité de la connaissance des enfants, de leur milieu socioculturel, de l'environnement pédagogique et des contraintes y relatifs avant toute répartition des activités, nous proposons, à titre purement indicatif, les emplois du temps suivants :

Niveau I

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
- Devinettes - Contes, fables, chantefables	-Us et coutumes -Proverbes	- Réalités modernes	- Histoire orale (village, tribu) - poésie orale	- Jeux chantés, mi- més et dramatisés - Danses

Niveau II

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
- Devinettes - Contes, fables, chantefables, lé- gendes	-Us et coutumes -Proverbes	- Réalités modernes	- Histoire orale (ethnie, peuple) - poésie orale	- Jeux chantés, mi- més et dramatisés - Danses

Niveau III

Lundi	Mardi	Mercredi	jeudi	Vendredi
- Devinettes - Contes, fables, chantefables, légendes, épopée	-Us et coutumes -Proverbes	- Réalités modernes -Oratoire et rhétorique	- Histoire orale (peuples de la nation) - Poésie orale	- Jeux chantés, mimés et dramatisés - Danses

Les activités de la LMO sont prévues tous les jours. De manière générale, il est prévu deux types d'activités par jour ; mais les deux ne seront pas nécessairement pratiquées dans la même journée. Le choix des activités aura un caractère rotatif, même si les devinettes pourraient intervenir en prélude aux contes, certains proverbes à la suite des contes et des us et coutumes selon leur pertinence etc. De toutes les façons, l'interdisciplinarité qui devra prévaloir interdit tout découpage rigide.

En attendant que les programmes actuels soient modifiés et complétés, les maîtres désireux d'enseigner la LMO le feront dans le cadre de la "culture nationale" ; ils pourront procéder à une répartition des contenus qui tienne compte de la charge horaire y afférente et qui s'inspire de l'orientation ci-dessus envisagée. Par ailleurs, on peut douter que le maître connaisse et maîtrise toutes les activités envisagées quel que soit l'effort de formation permanente qu'il entreprendra. Afin d'éviter que leur incompétence ne conduise à la dispersion, à l'agitation, à la lassitude (...), les maîtres doivent, outre le recours aux ressources locales et aux élèves ressources, s'organiser en "équipes de maîtres" : ils devront se spécialiser selon leurs goûts et leurs compétences pour une meilleure maîtrise de leur sujet, afin d'assurer à leurs élèves une formation plus sûre.

6.2.4 Le matériel didactique

Même s'il faut compter sur le savoir culturel des maîtres et des élèves, et même si on pourra avoir recours aux supports audio-visuels (magnétophone,

vidéo), matériel de luxe que ne saurait s'offrir l'écrasante majorité des écoles, les formes concrètes que revêtiront les supports seront de trois ordres :

- Le guide pédagogique
- Le livret d'enseignement.
- Les textes d'appui

Le premier sera ^{un}manuel à l'intention des maîtres, un manuel tiré de ce travail, qui édifiera les acteurs pédagogiques par rapport aux orientations et à la didactique des LMO; il constituera un canevas général destiné à l'ensemble des acteurs pédagogiques. Le deuxième prendra la forme d'un livret d'activités à l'intention des élèves et des maîtres; il sera adapté aux réalités de chaque environnement culturel et comprendra non seulement les activités pédagogiques, mais également des indications pratiques de mise en œuvre pédagogique. Le troisième proviendra des sources orales et écrites diverses recueillies par le maître.

Le guide pédagogique étant acquis et les textes d'appui ne demandant qu'à être recueillis, il importe de s'arrêter sur le livret d'enseignement, manuel particulièrement complexe, pour en définir les caractéristiques, la méthodologie et la caractérisation.

Le livret d'enseignement devra répondre à des caractéristiques bien déterminées et à une méthodologie d'élaboration précise. Les caractéristiques suivantes présideront à son élaboration:

- La thématique des unités : Elle se rapporte à des aspects susceptibles de susciter l'intérêt des élèves, à la réalité de la vie, aux réflexions, aux questions, attitudes et représentations des élèves, aux contenus culturels. Les contenus linguistiques étant très peu prévisibles, ils feront l'objet d'une exploitation spontanée.

- L'ouverture aux apports des apprenants : Les unités ne doivent pas être conçues comme des ensembles distincts, mais de façon à y intégrer des éléments nouveaux, notamment les expériences et le savoir-faire des enfants, afin de valoriser leurs contributions et d'en faire un élément clef de l'activité pédagogique.

- L'ouverture vers d'autres cultures : L'ouverture vers d'autres cultures amène à dépasser ce qui est propre à la communauté, à chacun, pour aborder d'autres univers culturels, les confronter à son univers pour découvrir ce qu'ils ont de commun et de différent. Ceci permet de comprendre les autres et de s'enrichir. ✓

- L'ouverture vers le monde extérieur à l'école : Les matériaux ne sauraient contenir tous les éléments nécessaires à la réalisation des objectifs de l'approche dont l'un des plus importants est de rendre les adolescents autonomes. Ces derniers devraient donc être amenés à chercher et à découvrir eux-mêmes ces informations auprès des ressources locales, notamment leurs parents, leurs aînés, les spécialistes de la parole et des traditions. ✓

- L'ouverture à la modernité : Outre les activités d'expression de la modernité, le contenu "traditionnel" de la LMO doit s'ouvrir sur des réalités modernes pour une expression aisée des réalités actuelles de l'environnement de l'enfant. Des stratégies appropriées devront donc envisager l'acquisition d'une terminologie adéquate pour communication moderne.

- La prise en compte des perspectives historiques interculturelles : Il faudra considérer les questions de l'origine, de la diversité, et du développement des cultures et des sociétés, dans l'optique de saisir ces dernières sur les deux plans diachronique et synchronique.

La démarche prendra appui sur des situations-problèmes auxquelles il faut répondre. Ces dernières doivent rentrer dans une thématique mise en œuvre à travers une graduation judicieuse. Les supports devront obéir à un parcours méthodique qui offre des alternatives, et les élèves devront se sentir libres de décider de la procédure de conduite des activités : ils doivent savoir dès le départ qu'ils peuvent décider du déroulement effectif de l'apprentissage. Les supports devront être de nature à les aider à acquérir une compétence méthodologique grâce à un travail coopératif permettant la construction des compétences et stratégies individuelles, élaborées dans l'interaction et l'échange. Par ailleurs, les matériaux doivent proposer un travail transversal et interdisciplinaire pour répondre aux

principes d'ouverture et de méthodologie autonome. A cet effet, les matériaux devront permettre l'élaboration des petits projets qui seront exécutés par les élèves.

Les différents paramètres de caractérisation des livrets d'enseignement des LMO peuvent être consignés dans un tableau ainsi qu'il suit :

Niveaux	Niveau I (SIL/CP)	Niveau II (CEI/CEII)	Niveau III (CMI/CMI)
Méthode	Basée sur les principes de l'approche culturelle et de l'approche communicative	Idem	Idem
Objectifs	- Acquisition de ressources linguistiques de base - Acquisition de ressources culturelles de base * Acquisition d'une compétence linguistique et culturelle élémentaire	- Renforcement de l'acquisition de ressources linguistiques et culturels de base - Acquisition de ressources linguistiques et culturelles relativement complexes * Acquisition d'une compétence linguistique et culturelle intermédiaire	- Consolidation de l'acquisition de ressources linguistiques et culturelles relativement complexes - Acquisition de ressources linguistiques et culturelles complexes. * Acquisition d'une compétence linguistique et culturelle avancée ⁽¹⁾
Contenus	- 10 contes/fables/chantefables - 10 proverbes - 05 jeux chantés - 05 poèmes pour récit - 05 poèmes pour chant - 03 danses - 05 pratiques coutumières - 10 réalités modernes	- 10 contes/légendes/fables/chantefables - 10 proverbes - 05 jeux chantés - 05 poèmes pour récit - 05 poèmes pour chant - 03 danses - 05 pratiques coutumières - 10 réalités modernes	- 10 contes/légendes/fables - 02 épopées - 10 proverbes - 05 jeux chantés - 05 poèmes pour récit - 05 poèmes pour chant - 03 danses - 05 pratiques coutumières - 10 réalités modernes
Caractéristiques	- Textes simples et courts - Situations et thèmes pris à la réalité socioculturelle - Indications pédagogiques - Pédagogie active	- Textes relativement complexes - Situations et thèmes locaux avec ouverture sur le monde - Indications pédagogiques - Pédagogie active	- Textes complexes - Situations et thèmes locaux avec ouverture sur le monde - Indications pédagogiques - Pédagogie active

Tableau 28 : Caractérisation des livrets d'activités de LMO.

⁽¹⁾ Après cette phase, suivra le perfectionnement qui se fera sur le terrain au contact des artistes de la parole et savants traditionnels

6.3 Didactique des langues maternelles orales

Les pratiques expérimentales, les travaux pédagogiques des maîtres stagiaires, et les orientations théoriques en matière d'enseignement de l'oral nous ont permis d'arrêter un certain nombre de principes didactiques relatifs à l'ELMO, notamment des orientations de base, des activités d'apprentissage, des principes de mise en œuvre pédagogique, et des principes d'évaluation.

6.3.1 Orientations de base

L'ELMO, faut-il le rappeler, poursuivra deux objectifs :

- Le premier est linguistique : les enfants devront être préparés à devenir des "savants de la parole", "des maîtres du langage" :

Les maîtres du langage ont la science et la puissance. Ils savent quels mots il faut prononcer pour envahir l'âme. Ils savent les mots qui détruisent, ils savent les mots qu'il faut pour séduire les femmes, pour attirer les enfants, pour conquérir les affamés, pour réduire les malades, les humiliés, les avides. Ils font simplement raisonner leurs syllabes délectables, dans le silence du cerveau, et il n'y a plus qu'eux de vivants sur terre. Les mots sont pleins de hâte ; ils n'attendent pas les rêves. Quand quelqu'un, un jour, est plein de tristesse ou de colère, les mots arrivent à toute allure, et ils remplacent la pensée. Il y a tellement de beauté, qui ne vient au hasard ! Elle a été créée au fond des laboratoires pour vaincre les foules.

Le Cléozió, 1973 : 28

- Le deuxième est culturel : il s'agira d'amener l'enfant à maîtriser sa culture et les cultures des autres, d'en faire un homme cultivé.

L'homme cultivé n'est-il pas en effet celui qui possède les éléments nécessaires pour comprendre le monde dans lequel il est appelé à vivre afin de s'y intégrer harmonieusement et d'y prendre ses responsabilités ? La culture est ouverture, liberté ^{et} création. Il convient d'inviter les adolescents autant à la culture du passé qu'à celle qui, s'appuyant sur ce passé, est en train de se bâtir aujourd'hui.

MINEDUC, 1994: 4

Pour atteindre ces objectifs, les activités instrumentales viseront à doter l'élève d'outils dont la possession permettra une autonomie dans la collecte et l'exploitation orales des informations. Il s'agira d'amener les enfants à disposer des moyens qui leurs donneront prise sur le monde, leur permettront d'exprimer idées et sentiments et d'organiser leur pensée de manière rigoureuse et logique. Le but de l'œuvre pédagogique sera donc d'impliquer l'élève dans son apprentissage, de l'amener à comprendre ce qu'il fait et dans quel but il le fait, d'inciter sa curiosité, de l'amener à s'exprimer et à exprimer son expérience, bref de lui faire prendre une part active dans la construction de son apprentissage, aux fins d'une appropriation du savoir sûre et durable. A cet effet, il faudra utiliser des méthodes simples, à visées communicatives, ouvertes à l'adaptation, et demandant des outils didactiques facilement manipulables.

Dans la pratique pédagogique, le maître devra privilégier la méthode participative. L'enseignement devra être centré sur l'apprenant qui est lui-même une ressource de premier ordre dont les compétences et les savoirs seront pris en compte. Le rôle du maître sera de l'aider à construire son apprentissage et à développer ses aptitudes. A cet effet, le maître devra exploiter minutieusement ses prérequis et l'amener à construire progressivement ses connaissances, en le conduisant du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, la mentalité de l'enfant requerrant cette évolution graduelle, des paliers successifs entre la perception du concret et la compréhension de l'abstrait.

Les leçons devront ainsi favoriser les activités de libération de la parole : il importera de donner aux élèves de multiples occasions de s'exprimer à partir de stimuli différents (raconter une histoire, imaginer la suite d'une histoire, construire un discours oral, présenter une dramatisation verbale...). Les exercices oraux devront permettre aux élèves d'acquérir des connaissances, des compétences et des méthodes. Il s'agira non seulement de maîtriser l'expression orale, mais aussi de comprendre, d'analyser, d'acquérir, de réutiliser..., sous l'œil vigilant du maître

✓
sa
manipuler
à l'élève

qui encouragera la mémoire, l'effort personnel, l'esprit d'initiative, de réflexion, la faculté d'apprécier et de juger..., tout en prenant soin d'éviter les modèles peu ou difficilement utilisables, dans un triptyque bien dosé du type *imprégnation + manipulation + production*, suivi d'activités de consolidation et de réemploi.

D'autre part, le maître adoptera une pédagogie globale, la globalité étant une "attitude de l'esprit consistant à considérer les choses comme des totalités organisées, compréhensibles et dépendantes, et non comme des phénomènes simples, isolés ou fortuitement associés" (Petit Jean R., cité par Toraille et al., : 83). Le maître passera d'une appréhension globale de la langue à une exploitation analytique de ses composantes, puis à une reconstruction. Le principe de l'unité dans la diversité devra donc primer : tout enseignement s'insérera dans un apprentissage d'ensemble, tout thème portera sur plusieurs "genres", les ressources linguistiques de chaque "genre" étant supposées concourir à un même but : la maîtrise de la langue orale. "L'interdisciplinarité" sera donc de rigueur ; le conte, la poésie, le proverbe..., devront se retrouver dans une situation où tous les registres sont utilisés, à l'exemple d'une situation de palabre ou toute autre occasion de joute oratoire.

Il reviendra au maître de faire fonctionner efficacement la langue qu'il enseigne en y intégrant toutes les composantes dans une seule séquence et dans un même discours afin de l'adapter à une même situation qui exige une expression juste, une pensée clairement formulée et qui tire sa force des ressources de l'esthétique orale traditionnelle. La langue et la culture seront donc strictement associées dans une multitude d'activités à travers des séances différentes ou elles seront apparemment morcelées, mais au cours desquelles le maître garantira leur interdépendance afin de sauvegarder leur unité dans la séquence. Il faut donc se garder d'ériger les différentes composantes didactiques en disciplines autonomes, encore moins de les rassembler au hasard au sein d'une même séance ou d'une même séquence : globalité ne signifie pas désordre ou incohérence, mais unité des enseignements et spécificités des activités dans un ensemble homogène. Toutes les

ressources instrumentales de la langue devront être au service du discours, de l'expression, et converger vers une parfaite maîtrise de la LMO.

Enfin, l'APCU s'accommodera de la pédagogie initiatique. Cette dernière s'oppose à la pédagogie élitiste héritée de l'école coloniale et dont nous conservons encore les méthodes, une école de séparation et de discrimination dont le but était de promouvoir une "élite" constituée de "blancs à la peau noire", d'indigènes "évolués", et dont les méthodes intègrent l'échec comme mode de rapport entre l'individu et le groupe. La pédagogie élitiste vise la réalisation du projet global du monde à travers la maîtrise du savoir universel et une conscience planétaire sur la base du modèle du monde occidental, "le meilleur des mondes". Elle vise à la fois l'assimilation du modèle et l'assimilation au modèle. Les disparités dans les performances mènent à une société à plusieurs vitesses. Il s'en suit une mort progressive des axes fédérateurs de la société et des idéaux de vie communautaire qui se solde par l'enlèvement et le chaos (Bankal, 1998 : 10).

La pédagogie initiatique quant à elle se fonde sur une complicité étroite entre l'individu et le groupe. C'est une pédagogie d'intégration sociale fondée sur le principe d'une parfaite harmonie entre le sujet et la communauté, l'individu n'ayant de valeur que par rapport au groupe et le groupe n'organisant son évolution que par rapport à l'individu :

La vie sociale est codifiée dans un ensemble de valeurs morales et intellectuelles qui en constitue le substrat sacré inviolable. La société apparaît ainsi comme un univers mystérieux inaccessible à tout venant. Tant que l'enfant n'a pas encore percé cette enveloppe qui protège la société, il demeure étranger à la communauté. C'est au terme de l'initiation, procédure éprouvante, qu'il devient membre à part entière de son groupe. Les secrets du groupe s'ouvrent à l'initié qui s'engage solennellement à les respecter et à les préserver. Cependant, les valeurs morales et intellectuelles qui fondent la vie sociale doivent tenir compte de l'environnement spécifique du groupe tout en le mettant constamment en rapport avec le cosmos. Il s'agit d'opérer chaque fois la synthèse entre le cosmos et la condition humaine, synthèse par laquelle l'ordre du cosmos apparaît comme

L'archétype transcendant qui fonde l'ordre humain. En d'autres termes, la vie sociale passe nécessairement par la compréhension de la signification profonde des choses. Tout dans le monde est symbole. Il faut apprendre à l'enfant à lire le monde pour agir sur lui. C'est le rôle fondamental de l'éducation en tant que pédagogie d'intégration sociale.

Bankal, 1998 : 10

Ici, l'enseignement vise l'apprentissage des secrets de la communauté, comme dans les sociétés antiques où l'initiation était la seule forme de pédagogie. La communauté qui incarne le maître se doit d'élever l'enfant à un niveau qui le permette de devenir à son tour le gardien du sacré. L'enfant doit donc assimiler les modèles de sa communauté et s'assimiler aux modèles de sa communauté au point qu'à la fin de l'initiation, le disciple incarne ses maîtres. L'initiation donne des aptitudes à l'action sociale pour une transformation de la vie, de la communauté et du monde. Elle considère ainsi l'enfant comme un agent social à qui elle confie une formation intégrale qui non seulement lui confère l'humanité, mais le rend plus apte à servir sa communauté et à domestiquer son environnement en le préservant.

Ainsi, contrairement à la pédagogie élitiste qui fait de l'école l'affaire d'une classe de privilégiés formés par des privilégiés déboutant progressivement la grande majorité des participants qui sont très vite appelés à rejoindre la "masse", la pédagogie participative fait de l'école l'affaire de tous : tout le monde est initié et tout le monde participe au processus d'initiation. C'est donc une pédagogie essentiellement participative qui demande de l'enfant une participation directe, une imprégnation par la pratique, un apprentissage par immersion.

La pratique pédagogique demandera donc de nouveaux "moyens pédagogiques" : les salles de classe devront souvent céder le pas aux moments authentiques de production de la parole traditionnelle ; en outre, elle nécessitera de nouveaux vecteurs : tous les membres de la communauté, en groupes ou individuellement, chacun selon ses compétences. Ils seront appelés à assister le maître à l'école, chez eux, ou à la place des cérémonies et des prestations.

6.3.2 Activités d'apprentissage

Si l'on s'en tient aux données de l'expérience menées dans la zone bulu et à la répartition habituelle des activités d'apprentissage dans un programme de langue (Toraille et al, 1982b : 65-110), les activités de la LMO peuvent être regroupées en 4 catégories : les activités d'appropriation, les activités de simulation, les activités de créativité, et les activités d'évaluation ; activités distinctes, mais liées dans l'apprentissage.

a) Les activités d'appropriation

La pratique de l'ELMO visera à apprendre aux élèves à écouter, à regarder, à repérer, à conceptualiser et à produire, sous l'œil vigilant du maître qui sert d'aide, de soutien, de conseil et de référence. L'appropriation repose essentiellement sur les opérations d'identification-reconnaissance, les situations de communication, les thèmes abordés, les formulations, le vocabulaire, les rites d'interaction, l'intelligence des textes... En un mot l'appropriation suppose une bonne connaissance de l'objet, du contenu, et pour le cas d'espèce, la capacité d'en faire bon usage dans l'acte de la communication. Les activités d'appropriation concernent tous les contenus retenus.

b) Les activités de simulation.

Simuler n'est pas reprendre par cœur les répliques d'un rôle à jouer ou le morceau à produire, mais produire en faisant semblant d'être quelqu'un d'autre, tout en libérant son imagination. Tous les moments de la vie traditionnelle (naissance, mariage, deuil, obsèques...) peuvent être simulés, et tous les genres narratifs peuvent faire l'objet d'une simulation. Les activités de simulation font intervenir toutes les techniques et les éléments de l'art oratoire traditionnel. Une fois les paramètres situationnels discutés et décidés, les apprenants se distribuent les rôles et entrent en scène. A la fin, on évalue la performance. ✓

c) Activités de créativité

Ce sont les activités de production et de simulation qui permettent de réaliser des performances qui sortent du cadre rigide de l'exposition du départ. Il s'agit de construire sa propre langue (lexique, syntaxe, rhétorique), de varier le ton (sérieux, plaisant, ironique, froid, angoissé...); il s'agit ensuite de transférer l'appris dans des situations de communication nouvelles, "situations d'abord proches, puis de plus en plus éloignée de la situation de départ" (Moirand, 1982 : 110). Les séances peuvent déboucher sur de nouvelles simulations au cas où l'on constaterait des lacunes sur les compétences acquises.

d) Activités d'évaluation

A la suite des activités de simulation et de créativité, des comparaisons peuvent être effectuées avec les prestations réalisées lors de l'exposition. L'évaluation conduite par le maître est effectuée par les élèves eux-mêmes. Le retour à tel ou tel aspect des activités d'appropriation, à de nouvelles séances d'exposition, à de nouvelles activités de simulation ou à l'extension des connaissances dépendra des résultats de l'évaluation.

Au niveau du déroulement de l'apprentissage, les deux principales étapes de l'apprentissage oral de la langue à savoir la libération de la parole à la communication et la construction/structuration du discours (Coez et Wambach, 1988: 84-5) correspondent, selon notre expérience, à un certain nombre d'activités spécifiques dans l'apprentissage de LMO.

a) La libération de la parole

Le processus de libération de la parole s'effectue à la faveur de quatre principaux moments d'apprentissage :

- La rythmique corporelle et musicale

Les poèmes récités ou chantés sont souvent accompagnés de danse ou de toutes autres formes d'expression corporelle. La rythmique corporelle et musicale

peut s'accompagner de productions instantanées, la production réservant une marge de liberté au sujet pour l'improvisation et la créativité. C'est l'exploitation de cette marge qui conduit surtout à la libération de la parole.

- **Le bain de langue**

C'est une activité d'exposition à la langue, un moment d'immersion à la faveur d'un stock de textes oraux authentiques tels les contes, les fables les chantefables, les légendes et l'histoire orale, "histoires" ayant une forte charge affective que l'on raconte sans s'attarder sur les explications et en créant un climat propice à l'intériorisation. Elles plongent l'enfant dans un monde imaginaire qui met en évidence des instincts et des sentiments universels (angoisse, déception, désir, amour...) dans une ambiance de sécurité et de compréhension. L'enfant se libère de ses instincts primitifs et s'approprie les macrostructures des textes par la reconstitution du développement logique des événements, ce qui le prépare à la structuration des discours. Les textes doivent développer des macrostructures facilement maîtrisable par les élèves; créer une atmosphère de sécurité et de mystère à la fois, et utiliser différents registres selon les situations de communication et selon les niveaux (Couez et Wambach, 1988 : 222-3).

