

Langues africaines et professionnalisation

Nouvelles contributions en linguistique du développement

sous la direction de

Léonie Tatou-Métangmo

Amélie Leconte

Mohamadou Ousmanou

Langues africaines et professionnalisation

© Presses de l'Observatoire du Plurilinguisme
en Afrique (POPA)
Saint-Louis du Sénégal
Juillet 2025
<https://presses-opa.org/>
Tous droits réservés
ISBN 978-2-491376-13-0

REMERCIEMENTS

Le premier colloque de l'OPA et la publication du présent ouvrage ont été rendus possibles grâce au concours de nombreuses institutions et organisations.

Nous remercions d'abord les organisations internationales sans lesquelles ni le colloque ni cet ouvrage n'auraient pu voir le jour : la Commission nationale du Cameroun pour l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture), ainsi que l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF), tout particulièrement Mme Bodiell Fall, coordinatrice du programme ELAN-Afrique et M. Rémy Yaméogo, attaché de programme.

Notre gratitude va également aux institutions universitaires partenaires : l'Université de Dschang pour avoir abrité le colloque, les universités de Ngaoundéré (Cameroun), Ziguinchor (Sénégal) et Aix-Marseille (France) pour leur appui et contribution à son rayonnement.

Nous remercions aussi les partenaires scientifiques et associatifs associés à notre projet : l'Observatoire européen du plurilinguisme (OEP), le réseau POCLANDE (Populations, cultures, langues et développement), le cabinet Logos, le SUPFLES d'Aix-Marseille Université (Stages universitaires de professionnalisation en français langue étrangère/seconde), et le programme *Key Pluridisciplinary Advances on African Multilingualism – Cameroon* (KPAAM-CAM) de l'Université de Buffalo (États-Unis).

Nous tenons aussi à remercier bien sûr les auteurs et autrices qui ont contribué à cet ouvrage, pour leur patience, leur rigueur scientifique, leur engagement en faveur de la vitalité et de la reconnaissance des langues africaines ainsi que pour leur contribution à la linguistique du développement.

Nos vifs remerciements vont également au Comité scientifique pour son investissement dans ce processus exigeant et de longue haleine. Ses membres ont mené un travail minutieux de relecture, d'évaluation et d'accompagnement éditorial qui a contribué de manière décisive à la qualité scientifique des articles composant cet ouvrage.

Langues africaines et professionnalisation

Enfin, nous remercions les participants et participantes au colloque pour l'humanité qui a caractérisé cet événement et la belle énergie des rencontres et des échanges qui, *in fine*, ont nourri cet ouvrage. Comme le rappelle la sagesse populaire peule, *jawo wooto seylataa*¹. Que tous ces partenaires trouvent ici l'expression de notre sincère reconnaissance.

Léonie Tatou-Métangmo
Amélie Leconte
Mohamadou Ousmanou

¹ « Un seul bracelet ne tinte pas » (tiré de Sek, 2009), Sek, M. A. (2009). *Payka. : kabɓol Gadanol, Pulareeje e konngudi dabbi*. C. A. Mohamadu (éd.) Timimol/KJPF.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

- Noussaïba ADAMOU, laboratoire Ladyrus,
Université de Ngaoundéré, Cameroun
- Gratien G. ATINDOGBÉ, Université de Dschang, Cameroun
- Maria CANDEA, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France
- Pierpaolo DI CARLO, Université de Buffalo, États-Unis
- Marcel DIKI-KIDIRI, CNRS, France
- Pierre FRATH, Université de Reims Champagne-Ardenne, France
- Jean Romain KOUESSO, Université de Dschang, Cameroun
- Amélie LECONTE, Aix-Marseille Université, France
- Alhadji MAHAMAT, Université de Maroua, Cameroun
- Mariama MAÏGA, Université Gaston Berger,
Saint-Louis du Sénégal
- Rosalie MAÏRAMA, Université de Maroua, Cameroun
- Fabrice MARSAC, Université de Strasbourg, France
- Léonie TATOU-MÉTANGMO,
Université de Ngaoundéré, Cameroun
- Carola MICK, Université de Paris, France
- Muriel MOLINIÉ, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France
- Mohamadou OUSMANOU, Université de Maroua, Cameroun
- Céphanie Mirabelle Gisèle PIEBOP,
Université de Yaoundé 1, Cameroun
- Pascale PRAX-DUBOIX, Université Paris 8, France
- Alain RABATEL, Université de Lyon 1, France
- Khadimou RASSOUL THIAM, Université Gaston Berger,
Saint-Louis du Sénégal
- Jean-Louis ROUGÉ, Université d'Orléans, France
- Aly SAMBOU, Université Gaston Berger, Sénégal
- Ndiémé SOW, Université Amadou Mahtar Mbow, Dakar, Sénégal
- Fulbert TAÏWÉ, Université de Maroua, Cameroun
- Henry TOURNEUX, LLACAN, CNRS, France
- Vincent WERE, Kenyatta University, Kenya^[1]
- Jean-Philippe ZOUOGBO, Université de Paris, France
- Jacques ZRA, Université de Yaoundé 1, Cameroun
- Warayanssa MAWOUNE, Université de Garoua, Cameroun