- **Dramatisation verbale**

C'est une interprétation libre qui amène l'enfant à s'approprier la structure temporelle et spatiale de la situation, à se mettre à l'écoute de l'autre, à répondre en fonction des réactions de l'autre, tout en respectant la logique et la cohérence de la situation. La dramatisation verbale peut être suggérée par un conte, une fable, une chantefable, une légende, une épopée, une simulation de joutes oratoires, un jeu. Elle participe également de la préparation à la structuration d'un discours de par l'entraînement à la maîtrise de la macrostructure des textes et les nombreuses possibilités d'innovation créatrice qu'elle offre.

- **Les activités autour des projets**

Les projets sont de petites "recherches" menées par les élèves autour d'un thème ou de plusieurs thèmes. Ces recherches sont l'occasion pour les enfants de

mener des enquêtes auprès des personnes ressources de la localité. Les projets peuvent porter sur la généalogie, l'histoire de la famille, du village, de la tribu, du peuple, des figures historiques de la région... La collecte des informations est orale, tout comme le compte rendu de "recherche". La structuration de la situation et l'enchaînement des événements dans le temps et dans l'espace doivent être rendus de manière à ce que la macrostructure du texte recueilli soit respectée ; mais la structuration du discours et le discours lui-même sont surtout l'œuvre de l'enfant qui doit puiser dans sa mémoire et dans ses ressources discursives.

b) La construction et la structuration du discours

La construction et la structuration du discours s'opèrent au cours de quatre principaux moments d'apprentissage :

- Le jeu de rôle

C'est une activité pratiquée à partir d'une séquence visuelle, séquence au cours de laquelle les élèves sont appelés à jouer le conteur, le joueur de mvet ou le personnage suggéré. Ils interprètent la situation selon leur propre vision et produisent leur propre discours. La macrostructure et le ton du texte doivent toutefois être respectés. De même, les enfants doivent s'identifier aux personnages suggérés : voix, mimique, intonation, rythme...

- La compréhension orale

L'initiation à la compréhension à partir de l'écoute s'effectue à travers la pratique de la rythmique corporelle et musicale au cours de laquelle l'exécution des mouvements suit les instructions des instruments, de la chanson ou du récit. Elle se fait également à travers des activités de bain de langue. Ces activités créent des conditions favorables à l'écoute : confiance en soi, concentration, bonne réception, sensibilité auditive, possibilité de formulation d'hypothèses... Ces activités porteront essentiellement sur trois types de compréhensions :

- La compréhension globale, où seule importe la perception de l'information essentielle du message ;

- La compréhension sélective, où l'attention est focalisée sur deux à quatre informations ;
- La compréhension fine, où tous les détails du texte demandent à être perçus.
- **Le discours oral**

Les textes oraux présentent une cohérence structurelle. L'observation des classes a confirmé que lorsqu'on les soumet à l'étude de l'enfant, ce dernier prend connaissance du déroulement logique des événements, devient sensible à la cohésion des textes et s'habitue à la perception des textes cohérents. Après un certain nombre de périodes d'apprentissage, l'enfant est capable de les produire en respectant l'exactitude des faits et la structure des textes rendus, tout en s'efforçant de rester cohérent dans l'agencement des faits. Plus tard, il pourra atteindre l'autonomie par la créativité langagière, la reconstitution des suspens, des fausses pistes, des rebondissements, des salutations retardées, des coupables insoupçonnés, des surprises... Il sera à même d'améliorer les textes en ajoutant des descriptions, en ménageant des moments de suspens, en modifiant les intrigues, en recourant aux retours en arrière, en actualisant les situations...

- **Le repérage et la reconstitution des textes**

Le repérage et la reconstitution des textes concernent surtout les textes narratifs qui sont des textes d'une certaine longueur et d'une certaine densité. Les activités de repérage d'informations et de reconstitution d'histoires doivent être riches et variées. Les exercices de repérages peuvent se faire pendant ou après l'exposition du texte ; alors que les exercices de reconstitution peuvent s'effectuer à partir des discours faits par le maître ou une autre personne ressource. Les élèves peuvent reprendre entièrement un texte authentique ou restituer les faits escamotés d'un discours présenté avec des informations manquantes.

6.3.3 Principes de mise en œuvre pédagogique

La mise en œuvre pédagogique commence par une préparation préalable du travail par le maître et s'achève par la mise en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation.

6.3.3.1 Préparation du travail par le maître

Avant d'aborder les différents aspects de la pratique pédagogique, il est utile de déterminer les conditions d'un travail efficace, la recherche à travers l'observation de classe ayant relevé de nombreuses lacunes dues à l'impréparation. Même s'il faut compter avec la spontanéité et le génie créateur du maître, la préparation et l'organisation préalable du travail sont nécessaires : elles conditionnent l'autonomie et l'initiative de l'élève et n'entravent pas la liberté du maître ; bien au contraire elles assurent une acquisition sûre des démarches de pensée, en prévoyant des situations adéquates à utiliser, des objets appropriés à observer, des textes pertinents à exploiter... Il ne suffit pas de réfléchir au préalable sur ce qu'on va faire : cela ne suffirait pas pour éliminer les zones d'ombre, les manques, les imprécisions, les développements excessifs... La transposition des savoirs en contenus doit être adaptée aux différents publics et les démarches qui permettront de guider les apprenants dans les apprentissages variés doivent être définies. C'est une entreprise complexe qui exige un travail préalable d'analyse, de synthèse et d'organisation.

Pour être efficace, la préparation ne saurait se contenter d'être mentale ; la préparation mentale doit être suivie d'une préparation écrite. La préparation écrite en tant que précision de démarche et actualisation de connaissances libère la mémoire et l'esprit au moment de la pratique pédagogique.

La pensée a besoin d'écriture pour se préciser et, tout simplement pour prendre forme. Elle permet alors un examen critique, une remise en ordre, et presque toujours la nécessaire économie de moyens

Toraille et al, 1982b : 41

les discours auquel l'apprenant se trouvera confronté, avant de procéder à la sélection des contenus et des matériaux, ainsi qu'à la répartition des activités.

Etant donné que l'objectif majeur est de développer chez l'apprenant des potentialités communicatives appelées à s'actualiser plus tard dans des situations de communication naturelles spécifiques, la détermination des situations de communication (jeux, déclamations, joutes oratoires, discours...), des objectifs communicatifs (démonstrations, narrations, argumentations critiques, oratoire...) et des activités y relatives (écouter pour dramatiser, écouter pour reproduire, écouter pour comprendre...) est cruciale. Dès lors, il convient de traduire les objectifs situationnels en objectifs communicatifs, avant d'étudier les différents paramètres des situations de communication retenues, de les mettre en rapport avec les éléments verbaux ou non verbaux de la communication et d'analyser les discours produits dans ces situations.

Tout partira souvent des enregistrements de documents dans leur fonctionnement réel. Pour ce faire, il suffira d'assister à des moments de production des textes artistiques traditionnels ou de les provoquer. On pourra se servir de la transcription ou de l'enregistrement avec un magnétophone. Le maître aura ainsi suffisamment de matière pour fabriquer une partie des documents qu'il aura à utiliser. Il devra privilégier l'authenticité des activités et des fonctions de communication. Il effectuera sur chaque document retenu une analyse pédagogique afin de mettre au point des stratégies d'enseignement à même d'aider les apprenants à développer les compétences nécessaires à la compréhension et à la production de discours authentiques.

La préparation inclura une évaluation de la situation d'apprentissage. Il conviendra d'abord de connaître l'apprenant : Son identité, ses motivations, ses besoins, ses attitudes, ses représentations, ses prérequis, ses habitudes d'apprentissage..., autant de données dont on tiendra compte dans le choix des contenus et stratégies d'enseignement. Puis, il faudra évaluer l'institution : ses ressources, ses propres objectifs, ses programmes, ses méthodes, ses habitudes

d'organisation, de contrôle, d'évaluation. Ensuite, le maître devra s'auto évaluer : ses connaissances, son expérience, ses possibilités de formation, ses attitudes linguistiques, ses méthodes pédagogiques..., avant d'évaluer la communauté : ses structures, ses attitudes, ses ressources... Compte tenu des contraintes liées à une investigation de cette envergure, une évaluation globale suffirait.

Dans l'élaboration du projet pédagogique, les contenus devront être répartis dans le temps en terme de situations, fonctions, actes et notions. On évitera de tomber dans de micro-graduations structurales superflues. Par contre, on pourra procéder par des macro-unités d'enseignement qui obéissent à des répartitions discursives (condition de production de discours, type de discours), puis à des répartitions pédagogiques. On progressera des unités simples aux unités complexes : on commencera par présenter un certain nombre de productions, de formulations, de fonctions, d'actes et des notions simples dans des situations limitées, puis dans des situations de plus en plus étendues et complexes. Puis, on accroîtra le nombre de situations, de formulations, de fonctions, d'actes et de notions au fur et à mesure qu'on avancera dans la progression. On envisagera l'articulation mutuelle des micro-unités et leur intégration pertinente dans des unités plus larges.

Les enseignements seront organisés autour des thèmes. Ces derniers tiendront du double souci de la motivation et de la cohérence : leur gestion dépendra de l'intérêt manifesté par les élèves, les connaissances du maître, et de la facilité pour les élèves de trouver les informations requises. Les thèmes ou les familles d'activités seront articulés avec souplesse à travers des phases d'observation et d'expression, de recherche et de découverte, d'acquisition systématique et de création, tout en évitant que soient dissociés l'apprentissage instrumental et les mécanismes de sa mise en œuvre. La détermination des thèmes s'effectuera dans le cadre d'un projet pédagogique en tant que plan de travail annuel ayant un caractère prévisionnel et pouvant être modifié en fonction des circonstances, l'essentiel étant que les éléments nouveaux soient intégrés dans la

programmation méthodique des acquisitions nécessaires et dans l'entraînement à la communication et à l'expression orale (Toraille et al, 1982b : 91).

Pour terminer, il convient de préciser que le projet pédagogique ne devrait pas être considéré comme une doctrine établie, mais comme un repère. Les maîtres ne devraient donc pas se livrer à des programmations figées ; ils devront élaborer des projets souples qui prendront en compte les objectifs communicatifs, les situations d'apprentissage, les vecteurs d'enseignements, les ressources locales disponibles, la progression des élèves..., et les contraintes liées à chacun de ces facteurs. A cet effet, il est à prévoir que des choix seront opérés tout au long de l'apprentissage quant aux outils didactiques, aux contenus, aux activités et stratégies d'enseignement.

6.3.3.2 Conduite des activités

Sous la supervision du maître, les activités animées par un élève, un artiste de la localité ou par le maître lui-même doivent donner lieu à la pratique par l'élève. Cette dernière peut être individuelle, ou alors s'effectuer en paire, en groupe, ou en chœur :

- Travail individuel : Un élève produit un texte ou un énoncé répondant à une sollicitation précise : conte, proverbe, devinette, poème, histoire, phrase-réponse (...), il est suivi par un autre élève désigné par le maître et ainsi de suite. L'activité, contrôlée, fait l'objet d'une correction de la part du maître.

- Travail en paire/groupe : Des paires ou des petits groupes d'élèves s'exécutent indépendamment. Les élèves peuvent exécuter un jeu, une saynète... C'est une activité de communication qui se doit d'être relaxe. Il n'y a donc ni contrôle, ni correction de la part du maître, mais juste une simple assistance.

- Travail en chœur : La classe ou le groupe répète à l'unisson les phrases d'un modèle de texte (proverbe, poèmes, berceuses...). Le maître, face aux élèves, conduit l'activité. Cette dernière est contrôlée et doit faire l'objet de correction jusqu'à la meilleure prestation possible.

Les activités peuvent ainsi être simultanées et privées (travail en chœur, en paires et en groupes), consécutives et publiques (travail individuel, dramatisation en paire ou en petits groupes), contrôlées et corrigées (travail en chœur, travail individuel), libres et communicatives (pratique /dramatisation en paires/groupes) (Abbot et Wingard, 1981 : 113).

La plupart des activités se dérouleront sous forme de projets, notamment les activités liées à l'histoire orale, aux us et coutumes, à la généalogie. Ces activités nécessitent une investigation préalable, tout comme les activités liées aux contes, fables, chantefables, légendes..., qui requièrent une collecte orale d'informations. Les tâches doivent donc être affectées aux élèves à l'avance afin de leur permettre de mener leurs "recherches" à temps. Le travail peut se faire individuellement, mais il serait préférable qu'il s'effectue en paires ou en petits groupes.

Les élèves doivent observer autant que possible des moments authentiques de production de la parole traditionnelle et des pratiques culturelles. Un calendrier d'observation directe devra être élaboré par le maître qui conduira personnellement les élèves à ces séances. Ces dernières remplaceront la présentation auditive et visuelle de la classe. L'exploitation pédagogique suivra plus tard ; elle sera conduite par le maître en classe suivant le canevas de la leçon en question.

Avant chaque nouvelle leçon, le maître devra vérifier les connaissances antérieures et procéder à une brève révision, ce qui lui permettra de consolider les acquis et d'envisager une progression harmonieuse dans l'apprentissage. Pendant la leçon, sa tâche sera de préparer l'élève à l'apprentissage, de présenter les éléments d'apprentissage, d'entraîner les élèves à l'expression libre et libérée, de motiver l'expression, d'écouter, de corriger et de consolider l'apprentissage. Il procédera à l'interrogation-découverte pour les éléments nouveaux et vérifiera si chaque élément est acquis. Il incitera les enfants à émettre des hypothèses, à dégager des conclusions générales qui mettent en forme l'idée directrice, à restituer

des textes tout en restant fidèles à leur structuration et en innovant sur le plan de la langue et des idées.

Même s'il est souhaitable que les artistes de la parole et les savants traditionnels suppléent le maître de temps à autre pour permettre aux enfants d'observer des modèles authentiques, les élèves présenteront la plupart des contenus. Le maître ne devra jamais perdre de vue que c'est l'élève qui a besoin de pratique et que son devoir est de lui permettre d'exercer en toute liberté. Il ne devra donc pas imposer sa manière de penser ou de faire, monopoliser l'usage de la parole, adopter une attitude de correction permanente, forcer le rythme d'apprentissage, etc. il devra plutôt aider l'élève à se sentir libre de s'exprimer, à découvrir les ressources de la parole, à les intégrer dans ses productions de manière adéquate et à progresser dans leur manipulation.

L'intervention d'une personne ressource peu consciente des principes didactiques ne saurait compromettre l'objectif pédagogique. Pour éviter de dénaturer la prestation ou de contrarier l'animateur, il faudrait le laisser dérouler librement son discours. Une fois ce dernier achevé, les élèves devront se sentir libre de poser des questions. Après avoir pris congé de l'invité, il reviendra au maître de conduire la séance jusqu'à la fin. Il devra opérer des manipulations qui rétabliront la séquence pédagogique dans ses objectifs d'apprentissage.

Dans la pratique pédagogique, les échanges n'auront pas seulement lieu entre le maître et l'élève, mais aussi et surtout entre les élèves eux-même en tant que sources, récepteurs et utilisateurs d'informations. Le maître jouera surtout le rôle de modérateur : il interviendra soit pour faire le point, soit pour proposer une nouvelle orientation, soit pour relancer ou mettre un terme aux échanges. Les leçons seront donc essentiellement des moments de partage et d'échanges : échanges et partage d'informations, de sentiment et de ressources culturelles et linguistiques. C'est une expérience d'enrichissement mutuel.

Le maître se fera le devoir de veiller sur la qualité des situations et les conditions des échanges verbaux : attention, réceptivité, adaptation réciproque. Il

devra prendre en considération le climat de l'échange afin de garantir la chaleur et l'intensité dans les domaines de l'affectivité, de la reconnaissance et de la considération de l'autre. Le maître interviendra dans une attitude encourageante et compréhensive pour aider sa pensée à s'exprimer, permettre à chacun d'entendre l'autre, contrôler l'emploi des termes, des expressions, des formes, des structures, des ressources ; corriger les erreurs si besoin est, tout en évitant un blocage dans la communication, notamment celui créé par les "élèves écrans" dont la compétence culturelle et la capacité d'expression sont supérieures à celles des autres et dont les échanges avec le maître risquent de s'intensifier au détriment de leurs camarades.

L'apprentissage des règles linguistiques et communicatives, des ressources linguistiques d'origine culturelle et du savoir culturel lui-même s'effectuera à partir d'une exposition suffisante à la langue, l'élaboration des hypothèses et l'exécution des productions simulées que l'on confrontera avec des matériaux authentiques, L'apprentissage se déroulera essentiellement à travers des activités communicatives. La saisie, l'appropriation, l'intégration et la sortie sont du ressort de l'élève qui construit sa progression à travers les contenus et les activités qu'on lui propose. Le maître diversifiera les entrées et facilitera la saisie en développant les capacités d'écoute, d'observation et de production des apprenants par une exposition permanente au matériau authentique ou quasi authentique présenté le plus souvent par des acteurs authentiques ou quasi authentiques dans des situations authentiques ou quasi authentiques, et une production par les élèves de discours authentiques ou quasi authentiques dans des situations réelles ou quasi-réelles.

L'approche textuelle sera privilégiée dans la mesure où elle décrit des modèles textuels qui constituent les sources essentielles des compétences culturelles, linguistiques et discursives.

Comprendre un texte ne résulte pas (...) de la simple addition de compréhensions effectuées sur des énoncés isolés, de même que produire un texte, ce n'est pas mettre bout à bout des énoncés construits isolément. Par texte, on entend dans cette perspective tout unité discursive (...). L'approche textuelle (...) décrit

comment les éléments lexicaux et grammaticaux concourent à l'architecture du texte, à la cohésion interne et à la progression de son déroulement, et comment les éléments lexicaux et grammaticaux, en relation sémantique avec l'organisation du monde réel et en relation pragmatique avec les énonciateurs, concourent à la cohérence.

Moirand, 1982 : 109

A coté des éléments grammaticaux, des éléments prosodiques, stylistiques, rhétoriques et culturels ont un rôle incontestable dans la cohésion des discours, la force des arguments, la modulation des styles de récit..., les textes authentiques favoriseront une exposition des élèves à un maximum d'échantillons de langue et les aideront à structurer ces données et à se les approprier à travers des activités requérant des opérations linguistiques et cognitives diversifiées, et des réalisations concrètes diverses à travers des activités de dramatisation, de jeu de rôle et de simulation. Des exercices de repérage, de reconstitution, de narration etc, qui précéderont ces activités permettront à l'élève d'évoluer dans sa compétence de communication, dans ces connaissances linguistiques et socioculturelles, en mobilisant des compétences linguistiques transitoires.

Les textes devront être bien choisis et judicieusement exploités afin de procurer à la fois plaisir et intérêt à l'élève. C'est à cette condition qu'ils permettront facilement à l'apprenant de s'approprier la langue et la culture qu'elle véhicule, mais aussi de réagir, de réfléchir, de prendre position, dans des échanges fructueux qui lui permettront d'exercer son jugement, son esprit critique, son esprit d'analyse et de synthèse, ses facultés créatrices... Le choix et l'exploitation des textes devront être opérés en fonction des niveaux des élèves, de leurs intérêts, de leurs prérequis..., ainsi que de la portée sociale, morale, philosophique, affective et didactique du matériau. Les textes devront être riches en parémies qui, grâce à leur valeur esthétique et à toutes les richesses qu'elles véhiculent permettront à l'élève de tirer à la fois plaisir et profit des textes. Leur étude lui fera acquérir les moyens nécessaires pour qu'il devienne à la fois le dépositaire et le vecteur de sa culture.

Dans l'exploitation, on passera outre le mode de fonctionnement des textes, leur logique interne et leur organisation structurelle, même si le maître gagnerait lui-même à s'y imprégner ; on ne considérera que leur dimension culturelle et métalinguistique. C'est à travers la manipulation, la répétition et l'imitation des structures et des textes entiers qu'on apprendra la langue. Une place de choix devra être laissée à l'imagination et à l'improvisation lors des simulations de production de textes authentiques. L'enseignement du vocabulaire se limitera à fournir des informations claires sur les termes nouveaux et les nouvelles expressions : ce qu'ils signifient et comment les utiliser. La présentation du sens et de l'usage doit se passer dans un contexte approprié et intéressant, un contexte modèle pour les productions futures des élèves.

Pour la majorité des corpus, les termes et expressions sont rapidement expliqués au cours de la présentation, puis le maître reprend rapidement "l'histoire", de peur de faire perdre le fil des idées aux enfants. Il pourra revenir dessus pendant l'étape d'exploitation si cela s'avère nécessaire. De toutes les façons, il devra utiliser la "nouvelle langue" autant que possible afin de permettre aux enfants de se l'approprier. C'est surtout dans la leçon de proverbes que le vocabulaire doit faire l'objet d'un enseignement élaboré, sa signification tenant essentiellement des métaphores utilisées. Lors de l'analyse, le maître devra s'arrêter sur des concepts pour en élucider le sens. Il convient de préciser que le sens premier (implicite) du proverbe est crucial pour son appropriation : c'est ce dernier qui permet de dégager le second (explicite) par analogie. Le maître ne doit pas se contenter d'expliquer le terme ; il doit donner toute la symbolique qui l'entoure et la situer dans le temps et l'espace. L'explication du proverbe tient le plus souvent de cette symbolique.

Outre les séquences d'expression de la modernité, séquences au cours desquelles des concepts modernes seront exprimés à travers des exposés et débats, l'expression des réalités nouvelles devra intervenir dans toutes les activités. Les contenus apparemment traditionnels expriment en fait toute la réalité de l'enfant, et

l'intégration des réalités modernes dans l'apprentissage doit s'effectuer aussi naturellement qu'elle s'opère au quotidien. L'appropriation des concepts modernes s'effectuera à travers une actualisation judicieuse des activités. Par exemple, dans le jeu de devinette, au lieu de demander à l'élève de citer cinq oiseaux, on pourrait tout aussi bien lui demander de citer cinq véhicules ; de même, dans le jeu dramatisé *asú'ílábéndé*, il pourrait inciter les enfants à solliciter des boissons gazeuses en lieu et place des mets succulents (voir chap. 3) ; par ailleurs, dans les leçons de contes, la tendance actuelle d'ouverture à la modernité par l'adaptation aux réalités modernes (par exemple *allumettes* et *briquet* à la place de la *Pierre* pour allumer le feu) devra être encouragée. C'est surtout pendant les séances d'exposés et débat que les réalités modernes trouveront leur pleine expression. Le maître devra y veiller par le choix de thèmes pertinents et de stratégies efficaces.

Même si l'action pédagogique a un objectif linguistique, le principe de l'indisciplinarité devra conduire à un réinvestissement pertinent des activités et des acquis dans d'autres domaines pédagogiques. Il en sera ainsi de la poésie chantée qui est parfois orientée vers des activités de mathématiques telle l'énumération, l'addition, etc. (voir annexe 11). C'est également le cas des jeux chantés tels le jeu *fala mintángán* (français), test de connaissance du français qui consiste à énoncer successivement cinq concepts en LM que l'éprouvé traduit immédiatement en français. Ces activités et bien d'autres participent de l'exploration des possibilités expressives de la LM, de l'enrichissement du répertoire linguistique d'autres langues, et de l'acquisition d'autres savoirs.

Le maître ne s'attardera pas sur les fonctions et les structures de la langue ; les enfants possédant déjà une compétence communicative qui leur permet de sélectionner les outils langagiers nécessaires et efficaces pour une situation de communication donnée. Par contre, il devra faire accéder les élèves à un style sophistiqué afin qu'ils puissent manipuler avec bonheur les ressources expressives de la langue. Pour ce faire, on focalisera l'apprentissage sur les possibilités expressives de la langue et les techniques d'expression traditionnelles. Tout

compte fait, le but n'est pas le succès de la communication mais la verve, la richesse et l'efficacité du discours.

A l'introduction, les questions porteront sur l'anticipation du contenu et de la forme. Lors de l'analyse, les questions du maître pourront porter sur l'identification de l'idée générale (écouter pour donner un titre, écouter pour choisir le meilleur titre), le repère des détails, le découpage en séquences, l'inférence, les réactions personnelles, les conclusions... Pendant la phase d'application, il faudra procéder par des exercices visant l'acquisition des stratégies de communication, des règles socioculturelles, bref de la connaissance et de la production des comportements dans une situation de communication. Celle-ci suppose que soient prises en compte les spécificités de l'oral authentique et les conditions de production et de déroulement dans le temps et dans l'espace des discours, des paramètres de la situation des discours, du déroulement des interactions, de la valeur illocutoire des énoncés, de la forme des actes de la parole, des indices des opérations énonciatives sous-jacentes et des marqueurs de cohésion et de cohérence des discours (Moirand 1982 : 77).

Le maître devra garder à l'esprit que le danger d'une activité d'écoute compartimentée est que l'apprenant perde de vue la globalité du processus. L'objectif de l'activité ne sera pas atteint si l'apprenant s'arrête au stade analytique. De même accorder une attention particulière à certaines compétences n'est pas une fin en soi. La finalité est d'arriver à une synthèse qui permettra une saisie globale du texte, condition sine qua non d'une restitution orale adéquate.

Nous dressons ici une proposition de cannevas des leçons qui trace la démarche pédagogique à suivre pour chaque activité et qui ressort les différentes étapes des leçons selon les activités. Nous présentons un modèle de schémas pour chaque contenu, tout en prenant soin de regrouper les contenus qui présentent des affinités structurelles. Les canevas que nous présentons ici sont le résultat de

l'observation des séances de pratique de l'enseignement pendant l'expérimentation et pendant le stage et des travaux en atelier réalisés par les stagiaires du niveau II.

Schémas des leçons :

a) Conte, fable, chantefable et légende

Etape I : mise en condition

Les élèves quittent leur salle de classe pour se rendre sous un arbre, dans la cours ou dans une autre pièce. Ils s'asseyent en demi-cercle devant l'animateur.

Etape II : introduction

Le maître présente l'activité : il dit aux élèves qu'ils vont étudier un conte ; il leur en donne le titre et pose une ou deux questions préliminaires.

Etape III : présentation auditive

- L'animateur raconte l'histoire avec expression, change de rythme et d'intonation pour soutenir l'attention, provoquer de la tension, du relâchement et de l'humour ; ou alors :

- Le maître raconte l'histoire ⁽¹⁾, interrompt son récit et invite les élèves à imaginer la suite, poursuit le récit, l'interrompt une fois de plus et invite les élèves à imaginer la suite de l'épisode, reprend l'histoire, demande le sens d'un mot, explique un concept, demande aux élèves d'anticiper la fin de l'histoire, puis reprend le récit et le termine.

Etape IV : analyse et synthèse

Le maître pose des questions de compréhension sur les personnages, l'espace, le temps, l'action..., puis interroge les élèves sur l'intrigue et leur demande de dégager l'intérêt du texte et éventuellement de trouver un proverbe qui traduirait la moralité ainsi formulée.

Etape V : application et évaluation

- Dramatisation :

* Des élèves sont invités à représenter les personnages du conte (présentateur, premier, deuxième... n^{ième} personnage). L'interprétation est libre, même si les répliques sont corrigées. Une seconde dramatisation serait souhaitable.

* Le maître demande aux élèves de raconter l'histoire par petits bouts (jeu de furet) ;

- Construction d'un discours oral :

⁽¹⁾ Un enregistrement peut se substituer au maître.

Le maître demande à des élèves de raconter l'histoire entière. La prestation est suivie d'une mise au point collective (les erreurs et les omissions sont corrigées) et d'une reconstitution d'ensemble.

b) Épopée

Étape I : Mise en condition

Cf. enseignement du conte

Étape II : Introduction

Idem

Étape III : Présentation auditive

- Le joueur de luyet raconte l'histoire tout en jouant de son instrument. Il simplifiera son discours pour la circonstance, question de l'adapter à son audience ; ou alors :
- Les élèves écoutent l'enregistrement. Le maître interrompt l'enregistrement de temps à autre pour poser des questions, donner une explication, attirer l'attention des uns et des autres sur ce qui vient de se passer et ce qui va suivre ...

Étape IV : Analyse et synthèse

Cf. enseignement du conte

Étape v : Application et évaluation

Idem

c) Proverbe

Étape I : Introduction

Le maître dit aux élèves qu'ils vont étudier un proverbe. Il procède par découverte pour arriver au proverbe du jour.

Étape II : Présentation auditive

Le maître dit le proverbe et demande aux élèves de le reprendre en chœur, puis individuellement.

Étape III : Analyse

Le maître pose des questions sur le sens des mots-clés du proverbe, l'origine du proverbe, le sens du proverbe, ses implications sociales, son intérêt etc. Les élèves émettent des hypothèses.

Etape IV : Synthèse récapitulative

Le maître fait répéter le proverbe et procède à une mise au point collective sur son origine, sa signification et son intérêt didactique, à une mise en commun et à la validation des hypothèses.

Etape V : Application et évaluation

- Le maître demande à des élèves de raconter une histoire, une anecdote ou un conte illustrant le proverbe
- Le maître demande aux élèves de trouver des proverbes similaires dans la langue ou dans une autre langue.

d) Devinette

Etape I : Introduction

Découverte de l'activité par jeu de questions-réponses

Etape II : Présentation auditive

Présentation du modèle et observation globale. Explication de la procédure d'exécution. Mémorisation du texte s'il y'a lieu.

Etape III : Exécution

Exécution individuelle, en paires ou en groupes.

e) Poésie chantée et récitée

Etape I : Introduction

Cf. enseignement de la devinette.

Etape II : Présentation auditive

Présentation du modèle : Le maître récite entièrement ou chante entièrement le morceau.

Etape III : Apprentissage

Les poèmes sont appris uniquement par audition. La progression se fait par phases poétiques ou musicales successives. Avant de passer d'une phase à l'autre, le maître prendra soin de redresser toutes les erreurs de rythmes, de justesse... Il reliera les phases musicales les unes aux autres au fur et à mesure que les premières seront sues.

Etape IV : Exécution

Les élèves récitent/chantent à l'unisson. Dernières corrections par le maître. Productions individuelles, puis collectives.

f) Jeux chantés, mimés ou dramatisés

Étape I : Introduction

Cf. enseignement de la devinette.

Étape II : Présentation

Présentation auditive et visuelle : présentation du/des texte(s) et de la saynète :
Appropriation du/des texte(s) et des principes dramaturgiques par les élèves.

Étape III : Préparation de l'exécution

Sélection et répartition des acteurs, détermination des principes d'exécution.

Étape IV : Exécution

Cf. enseignement de la devinette.

g) Danses

Étape I : Introduction

Cf. enseignement de la devinette

Étape II : Présentation

Présentation auditive et visuelle : Présentation du texte et de la musique du chant, puis
présentation des séquences et des mouvements de la danse.

Étape III: Apprentissage

- Apprentissage du chant : cf apprentissage de la poésie chantée et récitée.
- Apprentissage de la danse et des instruments : Les différents mouvements de la danse seront enseignés progressivement, d'un mouvement à l'autre, d'une phase à l'autre.
- L'apprentissage des instruments : Elle suivra également une progression séquentielle mais concernera surtout les "instrumentistes".

N.B. Pendant les différentes phases d'apprentissage, le maître ou l'artiste assistant redresse toutes les erreurs éventuelles jusqu'à la meilleure prestation possible.

Étape IV : Exécution

Les danseurs chantent et dansent à l'unisson, accompagnés des "instrumentistes".
L'enseignant procède aux dernières corrections et clôture par une dernière prestation collective.

N.B. La danse et l'expression dramatique sont appelées à être poursuivies dans les activités post et péri scolaires au sein des clubs de danse et d'art dramatique, champs d'application par excellence de ces apprentissages.

h) Coutumes et traditions, réalités modernes

Etape I : Introduction

Cf. enseignement de la devinette.

Etape II : Présentation

- Présentation et observation globale par jeu de questions-réponses : origine de la pratique, sa nature, sa valeur... ; émission des hypothèses ; ou
- ^e Présentation de la pratique par un élève

Etape III : Synthèse récapitulative

Mise au point collective ; mise en commun et validation des hypothèses ; complément d'information par le maître ; reconstitution par jeu de questions-réponses ; récapitulation par le maître.

Etape IV : Exploitation

- Mise en relation avec les pratiques d'ailleurs.
- Etat actuel de l'observation de la pratique

Etape V : Discussion

Débat : pour ou contre la pratique ?

i) Histoire orale

Etape I : Introduction

Cf. enseignement de la devinette.

Etape II : Présentation

Cf. enseignement des coutumes et traditions.

Etape III : Synthèse récapitulative

Cf. enseignement des coutumes et traditions.

j) Oratoire/rhétorique

Etape I : Introduction

Cf. enseignement de la devinette.

Etape II : Présentation

Cf. jeux chantés et dramatisés

Etape III : Préparation de l'exécution

Choix de la scène, distribution des rôles, explication détaillée portant sur la scène, l'intrigue et ses séquences, les rôles des personnages...

Etape IV : Exécution

Représentation de la scène sous forme de petit spectacle

Etape V : Evaluation

Evaluation de la prestation des acteurs par les élèves et le maître

k) Généalogie

Etape I : Introduction

(Cf. enseignement de la devinette.

Etape II : Présentation

Présentation de l'activité ; présentation d'un modèle par le maître ; explication du "projet de recherche".

Etape III : apprentissage

L'apprentissage s'effectue auprès des parents à la maison ou auprès d'autres personnes ressources de la localité.

Etape IV : préparation de l'exécution

Cf. jeux chantés et dramatisés.

Etape V : Exécution

Exécution en paires

6.3.4 Principes d'évaluation

Même si nous n'avons pas pu mener une recherche approfondie sur l'évaluation (formative et sommative) en LMO, des principes d'évaluation pertinents découlent à la fois des contenus, des objectifs, et de l'observation de la pratique pédagogique, sans oublier que le domaine de l'oral n'est pas avare en propositions théoriques en la matière.

6.3.4.1 Orientations de base

L'évaluation permet au maître de vérifier le degré d'assimilation des connaissances acquises, le rendement de l'enseignant et le niveau moyen de la classe ; elle permet à l'élève de fixer les connaissances, de consolider les mécanismes et mettre son savoir à l'épreuve dans un effort personnel prolongé et réfléchi qui fait intervenir l'intelligence sous diverses formes et s'acheve par un travail individualisé de composition et d'expression (Toraille et al, 1982 : 56).

L'évaluation se fera tout le long de l'apprentissage. Toute tâche sera un moyen d'évaluer les capacités communicatives des élèves et un moyen d'auto-évaluation du rendement de l'enseignant. Les activités d'évaluation ne nécessiteront donc pas de tâche particulière à demander aux élèves ni des activités particulières à remettre en jeu : toute activité communicative sera évaluative pour autant qu'on en varie les modalités d'intervention (en solitaire, en paire, en groupe, en interaction avec les intervenants extérieurs à la classe). On n'aura pas nécessairement besoin de devoirs-tests pour évaluer rapidement les connaissances des élèves. Toutes les activités dans lesquelles il est impliqué permettront donc de relever ses performances, de connaître son niveau scolaire en la matière, de contrôler ses acquis, ses qualités de réflexion, d'imagination, de jugement.

Lors de l'évaluation, le maître doit bien déterminer les composantes et en prévoir les résultats. Il doit être guidé dans son choix d'activités par le principe d'adaptation (niveau de la classe, différences individuelles...), de progressivité (imitation, application simple, application complexe, mise en œuvre des connaissances, exercice d'approfondissement, transposition...), de variété (nature, longueur, forme...) et de motivation (exercices attrayants). Le maître procédera à un contrôle attentif et minutieux sur la forme et le fond des productions et se fera le devoir de signaler avec soin les fautes et les erreurs tout en se gardant de céder à la rage correctrice. Il pourra simplement indiquer le niveau où une erreur a été commise et reprendre le travail à ce point ou alors faire reprendre tous les énoncés incorrects. Il se gardera de considérer les fautes et les erreurs comme des péchés mortels, de peur de compromettre la libération de l'esprit et de la parole qui est l'une des conditions cruciales de la progression dans l'apprentissage.

La performance de l'élève sera évaluée ainsi qu'il suit:

- Comparaison de la prestation de l'élève avec ses prestations antérieures;
- Comparaison de la prestation de l'élève avec l'échantillon présenté.

L'évaluation contrôlera les aptitudes suivantes:

- Mémorisation
- Compréhension
- Correction linguistique
- Variété et cohérence des registres
- Variété et cohérence des ressources de l'esthétique orales traditionnelles
- Efficacité pragmatique
- Fluidité du débit
- Richesse verbale
- Adaptation (pertinence) du discours
- Maîtrise corporelle et adresse : expression juste, synchronisée et spontanée.

Mais en réalité, le maître devra considérer prioritairement trois critères:

- L'élève a produit la prestation attendue.
- Les éléments caractéristiques de l'activité sont présents.
- La production est fluide, cohérente et complète.

En fin de compte, l'évaluation sera concluante si on a su développer chez l'apprenant les capacités d'autonomie suffisantes pour qu'il puisse continuer seul à gérer son apprentissage et si on a su lui donner des potentialités expressives aptes à s'actualiser dans des situations authentiques à travers des stratégies de communication diversifiées (Moirand, 1982 : 67)

6.3.4.2 Conduite des activités

Les méthodes d'évaluation dépendent des niveaux et des activités. Selon le type d'activité, le maître, aidé d'une grille de notation ou non (cf. annexe 12) pourra procéder de la manière suivante :

a) Contes, fables, chantefables, légendes, épopées.

- Le maître produit un texte ou se fait aider par un enregistrement, puis pose des questions d'intelligence du texte, de connaissance de la langue et de la culture.
- Le maître produit un texte ou se fait aider par un enregistrement, puis demande à l'élève de restituer tout le texte.
- Le maître demande à l'élève de produire un texte de son choix ou lui impose un texte

- (étudié) à produire.
- Le maître dit une partie d'un texte qui a été étudié auparavant et demande à l'élève de continuer la narration.
 - Le maître fait produire par petits bouts un texte qui a été étudié auparavant par un groupe d'élèves.
 - Le maître produit une partie d'un texte qui n'a pas été étudié auparavant et demande à l'élève d'imaginer la suite.
 - La classe assiste à une séance des contes, légendes, épopée... Plus tard, le maître demande de reproduire quelques-uns un des textes présentés.
 - Le maître demande à un groupe d'élève de dramatiser le conte, la fable...

b) Proverbes et prétextes oratoires

- Le maître dit un proverbe et demande à l'élève de l'expliquer et d'en donner la signification,
- Le maître dit un proverbe et demande à l'élève de trouver un proverbe similaire ou opposé dans sa langue ou dans une autre langue.
- Le maître dit un proverbe en français ou en anglais et demande à l'élève de trouver un proverbe équivalent ou opposé dans sa langue maternelle.
- Le maître demande à l'élève de dire un ou plusieurs proverbe(s) relatif (s) à une espèce ou à un thème précis.
- Le maître raconte une histoire et demande à l'élève de trouver le proverbe qui en résume la moralité.

c) Devinettes

- Le maître donne une ou plusieurs devinettes et demande à l'élève d'en donner la/les réponse(s)
- Le maître demande à l'élève de dire une ou plusieurs devinettes et d'en donner la/les réponse(s)
- Le maître fait s'affronter une paire ou un groupe d'élèves dans un jeu de devinettes.

d) L'histoire orale

- Le maître demande à l'élève de raconter l'histoire ou une partie de l'histoire de sa famille, de son village, de sa tribu...
- Le maître demande à l'élève de parler d'un événement ou d'une figure historique de

sa famille, de son village, de sa tribu...

- Le maître pose une série de questions sur des faits historiques relevant de l'histoire locale
- Le maître demande à un groupe d'élèves de dramatiser un événement historique
* (guerre, traité, migrations...)

e) Us et coutumes, réalités modernes

- Le maître demande à l'élève de parler d'une pratique coutumière ou moderne donnée.
- Le maître demande à l'élève de citer un certain nombre de pratiques ~~coutumières~~ coutumières ou modernes relatives à un domaine de la vie ou à une espèce X
- Le maître cite une pratique coutumière ou moderne et demande à l'élève d'en donner l'origine, la valeur, de la décrire...
- Le maître pose une série de questions sur des aspects des pratiques coutumières ou modernes étudiées. Le maître demande à un groupe d'élève de dramatiser (simuler) une pratique coutumière (funérailles, palabre...), ou moderne (mariage, investiture...)

f) La généalogie

- Le maître fait réciter une généalogie (la sienne ou celle de quelqu'un d'autre) à l'élève jusqu'à une génération précise
- Le maître demande à l'élève de donner et d'expliquer son *ndám*, celui d'un parent, d'un camarade...

g) Danses, Jeux chantés et dramatisés

- Le maître demande d'exécuter une danse, un jeu chanté ou dramatisé en paire ou en groupe.
- Le maître demande à un élève d'expliquer les principes et le déroulement d'une danse ou d'un jeu.

h) Poésie chantée et récitée

- Le maître demande à un élève ou à un groupe d'élèves de déclamer ou de chanter un poème.
- Le maître déclame ou chante une partie d'un poème et demande à l'élève de continuer.

- Le maître demande de composer un poème sur la base de certaines orientations.

i) Oratoire/rhétorique, expression de la modernité

- Le maître demande aux élèves de simuler une situation de joute oratoire traditionnelle (palabres de mariage, de deuil, litiges...), ou de prononcer un discours traditionnel solennel pour une circonstance donnée.
- Le maître demande à un élève de préparer et de présenter un exposé sur un thème d'actualité ou à deux groupes d'élèves de débattre sur un sujet d'actualité.

6.4 Principes de mise en oeuvre du modèle

La mise en oeuvre du projet de langue qui suppose la généralisation de la pratique dans l'éducation scolaire sous les auspices du département ministériel en charge de l'éducation de base passe par la définition de ses objectifs, son cadre, ses ressources, et ses stratégies opérationnelles.

6.4.1 Les objectifs

La généralisation du modèle oral devra avoir pour objectif la pratique systématique de l'enseignement de la LMO dans toutes les écoles primaires du Cameroun sur la base des ressources culturelles locales et dans la perspective de l'acquisition et du développement d'une compétence linguistique et culturelle chez l'enfant. En d'autres termes, au-delà de l'acquisition par les élèves d'une expression orale normale et des différentes réalités traditionnelles et modernes qui constituent leur environnement quotidien immédiat, la pratique de la LMO aura pour but la maîtrise de la LM et l'encrage dans leur culture des jeunes Camerounais en vue de la maîtrise de l'art de la parole et de la construction de l'identité culturelle. L'ELMO produirait ainsi des Camerounais authentiques tout en permettant de conserver le patrimoine linguistique et culturel national.

6.4.2 Le cadre physique

Les espaces d'enseignement/apprentissage de la LMO devront s'étendre dans toutes les zones rurales et semi-rurales homogènes ou quasi-homogènes sur le plan linguistique. Les élèves de toutes les écoles desdites zones suivront le programme de LMO, tandis que leurs camarades des zones hétérogènes suivront le programme de "culture nationale" (voir Messina, 2004,).

6.4.3 Les ressources

Les ressources du projet peuvent être classées en trois catégories : matérielles, financières, et humaines.

6.4.3.1 Les ressources matérielles et financières

Les ressources matérielles et financières proviendront des institutions actuelles qui opèrent dans le secteur de l'éducation : l'Etat pour les écoles publiques, l'église pour les écoles confessionnelles, et les promoteurs privés pour les écoles laïques. Il ne sera pas nécessaire de créer de nouvelles structures pédagogiques, les moyens et les classes pédagogiques actuelles seront mis à profit et les voies d'acquisition des outils didactiques habituelles seront utilisées. Bien entendu, la communauté, à travers les APE et les élites, devra renforcer sa contribution pour faire face aux besoins nouveaux liés au projet.

Il reviendra surtout aux communes, et le cas échéant aux régions, qui sont les principales structures chargées de la promotion des langues locales de prévoir des lignes budgétaires dans leurs budgets de fonctionnement. A cet effet, elles devront travailler en étroite collaboration avec les comités de langues dans l'élaboration et l'exécution des budgets ainsi que dans la recherche des partenariats et des financements auprès des bailleurs de fonds. En collaboration avec les APE et les élites, les communes et les régions devront contribuer de manière significative au renforcement des capacités des structures et du personnel, ainsi qu'à la rémunération du personnel d'appui, en l'occurrence les maîtres "bénévoles" (vacataires) et les artistes de la localité qui sont sollicités.

Compte tenu des résistances relevées au niveau de l'apport communautaire, certaines stratégies pourront être mises en place pour provoquer un certain engouement, condition d'une adhésion massive, et pour faciliter la collecte des fonds. Il en est ainsi de la création des sous-comités de langues et des antennes qui pourront s'étendre jusqu'aux coins les plus reculés, de la confection des cartes de membres et de leur vente à un prix largement abordable (1000 francs CFA par exemple), de l'adoption d'une contribution mensuelle à un taux relativement bas (500 francs CFA par exemple) ou avec des taux définis par les adhérents eux-mêmes. Une fiche d'adhésion pourrait être conçue à cet effet (cf. annexe 7).

6.4.3.2 Les ressources humaines

Les maîtres actuellement en service dans les écoles seront progressivement formés, de même que les animateurs pédagogiques, les inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire, les inspecteurs pédagogiques de langues nationales, les secrétaires à l'éducation, les élèves-professeurs de l'ENS qui, à leur tour, se chargeront de la formation des élèves-maîtres des écoles normales d'instituteurs.

Les membres de l'équipe technique de l'ANACLAC, universitaires pour la plupart d'entre eux, seront associés à d'autres linguistes compétents pour la formation des formateurs et des autorités pédagogiques. Les départements de linguistique et de langues africaines des universités camerounaises assureront la formation permanente des formateurs potentiels que constituent les étudiants de ces filières. Ces derniers passeront, soit par l'ENS, soit par des études doctorales pour avoir la compétence requise pour la formation des formateurs et l'encadrement pédagogique dans le secondaire. Bien évidemment, il faudrait que la LMO figure déjà dans les programmes des filières concernées.

Les chercheurs (linguistes, spécialistes de l'orature, anthropologues, ethnologues, etc.) devront être associés au projet, de même que les auteurs et les locuteurs natifs qui ont une très bonne connaissance de leur langue. Ils devront travailler en collaboration avec les comités de langues pour une analyse exhaustive

des aspects de la langue orale et des spécificités de la langue, ainsi que pour la transcription des textes, l'étude des éléments culturels, la production des œuvres et des outils didactiques, etc.

6.4.4 Les stratégies

Il convient de préciser les stratégies de base par lesquelles les changements devront être effectués. Certaines activités doivent être engagées pour accompagner la mise en œuvre de la pratique, en l'occurrence l'officialisation de la norme, la sensibilisation, la formation, la recherche pédagogique, la coordination des activités, la motivation, la production, la mise en œuvre et l'évaluation.