AVANT-PROPOS

Ce livre prend sa source dans le premier colloque international organisé par l'*Observatoire du Plurilinguisme en Afrique* (OPA), un réseau international créé en décembre 2021 à l'université Assane Seck de Ziguinchor, et dont l'objectif est de travailler à l'avènement d'un bi-plurilinguisme français / langues africaines dans les écoles d'Afrique francophone. Ce colloque a eu lieu à Dschang, au Cameroun, du 13 au 15 décembre 2023, et il a été, de l'avis général, d'un très bon niveau. Les 16 textes publiés ici sont parmi les plus représentatifs de la soixantaine de communications présentées.

Cet avant-propos a été rédigé par **Ndiémé Sow**, la présidente de l'OPA, et par **Pierre Frath**, le directeur du comité scientifique de l'OPA et le rédacteur en chef des Presses de l'OPA (POPA), qui publie cet ouvrage.

Ce livre devrait intéresser tous ceux qui se préoccupent de l'introduction des langues africaines dans les écoles, un thème qui semble désormais répondre à une certaine demande sociale en Afrique, en particulier parmi les couches aisées et éduquées de la population, celles qui maîtrisent le français et qui occupent des emplois dans le secteur moderne de l'économie. Cette attente est souvent relayée par les gouvernements, mais jusqu'ici aucun pays n'a réellement réussi à concevoir un projet global d'enseignement des langues africaines qui recueille l'assentiment de toute la population. C'est sans doute parce que cette question est par nature éminemment complexe et que l'analyse des situations linguistiques en Afrique est souvent défailante. Elle est obérée par un simplisme militant et revanchard, très jacobin, qui se résume à vouloir enseigner une ou deux langues africaines pour, à terme, générer des langues nationales parlées par tous (comme le français en France au XIX^e siècle), et pour ensuite réduire le français à une langue étrangère au même titre que l'anglais et d'autres langues. Ce chemin a été emprunté par le Maroc, par exemple, mais avec la différence que l'arabe est une langue écrite depuis 1500 ans et qui a accumulé des corpus dans tous les domaines. Cela n'est pas encore le cas des langues africaines. Il s'ensuit que des études supérieures dans ces langues demeurent pour l'instant impossibles.

Langues africaines et professionnalisation

De plus, une école qui imposerait une ou deux langues nationales avec le français comme LV1 limiterait l'accès des enfants du peuple aux universités. Elle maintiendrait la domination des classes aisées, qui mettraient leurs enfants dans des écoles francophones (ou anglophones) payantes.

A l'OPA, nous pensons qu'il faut commencer par étudier scientifiquement les situations linguistiques sans *a priori* idéologiques, pour ensuite formuler des projets qui aboutissent au bien-être de toutes les couches de la population.

L'observation montre qu'il y a au moins deux situations linguistiques en Afrique francophone. Au Sénégal par exemple, on constate l'existence de deux *lingua franca*, le français en contexte professionnel, officiel, et souvent aussi dans le cercle familial et amical, et le wolof pour la vie quotidienne. Les locuteurs natifs du wolof ne sont que 38,6% de la population mais il est pratiqué par 53,5% des gens². La plupart des non-natifs parlent aussi l'une ou l'autre des vingt-cinq langues nationales du pays, auxquelles ils sont très attachés. Il y a beaucoup de couples exogamiques, ce qui fait que les enfants parlent les langues de leurs parents non-wolophones natifs, en plus du wolof acquis naturellement dans la société.