6.4.4.1 L'officialisation de la norme

La LMO devra figurer de manière formelle dans les programmes pédagogiques de l'enseignement primaire afin de mettre fin aux ambiguïtés du programme en vigueur qui embarrassent à la fois les autorités pédagogiques et les maîtres. Au vu des difficultés qu'on a à réviser et à publier un programme pédagogique dans notre pays, l'officialisation peut faire l'objet d'une simple disposition administrative du MINEDUB qui compléterait et corrigerait les programmes en vigueur. Une telle disposition rendrait effectif l'enseignement de la "culture nationale" en même temps qu'elle justifierait la nomination des inspecteurs de langues nationales, acte qui n'aurait aucun sens à l'heure actuelle.

6.4.4.2 La sensibilisation et la promotion

L'officialisation de la pratique suffirait pour effacer toute velléité de résistance. Mais pour passer de l'acceptation passive relevée dans la recherche à une adhésion active, la communauté devra être mobilisée par voie de média. Des spots publicitaires et des micro-programmes sur l'enseignement des langues soigneusement conceptualisés sous les auspices du MINEDUB seraient d'un grand apport dans ce sens. Les comités de langue et les collectivités locales pourraient également se servir des associations culturelles existantes, des églises, des partis

politiques..., pour faire passer le message. Des congrès, festivals, semaines culturelles..., pourraient être organisés dans la région au cours desquels figurerait en bonne place la promotion des langues nationales.

6.4.4.3 La formation

La formation des formateurs est cruciale. Elle vise à la fois les formateurs des formateurs, les maîtres, les animateurs pédagogiques et les inspecteurs pédagogiques. Comme nous l'avons déjà si bien mentionné, les universités et les humanités pédagogiques devront devenir de véritables centres de formation des ressources humaines du projet. Des modules de linguistique, de langues camerounaises et de didactique des langues africaines devront continuer à être intégrés dans les programmes et une filière de linguistique et langues africaines devra voir le jour à l'École Normale Supérieure. Sur le terrain, des stages et des séminaires devront être organisés à travers le pays pour la formation des acteurs et des autorités pédagogiques en activité. Le MINEDUB bénéficiera de la collaboration de l'ANACLAC et pourra adopter le programme des stages PROPELCA qu'il modifierait dans la perspective d'une intégration effective de l'ELMO, à l'image des programmes élaborés pour le stage d'Ebolowa (cf. annexe 10).

6.4.4.4 La recherche pédagogique

Les maîtres devront user de diplomatie pour faire participer les artistes de la localité à l'œuvre pédagogique. La recherche ayant montré que leur implication directe dans les activités pédagogiques n'est pas acquise, ils devront surtout les utiliser pour se ressourcer, démarche qui les gênerait moins. Ce faisant, ils amélioreraient progressivement leur compétence culturelle et linguistique au point de devenir autonome au bout de quelques années d'effort. Ils pourront également recueillir des données auprès de leurs élèves et des animateurs-radio d'émissions en langues nationales afin d'étoffer leur banque de données personnelle. En clair tous les maîtres devront effectuer des "recherches" pour s'approprier les

ressources culturelles locales, support pédagogique essentiel de leur pratique pédagogique, ainsi que des ressources expressives, instrument de transmission de la réalité linguistique et culturelle.

6.4.4.5 La coordination des activités

La coordination des activités planificatrices (suivi, évaluation, formation...) qui jusqu'ici a été l'affaire des coordinateurs scientifiques du programme PROPELCA devra être assurée par une agence centrale, notamment une inspection générale de pédagogie avec des relais provinciaux. Les coordinateurs actuels pourraient devenir des consultants qui assisteraient les inspections de pédagogie et les comités de langue. Ceci permettrait une définition claire et précise des grandes orientations et des orientations spécifiques, une meilleure application de ces dernières, et un meilleur suivi sur le terrain. X

6.4.4.6 La motivation

Même si l'activité rentre dans le cadre normal de leur travail, des fonds devront être prévus pour la motivation du personnel enseignant. Des per diems lors des stages et des séminaires pédagogiques seraient suffisants pour provoquer un engouement certain chez les maîtres. Cette dépense devra donc être prévue quelque part dans le budget de l'Etat, notamment dans celui du MINEDUB. Quant aux artistes de la localité, leur prise en charge pourrait être du ressort de la région, de la commune, du Secrétariat à l'Education Catholique (SEDUC) ou de l'école, la région, la commune et le SEDUC à travers des lignes budgétaires prévues à cet effet, et l'école à travers les APE. Un fonds de promotion des langues nationales pourrait également être créé au niveau national à cet effet. X

6.4.4.7 La production

Les recueils de contes, proverbes, devinettes (...) existants devront être réédités et publiés. Des textes oraux pourront être recueillis auprès des artistes de la parole et de la radio locale pour être édités et publiés. Des manuels seront

produits sur la base de ces documents. On pourrait les produire par niveaux, en regroupant de préférence tous les contenus de chaque niveau dans un même manuel. Des indications méthodologiques devront accompagner chaque séquence, chaque leçon, voire chaque texte, pour permettre leur exploitation judicieuse par le maître. Des auteurs seront formés par le Centre de Linguistique Appliquée-ANACLAC qui pourront bénéficier des facilités d'édition offerte par ledit centre et de celles qui existent ailleurs pour les livres scolaires pour publier.

6.4.4.8 La mise en œuvre

La mise en œuvre de l'enseignement de la LMO devra s'effectuer en deux étapes essentielles : la pré-généralisation et la généralisation.

6.4.4.8.1 La pré-généralisation

La pré-expérimentation a servi à développer une approche qui est appelée à être testée dans un enseignement expérimental avant d'être généralisée. Actuellement, l'expérience qui a servi au développement de cette approche n'est menée que dans quelques écoles du sud Cameroun. Elle devra être étendue au fur et à mesure que les maîtres sont formés. Elle pourrait également être entreprise dans toutes les écoles du pays sur la base de l'approche développée.

Les coordonnateurs scientifiques provinciaux du programme PROPELCA devront être secondés par des superviseurs locaux choisis parmi les maîtres expérimentateurs qui se seront distingués pendant leur formation et dans l'application du programme sur le terrain. Ils devront également bénéficier de l'appui des inspecteurs d'arrondissements et des inspections pédagogiques provinciales appelées à prendre la relève. La signature d'une convention entre le MINEDUB et l'ANACLAC faciliterait cette collaboration.

Ainsi amorcée, la généralisation se ferait sans heurt, l'introduction de la culture nationale et des activités pratiques dans les programmes ayant suffisamment préparé le terrain. En fait, la généralisation ne sera que la normalisation d'une pratique, la systématisation de l'enseignement de la LMO.

Elle est entièrement du ressort du gouvernement, " la généralisation de l'enseignement des langues camerounaises ne pouvant se faire que comme une conséquence d'une décision gouvernementale s'appliquant à toutes les écoles tant publiques que privées" (Tadadjeu, 1985 : 149)

En clair, sous sa forme actuelle, l'expérience menée est une pré-expérimentation qui grâce au savoir créé devra se poursuivre dans le cadre de la pré-généralisation du modèle PROPELCA sous les auspices de l'ANACLAC et en collaboration avec les comités des langues et les autorités éducatives soucieuses de promouvoir l'enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun. Ladite pré-généralisation sera en fait un enseignement expérimental de la langue maternelle orale dans toutes les écoles impliquées dans le programme PROPELCA. L'enseignement expérimental permettrait à la fois la formation d'un nombre croissant d'acteurs, l'évaluation de l'approche, et une formalisation des modalités d'application dans d'autres contextes en précisant pour chaque cas les aspects à considérer.

6.4.4.8.2 La généralisation

Le projet est appelé à se poursuivre après les phases de pré-expérimentation et de pré-généralisation. Pour passer de la pré-généralisation à la généralisation de la pratique dans toutes les écoles primaires du pays, il importe que le gouvernement à travers le département ministériel de l'éducation de base en soit le maître d'œuvre.

Tout d'abord, le MINEDUB doit, à travers une modification du programme ou une disposition administrative dans ce sens déclarer la langue première matière et médium de l'enseignement de la culture nationale. Ce qui laisserait la possibilité d'utiliser les langues nationales dans les milieux linguistiquement homogènes et les langues officielles dans les milieux hétérogènes. Il mettrait ainsi fin à l'embarras des maîtres, des chefs d'établissements et des autorités pédagogiques qui hésitent à adopter une pratique qui ne leur a pas été officiellement

recommandée. Le projet ne souffrirait plus de la peur et du sentiment d'illégitimité et de transgression de la loi coloniale bannissant nos langues dans nos écoles.

Le MINEDUC a jusqu'ici maintenu une attitude très réservée vis à vis de l'enseignement expérimental de nos langues en général et au niveau du primaire en particulier... L'un des avantages [du soutien du MINEDUC] est une décrispation à tous les niveaux des personnes directement ou indirectement engagées dans cette entreprise

Tadadjeu, 1985 : 153-4

Ensuite il faudra considérer que la généralisation de l'enseignement des langues nationales en général et de la LMO en particulier ne pourra s'opérer qu'après une décision gouvernementale. Le MINEDUB doit se faire le devoir de rendre obligatoire l'enseignement de la LMO dans toutes les écoles, qu'elles soient publiques ou privées.

En l'absence d'une telle décision, toute extension à d'autres écoles du modèle de cet enseignement qui est actuellement développé [...] ne peut constituer qu'une pré-généralisation

Tadadjeu, 1985 : 150

De même, le MINEDUB devra s'impliquer dans le développement de l'*outillage* didactique et la formation des maîtres. Les supports didactiques à élaborer vont des manuels aux ouvrages d'orientation théorique et méthodologique. Ces deux types d'ouvrages doivent matérialiser l'approche pédagogique. Le gouvernement pourrait confier l'élaboration de ces outils à l'ANACLAC ou travailler en étroite collaboration avec cette institution, avec d'autres institutions comme la SIL, et avec des linguistes dont l'expertise en la matière ne fait l'ombre d'aucun doute. Il pourra également compter sur ces ressources pour la formation, le suivi et la supervision, comme nous avons déjà eu

à le souligner. Bien entendu, en sa qualité de maître d'œuvre, il devra en financer les opérations.

Le MINEDUB devra d'abord envisager une formation au sommet, celle des formateurs des formateurs à l'École Normale Supérieure, avant d'entrevoir celle des maîtres dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général et à travers des stages, séminaires et journées pédagogiques. Parallèlement, une inspection générale de pédagogie et des inspections pédagogiques provinciales chargées des langues nationales doivent être créés et des inspecteurs nommés.

Les comités de langues devront bénéficier d'un soutien du MINEDUB par le biais d'une subvention qui viendra compléter les efforts des communautés linguistiques et de l'ANACLAC pour un travail plus serein et plus productif à la base. Ce soutien n'exclut pas celui du Ministère de la Culture, des collectivités locales et des élites.

Enfin il reviendra au MINEDUB d'assurer une gestion harmonieuse du multilinguisme scolaire. Cette dernière passe entre autre par une gestion rationnelle du personnel. La difficulté liée au multilinguisme et au "multidialectisme" scolaire pourrait être résolue par la confection d'une fiche de renseignement individuelle des maîtres comportant les langues parlées par les maîtres et leurs enfants. Toute affectation ou mutation d'un enseignant du primaire devra tenir compte de ce document qui devra être disponible partout où besoin sera.

La recherche ayant montré que les maîtres des zones rurales sont tous originaires de ces zones, les maîtres sont appelés à enseigner la langue maternelle orale dans leurs classes respectives. Au cas où un maître ne parlerait pas la langue de la localité, sa classe serait prise en charge par l'un de ses collègues à l'heure prévue pour la leçon, tandis qu'il remplacerait ledit collègue dans sa classe à cette période. Cette méthode nous semble préférable à l'institution des maîtres de langue nationale dans chaque école qui priverait la majorité des maîtres d'enseigner ce qu'ils ont besoin d'apprendre eux-mêmes pour se réconcilier avec leur culture.

6.4.4.9 L'évaluation

Au départ, faut-il le rappeler, l'enseignement devra être considéré comme expérimental, question de tester l'approche dans l'optique de l'améliorer et de développer un matériel didactique adéquat. Il faudra donc prévoir des périodes et moyens par lesquels les activités seront évaluées et les comptes rendus élaborés, ainsi que le personnel chargé de cette évaluation. A la fin, il faudra procéder à la révision du projet de langue. Pour ce faire, on devra revoir le projet, surtout pour ce qui est de sa capacité à atteindre les objectifs fixés, des dispositions à prendre dans tel ou tel aspect, des nouvelles stratégies à mettre en œuvre à partir des difficultés ou des échecs enregistrés...L'évaluation devra se faire par des experts sous les auspices du MINEDUB, mais des initiatives privées de chercheurs sont à encourager.

Conclusion

Le but de ce chapitre était de partir de l'expérience menée sur le terrain et des orientations didactiques en matière d'enseignement des langues pour mettre sur pied un modèle d'enseignement des LMO camerounaises. C'est ainsi que des orientations ont été proposées, un programme élaboré et des principes didactiques développés. A la fin, nous nous sommes permis de proposer des stratégies opérationnelles de mise en œuvre pour une généralisation réussie de la pratique dans l'éducation de base.

Les orientations et la méthode suggérées intègrent l'enseignement de la langue et de la culture dans l'action pédagogique pour un enseignement et un apprentissage simultanés des objets culturels et linguistiques à travers une approche globale, participative et active, qui met l'élève au centre de son apprentissage et qui confirme le maître dans son rôle de guide, rôle qui lui convenait si bien dans la pédagogie traditionnelle et qu'il n'aurait jamais dû abandonner pour se prévaloir de celui anti-pédagogique de détenteur du savoir.

Douze activités en tout ont été retenues comme contenus de la LMO, pour une masse horaire de deux heures trente minutes, répartie en cinq séquences de trente minutes chacune. Toutes les activités choisies ont leur place à tous les niveaux de la scolarité de l'enfant ; cependant, leur mise en œuvre pédagogique sera différente selon la disponibilité des ressources, les niveaux des apprenants et les compétences des maîtres. Il reviendra à ces derniers de choisir et de doser les activités suivant le projet pédagogique mis en œuvre, la capacité d'attention des élèves, l'intérêt qu'ils portent à l'activité... Le choix des activités et des procédés et techniques pédagogiques sera donc déterminé par la situation pédagogique, mais aussi par les objectifs à atteindre.

Au vu des facteurs variés et divers qui entrent en jeu, cette méthodologie se veut flexible. Elle ne devrait être considérée que comme un repère, une proposition dont devra s'inspirer le maître pour développer son propre programme, et qu'il devra enrichir d'apports nouveaux provenant de l'environnement socio-pédagogique, de l'expérience du terrain, et des recherches ultérieures. La présente orientation n'est donc en fait que la première ébauche d'un travail à parfaire au fur et à mesure des expériences et de leurs évaluations.

CHAP VII : CONCLUSION GENERALE

Le travail qui s'achève avait pour ambition d'éclairer le processus de mise en œuvre de l'ELMO à l'école primaire. Partant de l'hypothèse de base que l'ELMO est possible et désirable dans l'éducation élémentaire au Cameroun, il a été question d'examiner l'opportunité et la faisabilité de la pratique et, le cas échéant, d'en envisager les modalités de mise en œuvre.

7.1 Rappel

Le travail s'est effectué en deux phases correspondant aux deux dimensions de la recherche : la phase d'investigation et la phase de développement du modèle. La première a porté sur des études de faisabilité, alors que la deuxième s'est focalisée sur la conceptualisation de l'architecture pédagogique et la planification de sa mise en pratique.

7.1.1 La phase d'investigation

La phase d'investigation a consisté en une importante recherche sur des facteurs jugés déterminants pour le succès de l'entreprise envisagée. Les études de faisabilité ont porté sur quatre préalables essentiels à l'application de la pratique dont il fallait évaluer la viabilité : le contexte politique, le capital culturel, la situation sociolinguistique, et la norme pédagogique. Elle a permis de dégager d'importants acquis, mais également des pesanteurs de taille.

7.1.1.1 Les acquis

a) Un contexte politique assez favorable

L'étude du contexte d'application du modèle s'est faite sur la base de la consultation de la littérature et des sources orales. L'état de la situation a révélé un renouvellement de l'intérêt accordé aux langues et cultures nationales par l'Etat et la communauté scientifique nationale, après la réticence qui a suivi le bannissement des langues nationales de l'école par l'administration coloniale.

L'intérêt de l'Etat se manifeste par un outillage juridique et des dispositifs éducatifs et curriculaires de plus en plus favorables aux langues nationales ; celui des chercheurs par des études et des propositions significatives dans la perspective d'éclairer les décideurs et les acteurs pédagogiques. Ainsi, même s'il est loin d'être le contexte idéal pour le processus envisagé, l'environnement camerounais laisse une chance aux langues nationales et des raisons d'espérer pour l'oral qui semble échapper aux nombreuses pesanteurs qui se dressent dangereusement sur le chemin de l'enseignement des langues nationales, notamment les redoutables contraintes matérielles, financières et techniques liées à la multiplicité des langues.

b) Un capital culturel très riche

La qualité et la quantité des ressources culturelles en tant que source de l'esthétique orale traditionnelle et matériau pédagogique crucial devaient être évaluées au préalable. Sur la base des données fournies par une vingtaine d'informateurs et du savoir culturel du chercheur, il a pu être établi que le milieu d'étude regorgeait de nombreuses ressources, notamment une abondante prose et une poésie fructueuse s'exprimant à un très haut degré de valeur esthétique qui nourrissent la langue orale. Chez les Beti/Faṅ, comme certainement chez les autres peuples du Cameroun, la parole est un art qui puise ses ressources dans les traditions orales et dans l'orature. L'histoire orale, les us et coutumes, les légendes, les devinettes, les contes (...) font partie de ce précieux trésor culturel qui s'avère un matériau de qualité supérieure pour l'enseignement de la langue orale. Les ressources de l'esthétique orale traditionnelle s'étant avérées de riches possibilités expressives, elles constituent de ce fait les ressources essentielles de la langue orale. Par conséquent, elles seront les principaux contenus des LMO.

c) Un environnement sociolinguistique viable

Une enquête menée dans la zone d'étude a révélé que la communauté linguistique locale parle une seule et même langue, que la présence de nombreux dialectes n'est pas un obstacle majeur à la cohésion linguistique, et que les

populations ont un fort sentiment d'appartenance à un même peuple. Par ailleurs, les populations sont largement favorables à l'enseignement de la langue et de la culture à l'école et se déclarent prêtes à soutenir toute initiative allant dans ce sens. D'autre part, la quantité et la qualité des ressources humaines de la localité constituent un atout important. L'existence de nombreux artistes de la parole et savants traditionnels tout comme le niveau acceptable de connaissance de la langue et de la culture des acteurs sociaux constituent des atouts cruciaux pour la réussite du projet de langue. Les ressources humaines constituent ainsi des sources culturelles fiables à la disposition des acteurs et sujets pédagogiques, pour autant que les conditions matérielles de leur investissement dans le projet soient réunies.

d) Une norme pédagogique adéquate

La pratique de la LMO s'est avérée opportune et désirable. En effet, au vu des données de la pré-expérimentation, les maîtres qui au départ ont fait montre d'une compétence culturelle et pédagogique douteuse ont progressé à une vitesse vertigineuse au point de tutoyer l'excellence au terme de la troisième année de l'expérience. Les maîtres ont trouvé en la LM un instrument pédagogique facilement manipulable et un médium adéquat de transmission du savoir. Ils ont montré des capacités qui, bien renforcées par une volonté individuelle et collective, assureront le succès de la pratique d'autant plus qu'ils sont pour la grande majorité qualifiés, expérimentés, et compétents.

L'expérimentation a surtout permis de savoir ce que l'ELMO peut apporter aux élèves et pourquoi cet apport est souhaitable. D'après les résultats d'un questionnaire qui leur a été administré, les maîtres ont jugé la pratique positive pour leurs élèves. Ces derniers ont trouvé en la LM un outil pédagogique très accessible et un médium d'apprentissage indiqué: ils apprennent vite, bien, et avec beaucoup d'enthousiasme et de plaisir... La LMO développe leurs habilités métalinguistiques, facilite leur socialisation culturelle, assure la formation de leur personnalité et garantit leur développement cognitif. Il y a donc assez de données

théoriques et pratiques qui garantissent les effets bénéfiques de la norme pour les enfants et une adhésion intellectuelle à une pratique en cohérence et en complémentarité avec les autres apprentissages de la classe.

Si l'on en juge par les attitudes post-expérimentales des maîtres, la norme est acceptée par tous. La nouvelle fonction présumée de la LM comme médium et objet d'éducation sera donc positivement accueillie par la communauté éducative. Malgré quelques réticences beaucoup plus assimilables à des réserves qu'à une opposition et dont nous sommes sûr qu'elles s'estomperaient une fois des mesures concrètes d'officialisation prises, les élèves ont adhéré à la norme, les maîtres s'y sont déclarés favorables et prêts à s'y investir, l'attitude des parents et de la grande majorité des autorités éducatives s'est avérée positive. En clair, la LMO s'est avérée bénéfique et désirable et l'approche culturelle une méthode adéquate d'enseignement simultané de la langue et de la culture qui offre une douzaine de contenus fiables à l'attente d'une technologie de transmission adéquate.

7.1.1.2 Les pesanteurs

A coté de ces nombreux acquis, la recherche a malheureusement permis de relever quelques obstacles de taille dont il faudra tenir compte.

a) Une politique linguistique timide.

L'Etat fait preuve d'un manque de volonté politique réelle qui se cache derrière une prudence exagérée qui empêche de traduire effectivement en actes concrets les décisions et déclarations officielles. De même, non seulement il ne définit aucune politique linguistique, mais il n'encourage pas suffisamment les initiatives privées existantes et ne leur accorde pas l'attention qu'elles méritent. Par ailleurs, les programmes sont truffés de grossières lacunes qui rendent difficile le succès de l'action pédagogique, en même temps qu'ils compromettent le déclenchement d'un processus éducatif endolingue.

L'absence d'une politique linguistique clairement codifiée par des orientations claires qui légitiment sans équivoque le recours à la LM comme

moyen d'instruction et des dispositifs éducatif et curriculaire qui accompagneraient la politique ainsi formulée crée un vide embarrassant et décourageant. De telles dispositions rassureraient la communauté éducative, libéreraient et édifieraient les acteurs et autorités pédagogiques et déclencheraient une action pédagogique de grande envergure. Tant qu'aucune disposition ne prescrit l'intégration des langues nationales dans les programmes scolaires, leur enseignement demeurera un simulacre de pratique auquel on ne se soumettrait qu'à titre expérimental, par conviction personnelle ou par simple formalité.

Par ailleurs, l'absence de structures dynamiques de développement et de promotion des langues nationales, ainsi que des organes d'orientation, de coordination et de suivi des activités liées à cette entreprise est un obstacle de taille pour la généralisation de l'enseignement des langues et cultures camerounaises à l'école parce que constituant un "vide" qui entrave toute mise en œuvre pensée, cohérente et efficace de l'enseignement des langues nationales et compromet la généralisation orale.

b) Un soutien social mitigé

L'une des pesanteurs majeures à la réussite du projet a trait au doute qui subsiste quant à l'engagement individuel et collectif des acteurs sociaux. En effet, si l'attitude de la communauté envers la LM et sa promotion à travers l'éducation scolaire est très favorable, les réserves émises à propos du soutien à l'entreprise cachent mal un refus du sacerdoce. Les populations ne semblent pas prêtes à s'investir gratuitement dans le projet. Il est difficile de s'attendre à un rendement optimum si l'on ne considère pas l'exigence impérative de la motivation du personnel : les maîtres travaillent dans des conditions extrêmement difficiles et semblent avoir perdu tout enthousiasme pour leur métier ; les personnes ressources locales sont réticents à offrir gracieusement leurs services. Une nouvelle charge aussi contraignante que l'ELMO nécessite des mesures incitatives pour les maîtres, les artistes et savants traditionnels, et tous ceux qui seront impliqués dans le projet.

Si les conditions des intérêts des participants ne sont pas réunies, l'entreprise se soldera soit par un succès mitigé, soit par un échec cuisant.

c) Des ressources humaines insuffisantes

A l'heure actuelle, il existe très peu de personnels formés pour l'ELMO : Aucune autorité pédagogique et très peu de maîtres. En dehors des stages PROPELCA où un maître a été formé et où une vingtaine de maîtres sont en formation, et à l'exception de quelques rencontres pédagogiques organisées par l'enseignement privé catholique à l'intention de son personnel, l'écrasante majorité des acteurs pédagogiques n'ont assisté ni à un stage, ni à un séminaire, ni à des journées pédagogiques portant sur l'enseignement des langues et/ou cultures nationales. Par conséquent, les maîtres, tout comme les inspecteurs qui sont supposés assurer leur formation permanente ne sont pas imprégnés de la chose. Cette situation est aggravée par l'absence de modules de formation portant sur les langues et cultures nationales dans les humanités pédagogiques.

d) Un outillage didactique inexistant

S'il venait à démarrer dans les tous prochains jours, l'ELMO souffrirait du manque crucial d'outils pédagogiques. Il n'y a ni manuel, ni guide pédagogique, ni document de référence. Le maître ne pourra compter essentiellement que sur lui-même et sur les élèves ressources. Or, quand on sait combien leur compétence culturelle est limitée et quand on connaît la réticence des artistes et savants traditionnels, on est en droit de se douter que les maîtres auront assez de matériau pour conduire efficacement le processus pédagogique. Ce qui laisse la porte ouverte à des improvisations et bricolages de toutes sortes.

Par ailleurs, il n'existe aucune approche pédagogique définissant clairement les orientations et la didactique de l'ELMO. Comme nous l'avons déjà relevé, la recherche ne s'est pas suffisamment penchée sur la question : les investigations, expériences et propositions existantes ont laissé inexploitées certaines pistes, tandis

que d'autres ont été à peine effleurées. Il en est ainsi de l'oral qui n'a pas fait l'objet d'une conceptualisation clarifiée dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues et cultures malgré la reconnaissance passive de son statut de médium par excellence de transmission des connaissances dans les sociétés à traditions orales.

En l'absence d'une base scientifique fiable et d'une réflexion pédagogique probante, les programmes actuels sont des coquilles vides qui embarrassent plus qu'elles n'édifient : les langues nationales n'y sont pas mentionnées ; les orientations de base, les objectifs généraux et spécifiques et la démarche pédagogique portant sur la "culture nationale" sont flous et insuffisants. Il n'est pas du tout évident pour les maîtres qui sont déjà confrontés à des problèmes de support didactique de s'en sortir sans un programme clair qui leur précise entre autre les contenus, les objectifs, et la méthode d'enseignement.

En somme, les acquis du projet de langue sont tout aussi nombreux que les obstacles à sa mise en pratique. Qu'à cela ne tienne, ces pesanteurs, comme nous l'avons déjà mentionné, constituent des problèmes à résoudre et non des raisons de désespérer. Nous nous sommes justement fait le devoir de formuler des propositions dans ce sens. C'était le deuxième grand moment de notre travail : le développement d'un cadre méthodologique d'application baptisé le *modèle oral*.

7.1.2 Le développement du modèle

Le développement du modèle a connu deux grands moments essentiels : l'élaboration de l'approche et la planification de sa mise en œuvre.

7.1.2.1 L'approche pédagogique

La conceptualisation de l'approche a commencé par la définition de ses principes de base. Le *modèle oral* se fondera sur cinq bases idéologiques : le but de l'éducation au Cameroun, le respect de l'oralité des langues nationales, l'impératif pédagogique d'une méthodologie spécifique, la conformité à la pédagogie traditionnelle, la liberté et les contraintes de l'action pédagogique. Il procédera de

l'approche culturelle (APCU), une approche intégrée langue/culture qui aura un double contenu et un double objectif, linguistique et culturel, nécessairement intégrés dans le processus pédagogique. L'*APCU* préconise l'enseignement de la langue par la culture et celui de la culture par la langue en vue du développement des compétences communicatives, langagières et culturelles de l'enfant. L'approche a deux centres de gravité, mais deux centres discrets, solidaires et nécessaires, la langue étant à la fois le moyen d'expression de la culture et le moyen d'accès privilégié à la culture

Ensuite, nous sommes passé à la détermination les dispositifs curriculaire et didactique. Nous avons commencé par la formulation des objectifs de formation (généraux et spécifiques), avant de nous atteler respectivement à la détermination des contenus des enseignements, des activités d'apprentissage, des types de manuels, des principes de déroulement de l'apprentissage, des principes de conduite des activités, et des principes didactiques. Ces derniers ont été définis dans leurs orientations de base qui stipulent le recours aux méthodes participative, globale et initiatique, ainsi que dans la mise en œuvre pédagogique qui va de la préparation du travail à l'évaluation en passant par le canevas des leçons et les procédés et techniques d'enseignement.

Ainsi, nous avons pu développer une approche complémentaire pour une occupation judicieuse du terrain des langues au Cameroun dans l'optique d'une démarche conforme au but et aux objectifs de l'éducation de base dans ce pays.

7.1.2.2 Le plan de mise en œuvre

L'implémentation ^{sur le terrain} du *modèle oral* a été envisagée dans ses éléments constitutifs (son objectif, son cadre physique, ses ressources) et dans ses stratégies opérationnelles.

Le projet de langue a pour objectif la pratique systématique de l'ELMO dans l'éducation fondamentale pour un épanouissement individuel et social de l'enfant, pour un apprentissage effectif de sa langue et de sa culture, pour la sauvegarde du

patrimoine linguistique et culturel... Il a pour cadre physique toutes les écoles implantées dans des zones linguistiquement homogènes. Ses ressources financières proviendront essentiellement de l'Etat ; une partie des ressources proviendra des communautés locales et des institutions qui opèrent dans le secteur de l'éducation. Ses ressources humaines seront constituées du personnel actuellement en service dans ces structures ; il sera aider par les artistes locaux dans l'action pédagogique et les linguistes dans la formation du personnel, la recherche pédagogique, la coordination et le suivi des activités, la production, l'enseignement et l'évaluation. Toutes les modalités opératoires de ces activités ont été définies, ainsi que la procédure générale d'implémentation du modèle.

7.2 Intérêt de la recherche

Nous sommes parti de l'observation du terrain socio-éducatif pour construire un cadre de référence global. Nous avons adopté une approche applicationniste parce que les besoins pressants des élèves et des maîtres ne sauraient attendre la mise en œuvre d'un modèle multidimensionnel au niveau national. Notre but était de combler un vide à la fois dans le programme expérimental en cours et dans les programmes officiels de l'enseignement primaire ; le premier ayant laissé une piste essentielle inexplorée, et le deuxième s'y étant engouffré maladroitement.

En prescrivant l'enseignement de la "culture nationale" et des "activités pratiques", l'administration camerounaise a fait un pas important vers l'intégration de l'enseignement des langues et cultures nationales dans l'éducation scolaire. Cependant, non seulement des études de faisabilité préalables n'ont pas été menées qui en légitiment la pratique et en déterminent les modalités, mais les programmes développés se sont curieusement gardés d'en préciser le médium, le contenu et la méthode d'enseignement. L'initiative s'est ainsi accompagnée d'un "vide pédagogique" qui a donné lieu à une forte abstention et à toutes sortes d'élucubrations dans la pratique. L'ambition de faire de l'école camerounaise un instrument capital dans le dispositif de sauvegarde et de diffusion de la culture

nationale nécessite qu'on en détermine les conditions de mise en œuvre au terme d'une recherche préalable. Le politique a prescrit "l'actuellement possible", nous prescrivons "l'actuellement faisable", tel est l'apport essentiel de ce travail. ✓

Notre projet a déterminé et évalué les facteurs qui étaient destinés à établir que le contexte national était favorable, que les ressources culturelles étaient fiables, que la communauté linguistique était prête, et que la norme était adéquate. Tous ces préalables ont été examinés avec des résultats concluants. Il revenait alors au chercheur de développer un projet généralisable, ce qu'il a fait en en définissant les orientations et en développant les principes d'une pédagogie de l'oral qui corresponde aux objectifs et au contexte.

L'approche développée sera d'un grand apport pour les enseignants, pour les élèves, et pour la nation entière, parce que s'inscrivant dans la construction d'attitudes et d'aptitudes d'ordre cognitif portant sur la culture locale. La formation de l'identité culturelle de nos enfants, l'enracinement des attitudes d'enracinement et d'ouverture, la préservation du patrimoine linguistique et culturel (...) se feront par l'élaboration des savoirs et savoir-faire scolaires légitimes et non des discours sur la nécessité de la promotion de nos valeurs, de nos cultures, et de notre identité. L'APCU combat l'auto dévalorisation de nos langues en les plaçant à égalité avec toutes les autres et en garantissant concrètement l'épanouissement de toutes les variantes, question d'assurer leur protection :

En faisant des langues habituellement dévalorisées des objets pédagogiques légitimes, on favorisera la construction d'attitudes positives à leur égard et à l'égard de leurs locuteurs et des cultures qu'elles reflètent et expriment... Les variétés habituellement dénigrées deviennent un élément parmi d'autres de diversité légitime par le fait qu'elles sont étudiées dans le contexte de l'école.

Candelier, M. 2003: 124

Les résultats de la recherche sont destinés à quatre utilisateurs potentiels :

- **Les maîtres et les autorités pédagogiques** : Les victimes les plus malheureuses des nouveaux programmes du primaire sont d'une part les maîtres à qui on demande d'enseigner ce qu'ils ne savent pas sans les imprégner au préalable des contenus, des objectifs et de la méthode, et d'autre part les animateurs et inspecteurs pédagogiques à qui on demande de superviser la mise en œuvre d'une pratique dont ils ne savent pas grand chose. Ce projet permettra aux uns et aux autres d'avoir une idée exacte de la nature du nouvel objet pédagogique et des modalités de sa mise en pratique. Il leur offrira également des outils qui leur permettront de s'auto-former dans l'optique d'une meilleure maîtrise de leur sujet. Ainsi, les maîtres seront mieux armés pour former et suivre les maîtres, et les maîtres, mieux équipés pour former les élèves.

- **Le politique** : Ce modèle répond à certaines préoccupations du politique et dissipe quelques inquiétudes liées à la gestion du plurilinguisme. Il répond au vide désespérant que constituait l'absence d'une formule judicieuse pour l'intégration des langues nationales dans le circuit éducatif et au défi de la pluralité de la société camerounaise, une société plurilingue et pluriculturelle, en démontrant que la diversité, souvent synonyme de tension et de rejet peut se vivre dans l'unité, qu'il est possible d'aider toutes les "fleurs linguistiques" nationales à s'épanouir. Dans un même contexte linguistique, la classe rapprochera les différentes variantes et renforcera l'intercompréhension, la cohésion sociale et l'esprit de groupe, grâce à la stratégie pédagogique "apprendre ensemble et l'un de l'autre" (Candelier, 2003 : 23). Les langues nationales deviendront ainsi un facteur d'unité, plutôt qu'un facteur de division.

l'on dit
not
selon les
possibl.
us pour
dit and
adjectif
not
membre

- **Les chercheurs** : Les chercheurs en linguistique appliquée à l'enseignement des langues en général, et des langues africaines et camerounaises en particulier, ont à présent assez de données pour intégrer le volet oral dans leurs programmes de recherche, de formation et d'enseignement expérimental. Notre recherche pourrait en éclairer d'autres, inspirer d'autres pistes, servir de guide à des expériences futures ou susciter des réflexions pédagogiques approfondies.

7.3 Bilan et perspectives

En fin de compte, en nous situant d'une part dans l'optique de la linguistique appliquée qui cherche à se faire rejoindre la linguistique et la pédagogie des langues, et d'autre part dans la perspective de la planification linguistique qui vise une gestion judicieuse des langues dans l'intérêt de la société et de l'individu, nous avons essayé, dans un effort novateur, d'utiliser la recherche linguistique pour donner aux LM camerounaises une autre fonction, et à la pédagogie de la LM un autre contenu. Nous avons essayé d'explorer une nouvelle piste, une nouvelle direction de pensée et de recherche sur l'enseignement des langues nationales. La nécessité pédagogique a guidé notre réflexion : nous avons gardé à l'esprit que c'est aux acteurs pédagogiques qu'est destiné en priorité le fruit de notre travail. ✓

Sans avoir la prétention des vérités définitives qui d'ailleurs n'existent pas dans tout domaine où la connaissance se traduit par des hypothèses et non par des lois (le fait linguistique n'ayant pas la rigueur du fait mathématique), nous avons essayé, au terme d'une étude de faisabilité, de définir ce que doit être l'ELMO, ainsi que les conditions et les modalités de sa mise en œuvre, afin éviter des conduites anachroniques dans le processus pédagogique. Pour faire de l'école primaire un instrument de diffusion et de sauvegarde de nos langues, l'étude des préalables indispensables à la formulation du modèle devait être suivie d'une théorisation méthodologique sous forme d'orientations qui permettront entre autres aux maîtres d'individualiser leurs actions de formation, dans la perspective d'amener les enfants à pénétrer les formes d'expression disponibles dans leur langue et d'avoir à leur disposition le répertoire lexical et culturel requis, ainsi que les techniques oratoires nécessaires à la maîtrise de l'art de la parole. ✕

Après avoir démontré que l'enseignement des LMO est généralisable à l'école primaire au Cameroun, après avoir identifié les éléments de base d'une pédagogie de l'oral, après avoir identifié et analysé les principes qui devraient être exploités pour une mise en œuvre de cette pratique, nous nous sommes fait le

devoir de proposer un modèle d'enseignement des LMO avec, en prime, une planification de la généralisation orale.

L'ELMO, tel que nous le proposons, est généralisable tant dans les programmes officiels que dans les programmes PROPELCA dont il possède toutes les caractéristiques d'un volet autonome. Malgré la diversité des aires linguistiques et culturelles, nos propositions pourront s'étendre sans difficultés majeures à d'autres langues que celle qui a servi à les développer, pour autant que la réalité socioculturelle de chaque contexte soit prise en compte. D'où le caractère généralisable de l'approche développée. Cependant, étant donné qu'une innovation développée dans un contexte socioculturel donné ne saurait être directement transposable dans un autre contexte, la diffusion de l'approche devra s'accompagner de légers réaménagements pour répondre aux particularités locales de chaque univers culturel.

Il convient de préciser que la diversité des communautés ou d'aires culturelles n'entraîne pas forcément celle des contenus, ou plutôt des types de contenus. La différence proviendra essentiellement de quelques détails tenant des facteurs qui modèlent la vie et la vision du monde. Au fond, le caractère oral, pratique, utilitaire et socialisant de la civilisation africaine et de l'éducation traditionnelle fait que des similitudes soient observables un peu partout quant aux contenus. Une fois que les acteurs auront été suffisamment imprégnés de la nouvelle donne, un processus de généralisation pourra être amorcé. Il pourrait servir de préparation psychologique et technique à la généralisation de l'enseignement des langues nationales en général.

Notre effort novateur a sans doute ses limites et ses lacunes : il a toutes les imperfections des travaux qui se situent entre la sociolinguistique et la linguistique appliquée, entre la linguistique et la didactique, entre la science et la *praxis* ; il a subi tous les débordements d'un chercheur passionné et d'un professionnel trop emporté par le souci pédagogique. Le texte devrait sans doute être élagué par endroit, subir un toilettage méticuleux, pour être débarrasser des détails superflus et

z

des coquilles grossières. Cependant, notre tâche sera remplie si, à défaut de déclencher des mesures concrètes d'officialisation, cette contribution parvient à donner au maître qui n'aura pas retenu grand chose des directives pédagogiques des nouveaux programmes, un outillage méthodologique qui puisse l'orienter dans sa mission et susciter en lui l'envie de parfaire sa pratique pédagogique.

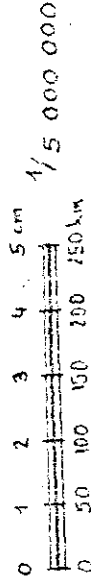
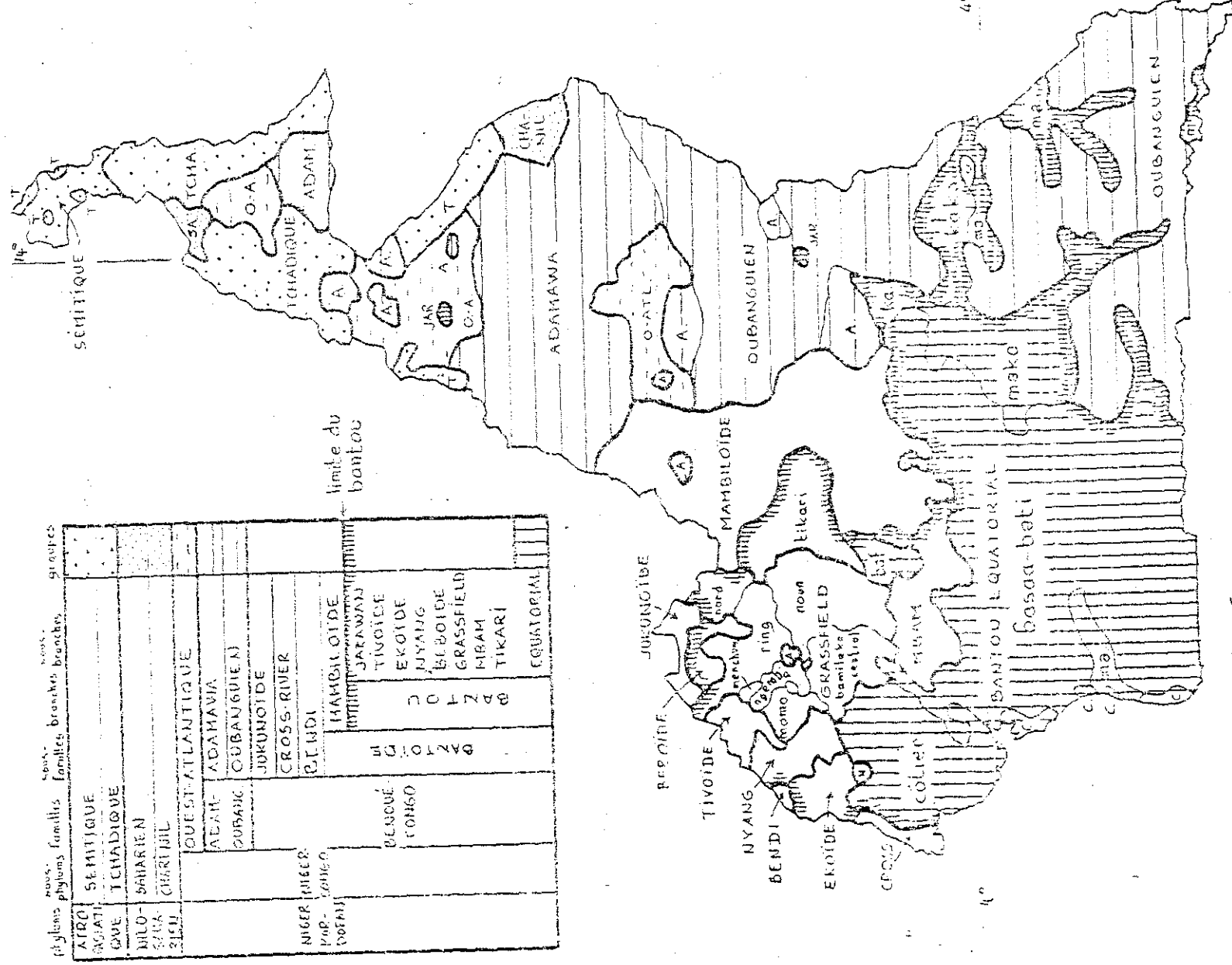
Notre expérience est loin d'avoir satisfait aux exigences de rigueur du protocole expérimental ; elle ne disposait pas d'outils d'observation fiables des pratiques et de leurs effets. A cet effet, une véritable expérimentation devra voir le jour au cours de laquelle un observatoire extérieur pourra être mis en place pour étudier plus systématiquement l'impact cognitif et social de l'approche sur la scolarité des enfants avec des outils d'évaluation standards destinés à l'observation, à la collecte et à l'analyse des données. Une telle expérience permettra d'évaluer à la fois l'approche, les outils didactiques, et l'attitude de la communauté éducative, notamment les parents dont l'influence sur la possibilité de la réussite de l'introduction d'une innovation dans le curriculum est déterminante (Candelier, 2003: 38). L'attitude des parents, à peine effleurée dans la présente recherche, est d'autant plus importante que l'approche prévoit le recours à leurs compétences pour alimenter le travail en classe.

Ce travail est donc une aventure scientifique qui devra inspirer de nouvelles initiatives dans l'optique de la généralisation du présent modèle. L'observation de la pratique expérimentale rendra possible l'enrichissement de l'approche développée et la formalisation de nouvelles propositions sur la base des situations pédagogiques dans lesquelles l'élève sera amené à verbaliser et à construire son apprentissage, à développer ses capacités créatrices, à jouir du bonheur d'une école démocratique, contrairement à l'école impérialiste qui continue d'ériger un mur entre l'école et la vie ; elle envisagera également les perspectives d'extension du modèle dans d'autres cycles en adaptant les principes développés aux réalités de ces ordres d'enseignement. Les trouvailles de telles recherches faciliteraient la réalisation d'un système éducatif authentique que nous appelons de tous nos vœux.

ANNEXES

ANNEXE I

FAMILLES ET GROUPES LINGUISTIQUES AU CAMEROUN

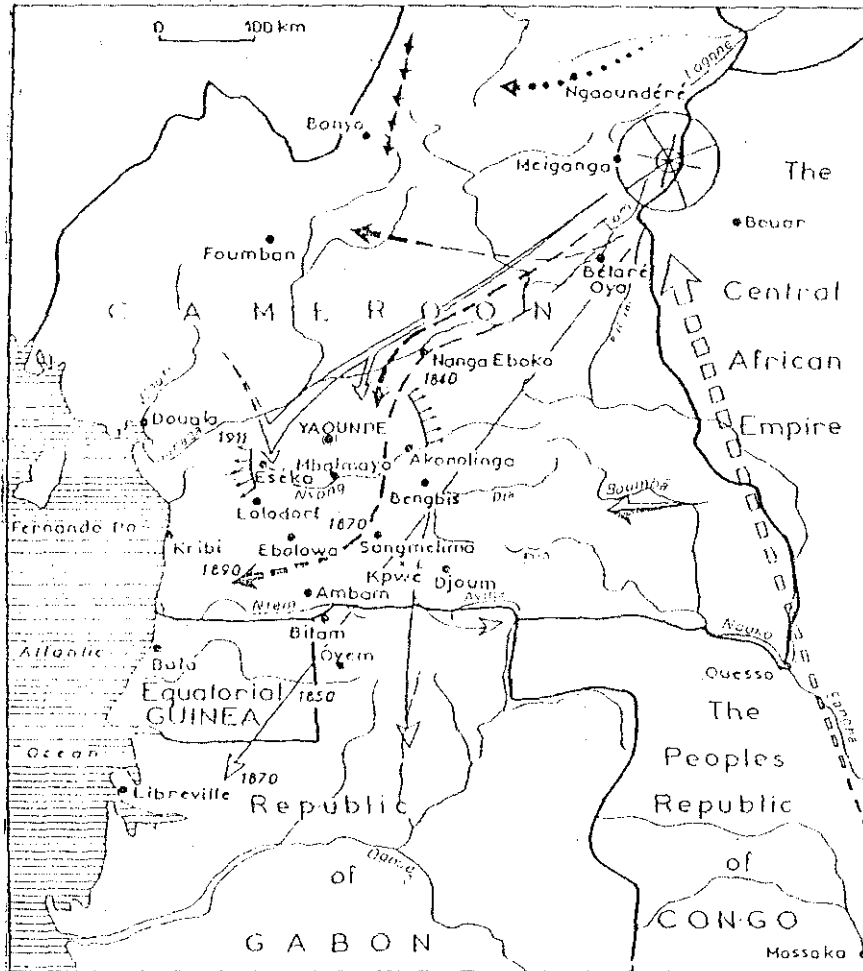


1/5 000 000











14° ELAC. CH. 12 1923

ANNEXE 2

MIGRATION DES EKAIJ VERS LA MER⁽¹⁾



The Pahouin movement towards the sea

-  First hypothetical migration 14th, 15th centuries?
-  Home of the PROTO-PAHOUIIN 17th, 18th centuries?
-  Split of the group Mvumba Bakaa
-  Béli
-  Bulu
-  Fang
-  Besso
-  Mbein
-  Gbaya-Koko
-  Tchamba raids

⁽¹⁾ Source : Ze Amvela, 1982 : 35

ANNEXE 3

LE COMPLEXE BETI-FAI

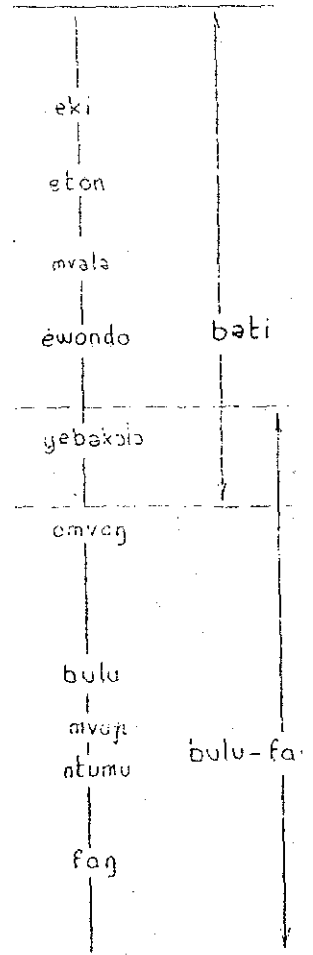
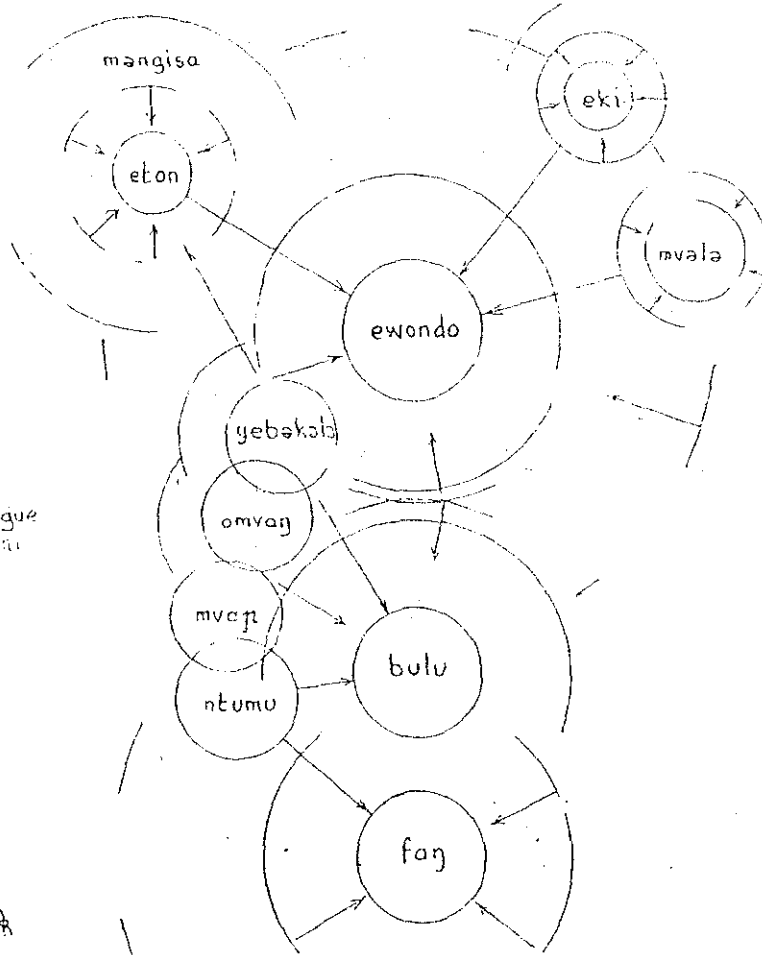
ETHNONYMES

- Asonj
- Babii
- Babala
- Yacem
- Yezur
- Huele
- Mangisa
- Eton
- Ewondo
- Bana
- Enoa
- Njoe
- Yangoono
- Yambana
- Evozog
- Hvog. Nyengue
- Mhida-fibani
- Fog
- Vemvag
- Bulu
- Ivaz
- Ntumu
- Fog

SIAC, CAM. 1
1983

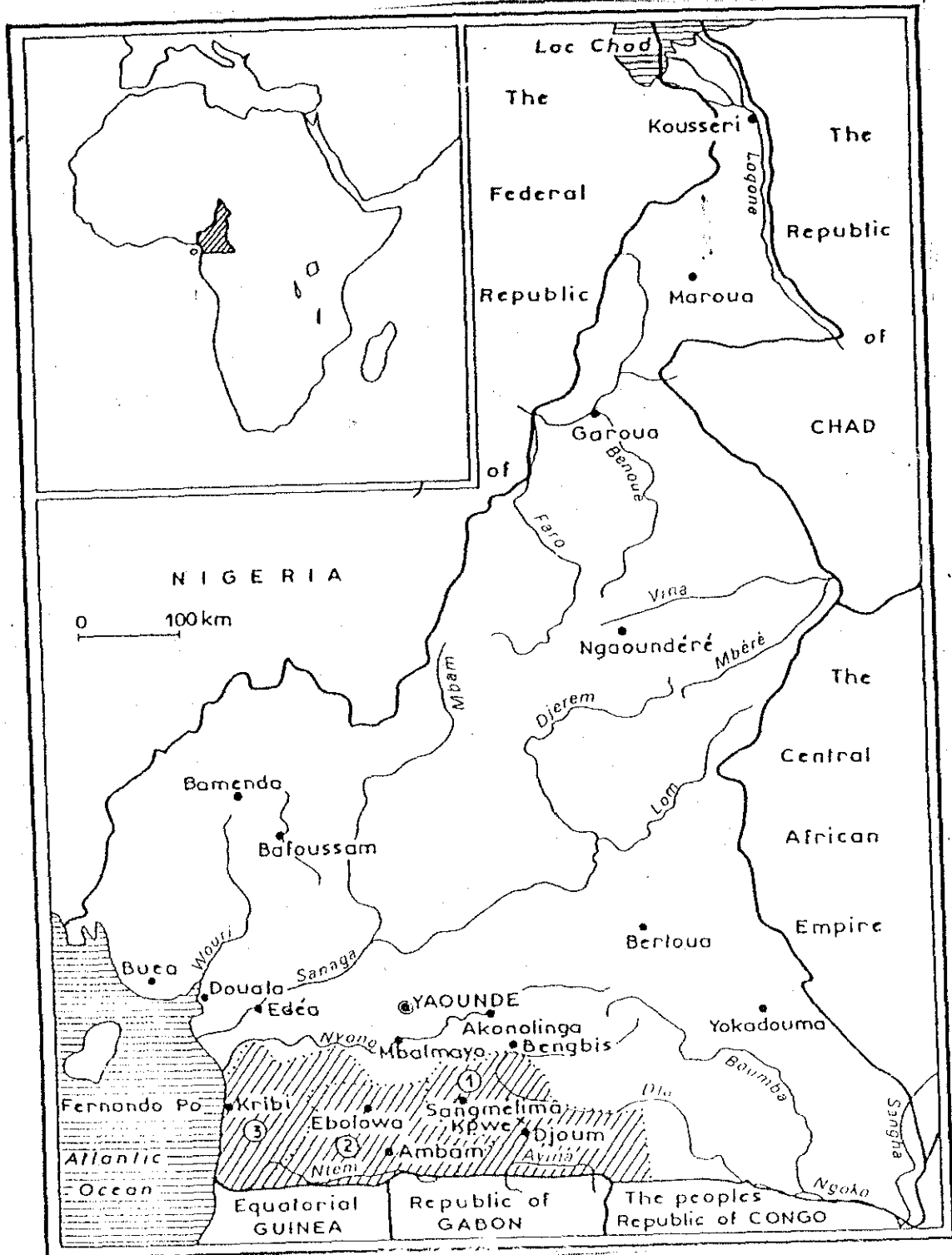
[403]

GLOSSONYMES le continuum beti-f



ANNEXE 4

LA ZONE BULU AU CAMEROUN⁽¹⁾



Zone bulu au Cameroun

⁽¹⁾ Source : Ze Amvela, 1982 : 39

ANNEXE 5

EXTRAITS DE TEXTES RELATIFS AUX LANGUES NATIONALES⁽¹⁾

1 - Lois n° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972.

Titre premier, article premier, alinéa 3

La République du Cameroun adopte le français et l'anglais comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur l'étendu du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales.

2 - Lois n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Titre I relatif aux dispositions générales, article 5, alinéa 1 à 5.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

- 1- La formation des citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
- 2- La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité, ainsi que le sens de la discipline ;
- 3- L'éducation à la vie familiale ;
- 4- La promotion des langues nationales ;
- 5- L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toute forme de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale.

Titre 2 - De l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation.

Article 11 L'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées.

A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de la formation en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale
- en vue de la professionnalisation de l'enseignement ;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles national ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme, et la promotion des langues nationales ;

3 - Décret 2004/0060 du 31 mars 2004 portant organisation du Ministère Nationale

Titre VII (des services extérieurs), Section II (des inspections pédagogiques, article 101, alinéa 3)

Les inspections provinciales de pédagogie sont réparties ainsi qu'il suit :

- L'inspection provinciale de pédagogie chargée de l'enseignement des lettres, arts, langues étrangères (français, anglais, latin, grec, allemand, arabe, espagnol, chinois, japonais, italien, portugais) et langues nationales.

⁽¹⁾ Textes compilés par l'ANACTAC.

4- Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes

Titre III (des compétences transférées aux communes), Chapitre III.

Section I - De l'éducation, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle

Article 20 - Les compétences suivantes sont transférées aux communes :

b) En matière d'alphabétisation :

- l'exécution des plans d'élimination de l'analphabétisme, en relation avec l'administration régionale ;
- la participation à la mise en place et à l'entretien des infrastructures et des équipements éducatifs ;

c) En matière de formation technique et professionnelle :

- l'élaboration d'un plan prévisionnel local de formation et de recyclage ;
- la participation à la mise en place, à l'entretien et à l'administration des centres de formation.

Section III - De la culture et de la promotion des langues nationales

Article 22 - Les compétences suivantes sont transférées aux communes :

a) En matière de culture :

- l'organisation au niveau local de journées culturelles, manifestations culturelles, traditionnelles, et concours littéraires et artistiques ;
- la création et la gestion au niveau local d'orchestres, ensembles lyriques traditionnels, corps de ballets et troupes de théâtre ;
- la création et la gestion des centres socioculturels et des bibliothèques de lecture publique ;
- l'appui aux associations culturelles.

b) En matière de promotion des langues nationales :

- la participation aux programmes régionaux de promotion des langues nationales ;
- la participation à la mise en place et à l'entretien des infrastructures et d'équipements.

5 - Loi n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions

Titre III - Des compétences transférées aux régions

Chapitre III - Du développement éducatif, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle

Section I - De l'éducation, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle

Article 22 - Les compétences suivantes sont transférées aux régions :

a) En matière d'éducation :

- le soutien à l'action des communes en matière d'enseignement primaire et maternel ;

b) En matière d'alphabétisation :

- l'élaboration et l'exécution des plans régionaux d'élimination de l'analphabétisme ;
- la synthèse annuelle de l'exécution des plans régionaux d'alphabétisation ;
- la formation des formateurs ;
- la conception et la production de matériels didactiques ;
- la réalisation de la carte d'alphabétisation ;
- la mise en place d'infrastructures et d'équipements éducatifs ;
- le suivi et l'évaluation des plans d'élimination de l'illettrisme ;

Section III - De la culture et de la promotion des langues nationales

Article 24 - Les compétences suivantes sont transférées aux régions :

a) En matière de culture :

- la promotion et le développement des activités culturelles ;
- la participation à la surveillance et au suivi de l'état de conservation des sites et des monuments historiques ainsi qu'à la découverte des vestiges historiques ou préhistoriques, l'organisation de journées culturelles, de manifestations culturelles traditionnelles et de concours littéraires et artistiques ;

- la création et la gestion d'orchestres, d'ensembles lyriques traditionnels, de corps de ballets et de troupes de théâtre d'intérêt régional ;
- la création et la gestion des centres socioculturels et des bibliothèques de lecture publique ;
- la collecte et la traduction des éléments de la tradition orale, notamment les contes, mythes et légendes, en vue d'en faciliter la publication ;
- l'assistance aux associations culturelles.

b) En matière de promotion des langues nationales

- la maîtrise fonctionnelle des langues nationales et la mise au point de la carte linguistique régionale ;
- la participation à la promotion de l'édition en langues nationales ;
- la promotion de la langue parlée et écrite en langues nationales ;
- la mise sur place d'infrastructures et d'équipements.

ANNEXE 6

QUESTIONNAIRE SUR LES PREREQUIS SOCIOLINGUISTIQUES

I - IDENTIFICATION

- 1- Désignation du peuple Nom de la langue/village
- 2- Variétés appartenant à la langue a) b)
- c) d) e) f)

II - RAPPORTS ET ATTITUDES ENTRE LES DIALECTES

- 3- Parmi les dialectes que compte votre langue, quels sont ceux qui sont similaires ? Ceux qui ont de légères différences ? Ceux que vous comprenez difficilement ? Ceux que vous ne comprenez pas du tout ? (Bien vouloir consigner vos réponses dans le tableau ci-dessous).

Dialectes similaires	Dialectes ayant de légères différences	Dialectes à Compréhension difficile	Dialectes non comprises
1-	1-	1-	1-
2-	2-	2-	2-
3-	3-	3-	3-
4-	4-	4-	4-
5-	5-	5-	5-
6-	6-	6-	6-

- 4 - Quand vous parlez à un locuteur d'un autre dialecte de votre langue, dans quelle langue le faites-vous ? Dans quelle langue vous répond-il ? Parlez-vous normalement ou lentement ? Avez-vous le sentiment que vous appartenez à un même peuple ? (Bien vouloir consigner vos réponses dans le tableau ci-dessous).

Interlocuteur	Vous parlez (langue)		Il parle (langue)		Vous parlez (manière)		Vous êtes d'un même peuple	
	LM	Français	LM	Français	Normalement	Lentement	Oui	Non
Mvaé								
Ntumu								
Fon								
Faɲ								

- 5- Y'a-t-il un ou plusieurs dialectes que vous parlez très bien en dehors du vôtre ? Oui ... Non⁽¹⁾ Si oui, le(s)quel(s) ?

- 6- Y'a-t-il un ou plusieurs dialectes que vous utilisez dans vos activités quotidiennes en dehors du vôtre ? Oui Non Si oui, le(s)quel(s) ?

⁽¹⁾ Encerclez la bonne réponse

II- COMPETENCE LINGUISTIQUE ET ATTITUDE ENVERS LA LANGUE MATERNELLE

7- Lisez-vous la langue maternelle ? Oui Non Ecrivez-vous la langue maternelle ?
 Oui Non

8- Ma propre évaluation de mon niveau de compétence dans la langue maternelle est la suivante :

	Oral	Ecrit
Très bon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assez bon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moyen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Médiocre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mauvais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9- Où avez-vous appris à lire et à écrire la LM ? A l'école ? Oui Non A l'église ? Oui Non
 Autres (à préciser)

10- Aimerez-vous maîtriser la LM orale et écrite ? Oui Non Pour quelle(s) raison(s) ?

11- Aimerez-vous que vos enfants apprennent la LM orale et écrite ? Oui Non Pourquoi ?

12- Aimerez-vous qu'on enseigne la LM à l'école ? Oui Non Pourquoi ?

III - COMPETENCE CULTURELLE ET ATTITUDE ENVERS LA CULTURE TRADITIONNELLE

13- Combien le village (localité) compte-t-il "d'artistes de la parole" ?

14- Combien le village (localité) compte-t-il de spécialistes dans les domaines suivants :

a)-Contes, proverbes, devinettes ? b) Epopée (mythe) ? c) Coutumes et traditions ?

15- Ces spécialistes seraient-ils disposés à assister les maîtres de l'école du village dans l'enseignement de ces activités ? Oui Non Je ne sais pas

- Sinon pourquoi ?

- Si oui à quelle condition ?

16- Ma propre évaluation de mon niveau de compétence dans la connaissance de la littérature orale traditionnelle et des traditions orales est la suivante :

	TB	B	AB	Moy.	Méd.	Insuf.	Mauv.	Nul
Contes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Proverbes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Devinettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeux chantés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poèmes pour récit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Epôpées (myth)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Généalogie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coutumes et traditions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17- Enseignez-vous ces activités à vos enfants à la maison ? Oui Non

- Sinon pourquoi ?

18- Aimeriez-vous que ces activités soient enseignées à l'école ? Oui Non

19- Seriez-vous disposé à assister le maître de l'école du village dans l'enseignement de ces activités ?

Oui Non

- Sinon pourquoi ?

- Si oui à quelle condition ?

IV - ETAT DE LA LM ET ATTITUDES ENVERS SA PROMOTION A TRAVERS L'EDUCATION SCOLAIRE

20- Pensez-vous que les gens d'ici (village) parlent bien leur LM ? Oui..... Non

21- Pensez-vous que les jeunes d'ici (village) parlent une autre langue mieux que la LM ? Oui ... Non....

- Si oui laquelle ?

- Est-ce une bonne chose ? Oui Non Pourquoi ?

22- Pensez-vous que la langue est en train d'être remplacée par une autre langue ? Oui Non

- Si oui laquelle ?

- Ce remplacement est-il lent ou rapide ?

23- Pensez-vous que la langue disparaîtra ? Oui Non

- Si oui que faut-il faire à votre avis ?

24- Existe-il un certain engouement pour le développement de la LM ? Oui Non

- Sinon pourquoi cette léthargie ?

25- Croyez-vous qu'un projet d'enseignement de la LM se heurterait à des obstacles ? Oui ... Non

- Si oui lesquels ?

- Comment peut-on les contourner ?

26- Accepteriez-vous de soutenir un projet d'enseignement de la LM ? Oui Non

27- Quel pourrait être votre contribution dans le projet ?

28- Etes-vous prêt à subir des frustrations et des irritations relatives à un tel projet ? Oui Non

	TB	B	AB	Méd.	Insuf	Mauv	Nul
Proverbes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contes et fables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Devinettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeux chantés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contumes et traditions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poésie orale (récitatifs/berceuses)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'opéra (muet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10- Disposez-vous d'un support didactique pour la pratique de FELMO? Oui Non

Si oui de quelle nature?

11- Avez-vous bénéficié de la collaboration d'un artiste de la parole ou d'un savant traditionnel de la localité? Oui Non

III - ADEQUATION DE LA NORME

12- Combien de maîtres parlent et comprennent la langue locale? sur

13- Combien d'élèves parlent et comprennent la langue locale? sur

14- Quand vous utilisez la locale, vous sentez-vous à l'aise? Oui Non

15- Quand vous utilisez la langue locale, la leçon est-elle bien comprise? Oui Non

16- La langue locale semble-t-elle pouvoir s'utiliser pour tous les contenus culturels que vous avez enseignés? Oui Non

IV - APPROPRIATION DE L'APPROCHE

17- Votre propre évaluation de votre compétence pédagogique dans l'enseignement de l'oralité est la suivante :

TB	B	AB	Méd.	Insuf.	Mauv.	Nul
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18- Veuillez remplir la fiche statistique ci-jointe (une fiche par classe enseignée) :

Ecole Effectif

Année scolaire Classe

Fiche statistique par matière

Activités	Participation	Nbre moy.	% de réussite	Moy. gén./20	Plus forte moy. /20	Plus faible moy. /20	Nbre sous-moy.
Contes/fables							
Devinettes							
Jeux chantés							
Poésie							
Proverbes							
Us et coutumes							
Epopée							

V – VALEUR EDUCATIVE DE LM

19- L'impact de LM est-il positif ou négatif dans les domaines suivants :

Aptitudes	Positif en %	Négatif en %	Je ne sais pas en %
Maîtrise de la parole			
Développement de la faculté d'écouter			
Développement de la mémoire			
Développement de l'intelligence			
Acquisition des connaissances			
Acquisition des savoir-faire			
Développement de l'esprit de créativité			
Eveil de vocation			
Développement du caractère			
Formation du jugement			
Développement du goût de l'effort			
Formation du sens des valeurs			
Formation du sens des responsabilités			
Développement de l'esprit d'initiative			
Développement de l'esprit de groupe			
Formation de l'identité culturelle			
Formation de la moralité personnelle et sociale			

VI CONTENUS DISCIPLINAIRES

20- Citez les activités de la culture locale que vous avez enseignées

21- Ces activités sont-elles indiquées pour l'enseignement de la LMO ? Oui Non

22- Citez les traditions orales et genres de la littérature traditionnelle que vous n'avez pas enseignées mais qui existent dans la région et qu'on peut inclure dans la pratique de l'ELMO :

a- b- c-

d- e- f-

VII CHARGE HORAIRE

23- Avez-vous respecté la charge horaire officielle ? Oui Non

- Sinon votre taux de couverture se situait-il en deçà ou au-delà de l'horaire officielle ?

24- Le crédit alloué à la culture nationale vous paraît-il suffisant pour un enseignement effectif des contenus culturels ? Oui Non

- Sinon quelle charge horaire conviendrait pour cet enseignement ? H hebdomadaire

VIII ACCEPTABILITE DE LA FONCTION

25- L'attitude des élèves, des parents, du directeur d'école, de l'inspecteur, est-elle positive ou négative ?

Veillez consigner vos réponses dans le tableau ci-dessous :

Partenaires éducatifs	Attitudes	
	Positive	Négative
Elèves		
Parents		
Directeur d'école		
Inspecteur		

26- Etes-vous favorable à l'enseignement de la LMO à l'école ? Oui Non

AUTRE COMMENTAIRE A FORMULER

.....
.....
.....
.....
.....

RENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRES

Donnez les informations suivantes sur vous-même :

- Age ans
- Niveau d'instruction
- Expérience professionnelle ans
- Sexe
- Diplôme professionnel

ANNEXE 8
FICHE D'ENGAGEMENT⁽¹⁾

FICHE D'ENGAGEMENT⁽¹⁾

MON INVESTISSEMENT POUR LA PROMOTION DE MA LANGUE MATERNELLE

Nom et prénom-----

Adresse-----

Téléphone-----

Je voudrais m'impliquer dans le projet à travers le(s) moyen(s) suivant(s)

1- Joindre le groupe de soutien en donnant ou en augmentant mon
don présent à : 1000 Fcfa 2000 Fcfa 3000 Fcfa 4000 Fcfa

5000 Fcfa Autre ⁽²⁾ (à préciser)-----

par mois trimestre an

2- Effectuer un don en nature (à préciser)-----

3- M'investir personnellement dans la campagne de sensibilisation
et de promotion

Toutes les contributions doivent être remises à-----

ou envoyées à l'adresse suivante : Projet de langue----- BP-----

Ville----- Pays----- Tél.-----

⁽¹⁾ Adaptée de Mbongué, 1997 :124

⁽²⁾ Cocher la bonne case

ANNEXE 9

ÉPREUVES ORALES AU CEPE/ESLC⁽¹⁾

En s'appuyant sur l'Arrêté n° 62/C/13/MINEDUC/CAB portant réforme de l'examen du Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) du 16 février 2001, l'Atelier n° 6 a déterminé :

1 - Les préalables aux épreuves orales au CEPE/ESLC.

- [...]
- Pour le chant et la récitation, l'élève préparera un cahier contenant :
 - a) L'hymne national (en français et en anglais) plus 4 autres chants. S'il choisit un chant de la culture nationale, il précisera le titre et l'idée générale, le cas échéant, le texte en entier.
 - b) Récitation / conte / proverbe : 5 textes comprenant la récitation (texte en entier), le conte (le titre, la source et l'idée générale), le proverbe (texte en entier).

2 - Les modalités

a) [...]

b) Le chant

Objectifs

Il vérifie la capacité du candidat à interpréter les chansons avec justesse, expression et rythme.

Déroulement

L'exécution de l'hymne national est obligatoire ou français et en anglais selon le choix du jury. Le candidat l'exécutera tel que l'exige la musique et en battant la mesure.

Le jury indiquera ensuite l'autre chant à exécuter.

c) La récitation / le conte / le proverbe

Objectifs :

La récitation et le conte visent à mesurer la capacité du candidat à dire son texte en respectant les articulations, la respiration, la gestuelle et le rythme.

Le proverbe mesure la capacité du candidat à dégager la moralité qu'il véhicule et son utilisation appropriée.

Déroulement :

Le jury indiquera au candidat la tâche à exécuter (la récitation, le conte, ou le proverbe). Au terme de l'exécution, quelques questions de compréhension lui seront posées.

⁽¹⁾ Source : Inspection de Pédagogie pour l'Enseignement Maternel et Primaire d'Ébolowa.

ANNEXE 10

INTEGRATION DE LA LMO DANS LES EMPLOIS DU TEMPS DES STAGES PROPELCA

Emploi du temps

7h30-9h00	Lundi	Mardi	Mercredi	Jedi	Vendredi	Samedi
9h00-10h30	PT*	PT	PT	PT	PT	PT
11h00-12h30	PT	PT	PT	PT	PT	PT
14h00-15h30	PT	PT	PT	PT	PT	PT
15h30-17h00	LMO	LMO	LMO	LMO	LMO	PT
17h00-18h30	PE*-LMO	PE-LMO	PE-LMO	PE-LMO	PE-LMO	PT
20h00-22h00	PT	PT	PT	PT	PT	PT

* PT: Programme traditionnel

* PE : Pratique de l'enseignement

Programme de LMO

Niveaux	Sem ⁽¹⁾	Jours				
		Lundi	Mardi	Mercredi	Jedi	Vendredi
1 ^{ère} année ⁽²⁾	1 ^{ère} sem.	Généralités	Récitatifs	Poésie chantée	Jeux chantés	Devinettes
	2 ^{ème} sem.	PE	PE	PE	Tests	Correction
2 ^{ème} année	1 ^{ère} sem.	Révision	Généalogie	Contes ⁽³⁾	Proverbes	Us et coutumes
	2 ^{ème} sem.	PE	PE	PE	Tests	Correction
3 ^{ème} année	1 ^{ère} sem.	Révision	Histoire locale	Langage tambouriné	Réalités modernes	Oratoire et rhétorique
	2 ^{ème} sem.	PE	PE	PE	Tests	Correction

(1) Semaine

(2) Année - niveau

(3) contes - contes, fables, chantefables, légendes, et épopées.

ANNEXE II

TRAVAIL EN ATELIER DES STAGIAIRES PROPELCA D'EBOLWA

Progressions méthodologiques et modèles de leçons

Atelier n° 1 : Contes, fables, légendes, épopée (ñkaná, ñlág mvót).

Membres : Menye Marie Catherine, Mbeyo Jean Michel.

I - Etapes d'enseignement

1 - Eveil :

chant...

2 - Révision :

- Dégager la sagesse d'un conte⁽¹⁾ déjà vu ; ou
- Dire entièrement l'ancien conte ou le résumer
- Vérifier la compréhension du conte par des questions

3 - Présentation / Observation globale :

Dire le conte, s'arrêter, revenir et vérifier si on est suivi, puis continuer...

4 - Analyse du conte en éléments simples :

- Poser des questions sur les personnages, le temps, le lieu, l'espace, les événements...
- Etablir un lien entre le conte et la vie
- Faire dégager la sagesse du conte

5 - Synthèse récapitulative :

- Faire dire le conte par petits bouts
- Faire résumer le conte ou le faire dire entièrement par un élève.

II - Leçon modèle - Fiche de préparation

Discipline : Culture nationale
Classe : CE1
Effectif : 20
Thème : *Ndá obok minkumba*
Durée : 30mn
Titre : *Mgha Zóó háá mv.m*
Age : 6 - 9ans
Documentation : Recherches personnelles
Matériel : Texte

O.P.O : A partir d'un texte se rapportant à "Ndáa obok minkumba", après la présentation et exploitation, au terme de la leçon, chaque élève sera capable de : comprendre, retenir et dire le conte, en gardant l'idée maîtresse et la structure du conte.

⁽¹⁾ Entendu contes, fables, chantefables, légendes, épopées

Durée	Etapes	Objectifs spécifiques	Activités du maître	Activités de l'élève	Matériel
2 mn	Eveil	Manifester sa disponibilité à suivre le conte	Entonne un chant	Exécute le chant	---
3 mn	Révision	Se rappeler les prérequis	Demande de raconter ou de résumer un conte déjà étudié	Répond aux questions	---
10 mn	Présentation	Suivre le conte	Dit le conte, se rassure qu'il est suivi	Écoute attentivement, répond.	Texte
10 mn	Analyse	Comprendre et retenir le conte, en dégager la sagesse	Pose des questions de compréhension : (De qui parle-t-on dans le conte ? Qu'ont-ils fait ?...); fait dégager la sagesse du conte.	Répond aux questions	Texte
5 mn	Synthèse récapitulative	Dire le conte	Fait dire le conte	Dit le conte	---

Atelier n° 2 : Us et coutumes (*motum, tum*)

Membre : Adzaba Alain, Oyono Benjamin

I - Etapes d'enseignement

0 - Situation de départ (projet) : Enquête

1 - Éveil :

Chant ou récitatif

2 - Révision :

- Synthèse de l'historiette qui conduit à la coutume ou à la tradition déjà étudiée
- Aspects de la coutume ou de la tradition en question
- La valeur de la pratique dans la société

3 - Présentation:

- Historiette (parabole, anecdote, conte...) en relation avec la pratique
- Saïnète (simulation)

4 - Analyse :

- Questions sur les implications socioculturelles de la pratique
- Explications sur l'origine, la nature, le développement dans le temps et dans l'espace, la valeur de la pratique.

5 - Débat :

Réactions et sentiments personnels

II - Leçon modèle - Fiche de préparation

Discipline : LMO

Classe : CP

Effectif : 30

Durée : 15 mn

Titre : *Tim* (coutume) : Interdiction aux enfants de manger la vipère

Documentation : Manuel de conte p. 9

O.P.O : A partir d'une historiette racontée par le maître, après audition, l'élève sera capable de :

- répondre aux questions de compréhension et donner les implications de la pratique.

- Résumer l'histoire
- Donner son point de vue sur l'interdit

Progression

Etapes	Objectifs	Activités du maître	Activités de l'élève	Durée
Eveil Révision	Objectifs comportementaux Chanter à haute voix	Entonne un chant	Chante	1mn
	Se rappeler les prérequis	Demande de donner et d'expliquer un/des interdit(s) étudiés antérieurement	Répond	2mn
Présentation	Découvrir la situation	Raconte l'histoire en mettant en relief l'interdiction pour les enfants de manger la vipère	Ecoute attentive	3mn
Analyse	Répondre aux questions	-Pose des questions sur les personnages, leurs activités, le temps, l'espace, et les implications de l'interdit -Explique l'interdit, son origine, sa nature...	-Répond -Ecoute	4mn
Synthèse récapitulative Impressions personnelles	Vérifier les acquis	Demande aux enfants de résumer l'histoire suivie	Résume l'histoire	3mn
	Donner son sentiment	Demande aux enfants de donner leur point de vue sur l'interdit étudié.	Donne son avis	2mn

Atelier n° 3 : Récitatifs (*nk̄sbo n̄lô*)

Membres : Owona Paul, Abendang Charlotte

Leçon modèle – Fiche de préparation

Effectif : 15

Niveau : I

Casse : CP

Titre : Récitatif (*nk̄sbo n̄lô*)

Durée : 15mn

Matériel : Texte

OPO : Au terme de la leçon, à partir d'un texte de la poésie orale, après audition du texte, les élèves seront capables de :

- Analyser le texte
- Comprendre le texte
- Reproduire oralement le texte

Progression :

Etapes	Objectifs	Activités du maître	Activité des élèves	Durée
Eveil	Mise en train	Demande de mettre les mains sur la tête, sur les épaules, sur la table	Exécutent	2mn
Révision	Contrôle des prérequis	Demande de réciter le dernier poème étudié	Exécutent	3mn
Présentation auditive	Découverte du texte	Le maître dit lentement le poème ⁽¹⁾	Reprennent après le maître	5mn
Analyse	Compréhension et sens du texte	Pose des questions de compréhension ⁽²⁾	Répondent	3mn
Mémorisation	Fixation	Demande aux élèves de réciter tout le poème	Exécutent	2mn

(1) Le poème :

- a. *F'55k, m'af.5k m'axooiy*
- b. *Baé, m'aba'a bilé*
- c. *Lal, m'alám m'elám*
- d. *Nyím, m'anyet nyím*
- e. *Táán, m'atan m'etán*
- f. *Samon, m'asam.5k ming.5x*
- g. *Zamghál, m'azam.5tan anyu*
- h. *Muam, m'amum.5k anyu*
- i. *Ebuul, m'abuh m'jab*
- j. *Awóni, m'awómólo bot*

(2) Questions

- Minlò minkóbo ní nà táj yá? (Combien y'a-t-il de vers?)
- Wíta ósà yaá éte wó ajó áyá ? (Expliquez chacun des vers)
- Zà a áyám ílò òkàbo nyíni? (Qui connaît le quatrième vers ?)
- [...]

ANNEX 12

MODELE DE GRILLE DE NOTATION POUR TESTS DE LMO

Trimestre..... Module..... Niveau..... Classe..... Date.....

N°	Nom	Correction grammaticale /3	Utilisation des ressources culturelles /1	Communication interactive /3	Ressources lexicales /3	Élocution/cohérence /4	Contenu /3	Total /20
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33								
34								
35								
36								
37								
38								
39								
40								

BIBLIOGRAPHIE

- Abate Messi'i, M. 1967. *Minkama a metin* (maximes et sentences), Ebolowa, I.I.M.P.
- Abaze Mvele, D. (s.r.), *Proverbes bulu-beti*.
- Abbot, G. et Wingard, P. (éds) 1981. *The Teaching of English as an International Language*, Glasgow and London, Collins.
- A.C.C.T. 1988. *Langues africaines et enseignement du français. Innovations et expériences*, Paris.
- Alexandre, P. 1956. *Manuel élémentaire de langue Bulu*, Paris.
- 1967. *Langue et langage en Afrique Noire*, Paris, Payot.
- Alexandre, P. et Binet, J. 1958. *Le groupe pahouin (Fang-Bulu-Beti)*, Paris, PUF for International African Institute.
- Alpha Ibrahim Sow, 1977. *Langues et politiques de langues en Afrique noire ; l'expérience de L'UNESCO*, Paris, Nubia. → SOW, A. I.
- Ahidjo, A. 1980. *Anthologie des discours : 1957-1979*, Paris, les Nouvelles Editions Africaines.
- Akong, A. S. 1983. *Usage oral des langues camerounaises à l'école maternelle et le début du primaire : cas de l'éwondo*, mémoire de maîtrise, Université de Yaoundé.
- Amstrong, R.G. 1963. "Vernacular Languages and Cultures in Modern Africa", in J. Spencer (éd), *Language in Africa*, Cambridge University Press, pp 64-72.
- ANACLAC, (s.d.). *Rapport annuel 2000-2001*, ANACLAC, Yaoundé.
- Ango, M. S. 1998. *Les migrations des peuples bantou : le cas des Bulu du Sud Cameroun* (Sans références).
- Ansre, G. 1971. "Language Standardisation in Sub-Saharan Africa", in *Current trends in Linguistics* 7, 680-98.
- Assoumon, J. 2002. *Bí ayé'e láj búlu 1* (syllabaire I bulu), collection PROPELCA N° 110, Université de Yaoundé.
- 2003. *Bí ayé'e láj búlu 2* (syllabaire I bulu), collection PROPELCA N° 137, Université de Yaoundé.
- 2004 (trad.) *Kalata vót. Mam bebo vót ya si Kamerun b'ayiane yem* (Le guide de l'électeur camerounais), Ligue Camerounaise des Droits de la Personne, Yaoundé
- 2005. "Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun" (à paraître).
- Awouma, J. M. 1970. *Littérature africaine orale et comportement sociaux, étude littéraire et socioculturelle des proverbes et contes bulu du Sud-Cameroun*, Thèse de Doctorat de 3^e Cycle, Paris, Sorbone.

- Ayissi Nkoa, I.-M. 1996. *Contes et berceuses du Cameroun*, Le panthéon / Epargne Fess Cameroun, Yaoundé.
- Bangbose, A. 1976. *Enseignement et langues maternelles en Afrique Occidentale*, Paris, les Presses de l'UNESCO.
- 1991. *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*, Edimburgh, Edimburgh University Press.
- Bankal, B. 1998. "La pédagogie initiatique", in *L'École Nouvelle*, N°003 octobre-novembre 1998, Yaoundé.
- Banque Mondiale. 1988. *Education in Sub-Saharan Africa*, Paris.
- Beauth, T. 1996. (éd) *Langue et éducation en Afrique Noire*, TRANEL 26, Université de Neuchâtel.
- Beaud, M. 1996. *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte.
- Bela, M. 1962. *Problèmes africains de l'éducation*, Paris, Hachette.
- Belloncle, G. 1984. *La question éducative en Afrique Noire*, Paris, Karthala.
- Bérard, E. 1991. *L'approche communicative*, Clé-International.
- Bergman, T. G. 1990. "Summerizing and Drawing Conclusions from the Numbers of Language Survey" in *Survey Reference Manual*, SIL : Dallas Texas.
- Bankal, B. 1998. "La pédagogie initiatique", in *L'école Nouvelle* N° 003, Yaoundé.
- Bertaut, M. 1935. *Le droit coutumier chez les Bantu*, Paris, les Editions Domat-Montchrétien.
- Billiez, J. 1998. (éd.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CIDI, Lidilem.
- Bitjaa Kody, Z. D. 2000. "Attitudes linguistiques et intégration socio-économique des Africains francophones à Montréal", in *African Journal of Applied Linguistics* N° 1, CIA, Yaoundé, pp. 58-82.
- 2001. "Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé", in *AJAL* N°2, CIA, Yaoundé, pp. 100-124.
- 2004. "Pour une mesure de la viabilité des petites langues", communication présentée aux Premières Journées Scientifiques Communes - Ouagadougou 2004.
- Biya, P. 1986. *Pour le libéralisme communautaire*, Editions ABCM Macmilan, Pierre Marcel Favre.
- Bhola, H.S. 1990. *Evaluating Literacy for Development*, Hambourg, UNESCO.
- Blanchet, A. 1983. *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunot.
- Borg, W. et Gall, M. D. 1983. *Educational Research*, New York, Longman.
- Bouelet, R. S. 1983. *Littérature orale et avenir*, Yaoundé, SOPECAM.

- Boum Ndongo Semengue et Sadembouo, E. 1999. "L'Atlas linguistique du Cameroun : les langues nationales et leur gestion", in Mendo Ze (dir), *Le français, langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie*, PUBLISUD, pp 67-79.
- Bouton, Ch-P. 1979. *Qu'est-ce-que la linguistique appliquée ?* Paris, PUF.
- Breton, R. 1991. "The Handicaps of Language Planning for Africa", in D. Marshall (éd.), *Language Planning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing Company.
- Breton R. et B. Fohung. 1991. *Atlas administratif des langues nationales au Cameroun*, Paris/Yaoundé, ACCT, CERDOTOLA, DGRST.
- Brown, G. et M. Hiskett. 1975. *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*. London, George Allen.
- Brown, G. and Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney.
- Bruel, G. 1935. *La France Equatoriale Africaine*, Paris, Larose.
- Bull, W. 1964. "The Use of Vernacular Languages in Fundamental Education", in D. Hymes (éd.), *Language and Culture in Society*, New York, Harper and Row, 527-33
- Calvet, L.-J. 1974. *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.
- 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- Cairns, J. 1987. *Alphabétisation expérimentale en langue maternelle. Cameroun*, ACDE.
- Candefier, M. 2003. "La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire", *Mélanges pédagogiques*, CRAPPEL, Université Nancy 2, Nancy, N° 25, pp. 107-127.
- 2003. *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg Cedex, Edition du Conseil de l'Europe.
- Canu, G. et Renaud, P. 1971. *Initiation à l'enquête linguistique*, Section de Linguistique Appliquée, Université Fédérale du Cameroun.
- Capelle, J. 1990. *L'éducation en Afrique à la veille des indépendances (1946-1958)*, Paris, Karthala.
- Castelloti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International
- Chumbow, B. S. 1987. Towards a Language Planning Model for Africa, *Journal of West African Languages* N° 17, Vol. 1, pp 15-22.
- 1999. "The imperative of Language Planning for Development". Communication lue lors de la 1^{ère} Conférence de Linguistique Africaine à l'Université de Yaoundé I, Cameroun.
- C.I.L.F. 1977. *Les relations entre les langues négro-africaines et la langue française*, colloque de Dakar, 23-26 mars 1976, Paris, C.I.L.F.
- Cloarec-Heiss et S. Arom (sd). "Le langage tambouriné des Banda-Linda (RCA): morphologie et sémantique" (ronéo).

- Collège Liberman (éd) 1974. *Les langues africaines, facteur de développement*. Douala.
- CONFEMEN. 1986. *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs, bilan et inventaire*. Paris, Champion.
- 1999. *Programme d'action de Hararé pour la décennie de l'éducation en Afrique (1997-2006)*. Hararé. OUA.
- Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/ Paris, les Éditions Didier.
- Corbeil, J-C. 1980. *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal, Guérin.
- Coste, D. 1994. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris, Hatier/Didier.
- Cottes, A. 1911. *La mission Cottes au Sud-Cameroun (1905-1908)*. Paris, Ernest Leroux.
- Couez, M. et Wambach, M. 1986. *Français et langues nationales, convergences pédagogiques*. Paris, ACCT- CIAVER.
- 1988. "Une méthode convergente de l'enseignement de la langue nationale et du français à l'école fondamentale", in ACCT, *Langues africaines et enseignement du français. Innovations et expériences*. Paris. ACCT- CIAVER.
- Dakin, J. et al. 1968. *Language in Education*, London, Oxford University Press.
- Dalgalian, G. et al. 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues*, Clé-International.
- Daoust, D. et Maurais, J. 1987. "L'aménagement linguistique", in Maurais (dir), *J. Politique et aménagement linguistiques*, Québec, Collection l'Ordre des Mots, pp. 8-39.
- Caré, J. M. et Debyser, F. 1978. *Jeu, langage et créativité*, Hachette auto formation, Paris.
- Cauvin, J. 1980. *Comprendre la parole traditionnelle*, Saint Paul.
- Constitution de la République du Cameroun* (du 18 janvier 1996).
- Decret N 004/2002 du 4 janvier 2002 portant organisation du MINEDUC, in *Cameroon Tribune* N° 7510/3799 du 8 janvier 2002, pp. 7-14.
- Deslandshere, G. 1975. *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Leige et Thome.
- Dieu, M. et Renaud, P. 1983. *Atlas linguistique du Cameroun : inventaire préliminaire*, Paris/ Yaoundé, ACCT, CERDOTOLA, DGRST.
- Dil, A. 1968. *The language Factor in Emerging Nations*, Thèse de Doctorat, Department of Education, Indiana University.
- Djité, P. 1990. "Language and Development in Africa", in *Cahiers Ivoiriens de Recherches Linguistiques* N° 26, PP 109-133.
- Doise, W. Et Palmonari, A. 1986. *L'étude des représentations sociales*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Dubois, J. Et al. 1991. *Dictionnaire linguistique*, Paris, Larousse.

Duinont, P. 1990. *Le français, langue africaine*, Paris, l'Harmattan.

----- et Maurer, B. 1995. *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, EDICEF.

Eastman, C. M. 1975. *Aspect of Language and culture*, San Francisco, Chandler and Sharp Publishers, inc.

----- 1983. *Language Planning*, San Francisco, Chandler and Sharp Publishers, inc.

Easton, P. 1984. *L'éducation des adultes en Afrique Noire*, Tome I, Paris, Karthala/ACCT.

Ebelle O. Eko 1989. "Lullabies and the art of traditional baby sitting", in Ongoum, I.-M. et Tcheho, I.-S. *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 559-567.

Echu, G. 1999. "Historique du bilinguisme officiel au Cameroun", in G. Mendo Ze (dir.), *Le français, langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie*, PUBLISUD, pp 96-111.

Edwards, J. (éd.). 1984. *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, Londres, Academic Press.

----- 1985. *Language, Society and Identity*, New York, Blackwell.

Fintcheu, A. 1989. "La fonction éducative de la littérature orale", in Ongoum, I.-M. et Tcheho, I.-S. (éd.) *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 69-77.

Eno Belinga, S. M. 1965. *Littérature et musique populaire en Afrique Noire*, Paris, Ciryas.

----- 1970. *Découverte des chantefables beti, bulu, fang du Cameroun*, Klincksieck, Paris.

----- *Eno Belinga 1975 mod. avec Abing, 1985 ?* ? f.169
----- 1989. "Aspects esthétiques communs à la littérature orale, à la musique traditionnelle et au langage parlé de trois pays de l'Afrique centrale", in Ongoum, I.-M. et Tcheho, I.-S. (éds) *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 319-341.

Erny, P. 1972. *L'enfant et son milieu en Afrique Noire*, Paris, Payot.

Essomba, B. 1970. *Le milieu socioculturel et les composantes de l'éducation dans la subculture beti*, Paris, Diplôme pour l'EPH, 6^e section.

Eyinga Essam, M. 1971. *Secrets de la langue bulu*, Yaoundé.

----- 2003. *Le Nkúl Bilu et son Message*, Yaoundé.

Fze, L. F. 1971. *Textes et traditions orales beti: le deuil, les neveux*, Yaoundé, Publications de la Direction des Affaires Culturelles.

Fame Ndongo, J. 1985. *L'Esthétique romanesque de Mongo Beti*, Paris, Groupe Média International.

----- 1989. *Nuanga Kon* (traduction française du roman de Ndjemba Medou), Yaoundé, SOPECAM.

- et Abolo, E. 1991. *Inventaire ethno-social de la province du Sud Cameroun* (ronéo)
- Fasold, R. W. 1974. "Languages of Education: How to Decide?", communication présentée lors de la rencontre annuel du ISA, New York.
- 1984. *The sociolinguistics of Society*, Oxford, Basil Blackwell Publisher.
- Fedry, J. 1975. "L'Afrique entre l'Oralité et l'Écriture", in Collège Liberman (éd) *Herméneutique de la littérature orale*, Douala, Collège Liberman.
- Ferguson, 1968. "Language development", in J. Fishman et al. (éds.), *Language Problems in Developing Nations*, New York, John Wiley and Sons.
- Finnegan, R. 1976. *Oral Literature in Africa*, Nairobi, Oxford University Press.
- Fishman, J. A. 1968. "Sociolinguistics and the Language Problems of the Developing Countries," *International Social Science Journal* N° 20, pp 211-25.
- Fishman et al (éds.) 1968. *Language Problems of Developing Nations*, New York, John Wiley and Sons.
- Frantisek Danes, 1987. "Langue standard et culture de la langue. Elaboration et application de l'approche pragoise", in Maurais, J. (dir.), *Politique et aménagement linguistique*, Collection l'Ordre des Mots, Québec, pp. 454-489
- Freebody, P. et Luke, A. 1990. "Literacy Programs: Debates and Demands in Cultural Context", in *Prospects* N° 5, 7-16.
- Fox, D. 1969. *The Research Process in Education*, New York, Holt, Rienchar and Wilson.
- Galisson, R. 1991. *D'autres voies pour la didactique des langues*, Paris, Hatier, LAL.
- Galisson, R. et Coste, D. 1976. *Dictionnaire de la didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Garcia-Debané, C. et Plane, S. 2004. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier, Paris.
- Gardin, B. et Marcellesi, J-B. (éds) 1980. *Sociolinguistique, approches, théories, pratiques*, Paris PUF.
- Gfeller, E. 1996. "Un modèle africain d'éducation multilingue: le trilinguisme extensif", in T. Beath (éd.), *Langue et éducation en Afrique Noire*, TRANEL 26, Université de Neuchâtel.
- 2000. *La société et l'école face au multilinguisme. L'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires au Cameroun*, Paris, Kharthala.
- Good, I. A. 1932. *English-bulu vocabulary*, Ebolowa, Elat, HMP.
- 1934. *Bulu Handbook Supplement*, Ebolowa, Elat, HMP.
- 1954. *Synopsys of Bulu Grammar*, Ebolowa, Elat, HMP.
- Grawitz, M. 1990. *Méthodes des sciences sociales*, Dollos, 8^e édition, Paris.
- Greenberg, J. H. 1955. *Studies in African Linguistic Classification*, New-Haven.

- 1963. *The Languages of Africa*, La Haye, Mouton.
- Gumperz, J. J. 1989. *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- Guthrie, M. 1948. *The Classification of the Bantu Languages*, London, Oxford University Press
- 1953. *The Bantu Languages of Western Equatorial Africa*, London, Oxford University Press.
- Haméline, D. 1995. *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF.
- Haugen, E. 1965. "Linguistics and Language Planning", in W. Bright (éd.), *Sociolinguistics*, The Hague, Mouton, pp 50-7.
- Herman, J. 1986. *Analyse des données quantitatives*, Paris, Masson.
- Holt, J. 1983. *How children Learn?*, New York, Delacourt Press.
- Hornberger, N. 1988. *Bilingual Education and Language Maintenance*, Dordrecht, Foris.
- Houis, M. 1971. *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*, Paris, PUF.
- El Bole, R. 1977. *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*, Paris, UNESCO et ACCT.
- Hudson, R. A. 1980. *Sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney.
- Hyman, E. et Voorhoeve, J. (éds.) 1980. *L'expansion bantoue*, vol. 1.
- IPAM 1978. *Pédagogie pour l'Afrique nouvelle*, Paris, EDICEF.
- IPAR. 1972. *La réforme de l'enseignement au Cameroun*, Yaoundé.
- Jernudd, B. H. 1987. "Essai sur les problèmes linguistiques", in J. Maurais (dir.), *Politique et aménagement linguistiques*, Québec, Collection l'Ordre des Mots, pp. 494-560
- Johnson, K. E. 1994. "The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Pre-service English as a Second Language Teacher", in *Teaching and Teacher Education*, n°10, pp. 439-452
- Kennedy, C. (éd.). 1983. *Language Planning and Language Education*, London, George Allen and Unwin.
- Keuko, R. M. 2001. "La marche triomphante des pahouins ou l'épopée du peuple beti, in *Djanna*, Paris, SEAP, pp. 27-31.
- Kloss, H. 1969. *Research Possibilities on Group Bilingualism: a Report*, Quebec, ICRB.
- Koenig, E. et al. 1983. *A sociolinguistic Profile of Urban Centres in Cameroon*, Los Angeles, Crossroad.
- Kotey, P. F. et Der Housian, H. (éds.) 1977. *Language and Linguistic Problems in Africa*, Columbia, Hornbeam.

Keckeloot 1976

b-84

- Labouret, H. 1946. *Le problème de l'éducation des masses en Afrique Tropicale Française*, UNESCO.
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
- Laburthe-Tora, P. 1981. *Les seigneurs de la forêt*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- Lafou, R. 1979. *Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF.
- Lafontaine, D. 1986. *Le parti pris des mots, normes et attitudes linguistiques*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga.
- 1998. "Attitudes linguistiques", in Moreau, M-L., et al, *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclature et méthodologie*, Nice, pp. 56-60.
- Laitin, D. D. 1992. *Language Repertoire and State Construction in Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lambert, W. E. 1979. "Language as a factor in intergroup relations", in Giles, H. et Saint Clair, R. *Language and Social Psychology*, Oxford, Blackwell.
- Le Clézio, J-M. G. 1973. *Les géants*, Gallimard.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Le Page, R. 1964. *The National Language Problem : Linguistic Problems of Newly Independent States*, Oxford, Oxford University Press.
- Loheed, M. E. et al. 1994. *Improving Primary Education in Developing Countries*, Oxford University Press, the World Bank, Washington D.C.
- Loi N 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun, in *Cameroon Tribune* N^o 2869 du 17 avril 1998.
- Lüdi, G. et al. 1994. "Vers un enseignement pluriel de la civilisation dans le cadre du français langue étrangère, in Coste, D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*", Paris, Hatier/Didier.
- Mackey, W. F. 1992. "Language policy, Literacy and Culture: Contexts, contents and constraints", in Limage, L. (ed.), *Language policy, Literacy and Culture*, table ronde à la conférence internationale sur l'éducation, Genève, UNESCO.
- Margaret, S. T. 1992. *The Role of Language Committees in the Development of indigenous Languages of Cameroon*, thèse de Master's, University of Texas, Arlington.
- Marconot, J-M. 1983. "La méthodologie de l'enquête sociolinguistique", in *Lengas*, N^o 13, Montpellier, pp. 5-18.
- Masgoret, A. et al. 2001. "Examining the Role of Attitudes and Motivation Outside of the Formal Classroom. A Test of the Mini-AMTB for Children", in Dörnyei, Z. et Schmidt, R. *Motivation ad Second Language Acquisition*, Hawaiï, University of Hawaiï Press.
- Maurais, J. (dir.) 1987. *Politique et aménagement linguistique*, Québec, Collection l'Ordre des Mots.

- Mazui, A. 1976. *A World Federation of Cultures : An African Perspective*, New York, the Free Press.
- Mba, G. 1995. *Methodological Approaches for Mother tongue Education in a Bilingual Perspective at the Primary School Level* (sans références).
- 1999. "Politiques and experience in Minority Language Education: Program and Usage in Cameroon" (inédit).
- 2001. "Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales au Cameroun", in *AJAL* N° 3, Yaoundé, pp. 31-42.
- 2003. *Généralisation de l'enseignement en langues camerounaises à l'école primaire*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Yaoundé I.
- et Messina Ethé, J. 2003. "L'utilisation orale des langues nationales dans le système éducatif camerounais", in *AJAL* N°04, CLA, Yaoundé, pp. 29-46.
- Mbah Onana, 1989. "La littérature orale dans la vie contemporaine. Le cas des proverbes beti", in Ongoum, L-M. et Teheho, I-S. (éds) *Littérature de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 395-404.
- Mballa, J. (sd.) *African Philosophy of Education*, Yaoundé, SOPECAM.
- Mbede, R. 2003. *Cameroun : tour de Babel ou communauté culturelle ?*, Presse Universitaire de Yaoundé
- Mbom, C. 1989. "Spécificité, polysémie et universalité du proverbe bantou. Exemple d'un proverbe basaa", in Ongoum, L-M. et Teheho, I-S. *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 595-603.
- Mbongué, J. 1997. *Intercompréhension et plan de développement d'une langue : cas du Timen*, Mémoire de maîtrise, Université de Yaoundé I.
- Mbula Paluku, A. 1996. "L'enseignement des et en langues nationales au Zaïre", in T. Bearth (éd.), *Langue et éducation en Afrique Noire*, TRANEL 26, Université de Neuchâtel.
- Mbumwé-Samba, P. 1989. "Oral Literature and Education", in Ongoum, L-M. et Teheho, I-C. (éd.) *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 89-98.
- Meunier Fardif, G. 1979. *Les auditifs et les visuels*, Edition Libre Expression.
- Mendo Ze, G. (dir.) 1999. *Le français langue africaine*, PUBLISUD.
- 2001. "L'esthétique de la langue bulu", in *AJAL* N°02, Yaoundé, CLA, pp. 287-306.
- Messi, L. 1976. *Proverbes beti*, Yaoundé (ronéo), 3 Tomes.
- Messina Ethé, J. 2002. *Vers une systématisation de l'usage oral des langues camerounaises dans l'enseignement au niveau du primaire : le cas du bulu*, mémoire de maîtrise, Université de Yaoundé.
- 2001. *Etude sur l'enseignement oral des langues et culture(s) nationale(s) dans les écoles primaires en milieu urbain*, mémoire de DEA, Université de Yaoundé

- MINEDUC. 1995. *Rapport des États Généraux de l'Éducation Nationale* (du 22 au 27 mai 1995). Yaoundé. MINEDUC.
- 1994. *Programme de langue française et littérature, second cycle, enseignement secondaire général et technique*, Édition juin 1994.
- 1999. *Programmes officiels de l'enseignement primaire*.
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Mulyumba Wa Mamba. 1973. *Les proverbes, un langage didactique dans les sociétés africaines traditionnelles*, CEDAF, Cahier n°8.
- Mveng, E. 1963. *Histoire du Cameroun*. Paris, Présence Africaine.
- Mvesso, A. 1998. *L'école malgré tout. Les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain*. Yaoundé, Presse Universitaire de Yaoundé.
- Ndame Essoh. 1978. *Problèmes posés par le système éducatif camerounais (document de travail)*, atelier scientifique sur la réforme de l'enseignement au Cameroun, 5-15 juin 1978, CNE, Yaoundé.
- Ngijol, P. 1975. Débat : "L'oralité est-elle morte?" in *Herméneutique de la littérature orale*, Douala, Collège Liberman.
- Nguehou, J. D. 2003. "Développer localement" in *La Tribune du Citoyen* N° 017, Yaoundé, p. 3
- Noah, I. J. 1973. *Les contes beti du Sud-Cameroun*, Paris, Thèse de Doctorat de 3^e cycle.
- Noah Messomo, A. 1989. "La musique comme langage chez les Beti", in Ongoun, L.-M. et Tcheko, I.-S. (éds), *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 363-373.
- Ngoa, H. 1968. *Le mariage chez les Ewondo*, Thèse de Doctorat de troisième cycle, Université de Paris.
- Ngueffo, N. 2001. "Enseignement des langues africaines : nécessité d'un pont entre l'école et la communauté", in *AAAL* N°2, CLA, Yaoundé, pp. 86-99.
- Nguétio, D.-H. 1981. *Étude des possibilités d'expérimentation de l'enseignement des langues camerounaises à l'école primaire dans les provinces du Centre-Sud, de l'Est et du Nord*, Mémoire de Maîtrise, Université de Yaoundé.
- Nkwokam, J. 1982. "Les évaluations des examens de mathématiques", in *Cameroon Education Today* N° 004.
- Numan, D. 1992. *Research Method in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Olowo Ojoade, J. 1989. "African Moral Education seen through Literature", in Ongoun, L.-M. et Tcheko, I.-C. (éds.) *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 99-118.
- Omaggio Hadley, A. 1993. *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle & Heinle publishers.
- Ombolo, J.-P. 1983. *Éléments anthologiques et historiques des Fang-Bulu-Beti (groupe dit Pahouin)*, Yaoundé.

- Ondoua Engutu. 1954. *Dulu bon be Afrikara* (La longue marche des enfants d'Afrikara), Elat-Ebolowa, HMP.
- Ongoum, L.-M. 1989. "Conte, conteur et société", in Ongoum, L.-M. et Tcheho, I.-C. (éds) *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 119-123.
- et Tcheho, I.-C. (éd.) 1989. *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER.
- Onguène Essono, L.-M. 2000. *Subordonnées relatives et interrogatives en français et en éwondo*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Yaoundé I.
- Ossama N. 1980. *Fəg bəŋ. contes et proverbes éwondo pour l'enseignement*, Douala, Collège Liberman, Collection Langues et Littératures nationales N° 8.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Method*, second edition, Newbury Parc, CA Sage.
- Paulme, D. 1976. *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*. Paris, Gallimard.
- Pauvert, J. C. (s.r.), *Le problème de la lecture publique et de la culture populaire au Cameroun*.
- Pelloquin-Fare, L. 1983. *L'identité culturelle*, Didier, Crédiff, Paris.
- Petit Larousse Illustré, Édition 1991, Canada, Larousse.
- Petitjean, R. 1980. *La reconstitution de texte*, Éditions CEDIC.
- 1984. *La transformation de texte*, Éditions CEDIC.
- Pisar, S. 1983. *La ressource humaine*. Éditions J.-Cl. Latters.
- Poth, J. 1991. *Enseignement des langues maternelles : volume 1. Guide d'auto-formation et d'auto-perfectionnement des maîtres*, Paris, UNESCO.
- 1992. *Enseignement des langues maternelles: volume 2. Guide pour les formateurs des formateurs*, Paris, UNESCO.
- *L'aménagement linguistique en contexte éducatif plurilingue* (version Afrique), CIPA, UMM, UNESCO, ACCT.
- Prah, K. K. 1995. *Mother Tongue for Scientific and Technological Development in Africa*, Bonn, German Foundation for International Development.
- Rapports du gouvernement français sur l'administration sous mandat des territoires du Cameroun pour les années 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1929, 1930, 1937, 1952, 1954, 1955, 1956, 1957*, Paris, Imprimerie Lahure.
- Ray, P.S. 1963. *Language Standardisation. Studies in Prescriptive Linguistics*, La Haye, Mouton.
- Renard, R. et Peraya, D. (dir.) 1986. *Langues africaines et langues d'enseignement*, Paris, Didier Erudition.
- Renard 1987*
- Richaudeau, F. 1979. *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique*, Belgique, UNESCO.

- Rouman, H. 1985. *Et l'oral alors? Plan de rénovation du français à l'école élémentaire*. INRP-Nathan.
- Roulet, E. 1980. *La langue maternelle et les langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier et Crédif.
- Rouveyran, J. C. 1989. *Mémoires et thèses*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- Rudin, H. 1968. *The Germans in Cameroon*, New Haven, Greenwood Printing Press.
- Sadembou, E. 1980. *Critères d'identification du dialecte de référence standard*. Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Yaoundé.
- 2003. *De l'intercompréhension à la standardisation des langues : le cas du Cameroun*, thèse de Doctorat d'Etat, Université de Yaoundé.
- Salon, A. 1983. *L'action culturelle de la France dans le monde*, Paris, Nathan.
- Segalen, A. 2002. "L'utilisation des contes dans une classe de langue", in *Cahier du Bilinguisme*. Inspection Générale de Pédagogie, MINEDUC, Yaoundé.
- SENECA 2001. *Rapport de session. Cinquième session de formation des animateurs pédagogiques diocésains*, Mokolo : du 22 octobre au 2 novembre.
- Senghor, L. S. 1988. *Ce que je crois*, Paris, Grasset.
- Shell, O. Et Wisemann, U. 1987. *Guide pour l'alphabétisation en langues africaines*. Collection PROPELCA N^o 34, Université de Yaoundé.
- Showalter, C. 1991. "Getting what you Ask For : a Study of Sociolinguistic Survey Questionnaires". in Kindell (éd.), 1991, pp. 203-222.
- Sow, A. I. 1977. *Langues et politiques de langues en Afrique noire*, Paris, Nubia, UNESCO.
- Spradley, J. P. 1980. *Participant Observation*, New York, Holt et Rinehart.
- Stubbs, M. 1986. *Educational Linguistics*, New York, Basic Blackwell.
- Stumpf, R. 1979. *La politique linguistique du Cameroun de 1884 à 1960*, Berne, Peter Lang.
- Sumelis. 1981. "Evaluation : Methodologies and Techniques", in *Project* N^o 5.
- Tabi Manga, J. 1999. "Proposition pour un aménagement du plurilinguisme en Afrique Francophone", in G. Mendo Ze (dir.), *Le français langue africaine: enjeux et atouts pour la Francophonie*, PUBLISUD, pp 59-75.
- 2000. *Les Politiques linguistiques du Cameroun*, Paris, Karthala.
- Tadadjeu, M. 1980. *A Model for Functional Bilingual Education Planning in Africa*, Paris, UNESCO.
- 1985. "Orientations de la prégénéralisation de l'enseignement expérimental des langues camerounaises à l'école primaire", in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, Université de Yaoundé, pp. 149-162.
- 2003. "Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième langue : le cas du Cameroun", in *AJAL* N^o4, C.I.A, Yaoundé, pp. 5-12.

- et al. (éds.) 1986. *Proposition pour l'enseignement des langues au Cameroun*, travaux et documents de P.I.S.II. N° 28.
- et al. 1988. *Manuel de formation pour l'enseignement des langues nationales dans les écoles primaires*, Collection PROPELCA N 32, Université de Yaoundé.
- 2001. "The Process of Local Ownership of Multilingual Education in Cameroon", in *AJAL* N° 2, CLA, Yaoundé, pp. 2-29
- 2004. *Pédagogie des langues maternelles africaines*, Collection PROPELCA N°144-01, Editions du CLA, Yaoundé.
- (dir.) 1990. *Le défis de Babel au Cameroun*, Collection PROPELCA N° 34, Université de Yaoundé.
- et Mba. 1996. "L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun" in T. Bearth (éd.), *Langue et éducation en Afrique Noire*, TRANEL 26 Université de Neuchâtel.
- 2000. "Notes on Oral L1 Instruction", in *African Journal of Applied Linguistics* N° 1, CLA, Yaoundé, PP. 146-150.
- Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*, CLE-International.
- Tajfel, H. 1981. *Human Groups and Social Categories*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oriol, M. et Hily, M. A. 1982. "L'identité, signifiants et dimension" in *Identités culturelles : approches méthodologiques*, Actes du colloque IDERIC-CIRB de mai 1981 à Sophia Antipolis, France.
- Talla Kashim, I. 1984. *An Introduction to Cameroon Oral Literature*, Yaoundé, SOPECAM.
- Tangoe Chau et Carrong. 1981. *Disparités régionales dans le développement de l'éducation : un problème controversé*, Paris, IPE-UNESCO.
- Tanyi Mbuagbaw. 1984. *African Philosophy of Education*, SOPECAM, Yaoundé.
- Tardits, C. 1973. *Contribution de la recherche ethnologique à l'histoire des civilisations du Cameroun*, Paris, CNRS.
- Taylor, A. 1960. *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*, Introduction, Paris, Larousse
- Tchegho, J. M. 2000. *Le déracinement social en Afrique : une conséquence de l'éducation moderne*, Yaoundé. Editions DEMOS.
- Todd, I. 1983. "Language Option for Education in a Multilingual Society. Cameroon", in C. Kennedy (éd.), *Language Planning and Language Education*, London: Allen and Unwin, pp. 161-171
- Toraille, R. et al. 1982a. *L'éducation scolaire et ses problèmes*, Paris, Librairie Istra.
- 1982b. *L'école élémentaire. Orientation et didactique*, Paris, Librairie Istra.
- Towa, M. 1975. "Langue nationale et personnalité nationale", in *ABBIA* n°1, Yaoundé, pp. 95-120
- Trilles, W. 1905. *Proverbes, légendes et contes fang*, Neuchâtel.

- 1912. *Quinze années chez les Fang*, Desclée.
- Tsala, T. 1961. "Mintan mi mved: chants lyriques recueillis par l'abbé Tobie Atangana", in *Recherches et Études camerounaises* 2 (5), pp. 72-89.
- 1973. *Mille et un proverbes beti*, Yaoundé, (ronéo).
- 1975. *Minkama beti : kalaral*, Douala, Collège Liberman.
- Tundé Okanlawon 1989. "Oral Literature in African Education : Traditional and Modern", in Ongoum, I.-M. Et Tchelio, I.-C. (éds) *Littérature orale de l'Afrique contemporaine*, Yaoundé, CEPER, pp. 137-145.
- UNESCO. 1953. *The use of Vernacular Languages in Education*, Monographs on Fundamental Education 8, Paris, UNESCO. p 6.
- 1982. *La lutte contre l'analphabétisme dans le Monde*, Paris, UNESCO.
- Váček, J. 1962. "On the Interplay of Internal and External Factors in the Development of Language", in *Lingua* 11, pp. 433-48.
- Van Den Berg, 1993. *Do you Understand PROPELCA? An Evaluation of the PROPELCA Programme for Mother Tongue Education in Cameroon*, mémoire de Master's, Université de Leiden.
- Verbeke, R. 1966. "Langues véhiculaires de l'enseignement en Afrique Noire. Problématique du choix et implications pédagogiques", in *International Review of Education* 12, pp. 450-66.
- Watters, J. 1990. "Three Socioeconomic Factors Affecting the Nature and Development of Language Programs", in *Survey Reference Manual*, Dallas, SIL.
- Webber, R. 1966. "An Overview of Language Attitude Studies with Special Reference of Teacher's Language Attitudes", *Educational Review* 31, pp. 217-32.
- Weiss, F. 1983. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette auto formation.
- Widdowson, H. G. 1991. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier, LAL.
- Whitney G. H. 1987. *The Research and Development of a Self Taught Teacher Training Program for the Teachers of the First Cycle of College Bonmeau, Ebolowa, Cameroon*, thèse de PhD.
- Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching*, Cambridge, CUP.
- Yanes, S. et Eyinga Essam, M. 1987. *Dictionnaire bulu-français français-bulu avec grammaire Sangmefima*, Editions P. Monti.
- Ze Amvela 1982. *An Analysis of the Verb Phrase in Bulu, with an Interpretation of the relevance of this Analysis in Teaching English to Bulu Speakers*, Thèse de PhD, Université de Leeds.
- Zielinska, J. 2003. "Représentations et attitudes des parents", in Candelier (dir.), *Janua Linguarum - La porte des langues*, Strasbourg Cedex, Editions du Conseil de l'Europe.