Cette langue serait ainsi un bon candidat à une généralisation dans les écoles, mais des projets militants en ce sens se sont heurtés à la farouche opposition de locuteurs d'autres langues, qui veulent bien accepter de parler le wolof au marché ou avec leurs voisins et collègues, mais ne voient pas pourquoi leurs langues n'occuperaient pas la première place elles aussi. Ils sont en revanche favorable au *Modèle Harmonisé d'Enseignement Bilingue au Sénégal* (MOHEBS), qui préconise l'enseignement de et en six langues sénégalaises, pour l'instant, en plus du français, une initiative du gouvernement à laquelle l'OPA adhère sans réserve.

Le MOHEBS pourrait prendre le relai du projet bilingue ELAN-Afrique mis en place dans douze pays africains par l'*Organisation Internationale de la Francophonie*, et qui a beaucoup inspiré l'OPA. Ses résultats sont plus qu'encourageants, pour l'apprentissage des

² Rapport du dernier recensement général de la population paru en avril 2025, <https://www.ansd.sn/Indicateur/donnees-de-population>.

Langues africaines et professionnalisation

langues africaines bien sûr, mais aussi pour celui du français. Cette excellente initiative a été victime de critiques, la plupart injustifiées, et tous les pays concernés n'ont malheureusement pas pu prendre la relève et s'approprier le projet.

A l'opposé du bilinguisme franco-wolof sénégalais, il y a des pays comme le Cameroun, riche de plus de deux cents langues en plus des deux langues officielles, le français et l'anglais. Aucune langue africaine n'a réussi à s'imposer au niveau national. Certaines sont devenues des *lingua franca* régionales, comme le fulfulde (peul) dans le Nord et l'éwondo à Yaoundé, mais elles sont souvent rejetées par les non-natifs et utilisées malgré eux. Le visiteur remarque rapidement qu'au contraire du Sénégal, la plupart des conversations se font en français (ou en anglais dans la zone anglophone).

Les enseignants constatent avec stupéfaction que la plupart des élèves arrivent désormais à l'école sans maîtriser leurs langues ancestrales. C'est le signe que leurs parents les ont éduqués exclusivement en français. Cela s'accompagne malheureusement d'un certain rejet des langues africaines. L'article de **Venant Eloundou Eloundou** montre que l'éwondo ne jouit pas d'une bonne opinion, ni chez les non-natifs, ni même chez les natifs. D'autres chercheurs (non publiés ici) ont pris acte de cet abandon massif des langues africaines pour suggérer leur enseignement en tant que langues étrangères. Il s'agirait d'introduire une version africaine du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* qui servirait à enseigner à tous une seule langue africaine par région. Mais l'exemple du Sénégal montre que cette solution risque fort d'être rejetée par les membres d'ethnies parlant d'autres langues.

On en est là pour l'instant. Pourtant, comme il est montré dans les articles de la deuxième partie, consacrée à la santé (**Pierpaolo Di Carlo & Honoré Fon, Bakari Gatoudje**), la maîtrise des langues locales, notamment par le personnel médical, est absolument vitale. **Alfred Dui & Paulette Roulon-Doko** mettent aussi l'accent sur la culture à travers laquelle les malades perçoivent leurs maux et leurs traitements.

Il faudrait faire en sorte que les professionnels francophones (ou anglophones) ayant des contacts avec le public (santé, administration, formations agricoles, etc.) suivent une formation professionnelle, dans

Langues africaines et professionnalisation

leur langue pour commencer, et dans la langue des régions où ils seront en poste. Il est ainsi clair que l'enseignement linguistique doit être accompagné d'une formation à la culture. Nous montrerons à la fin de ce texte comment faire sans tomber dans le folklorisme.

La première partie de l'ouvrage aborde les problèmes de la terminologie, qui semble à première vue être un des chaînons manquants pour l'enseignement des disciplines en langues africaines. **Marcel Diki-Kidiri** donne une intéressante méthode pour créer une terminologie mathématique pour l'école primaire. Mais on peut se demander s'il est judicieux d'imposer artificiellement des milliers de termes dans toutes les matières à des langues dorénavant essentiellement urbaines et dont les termes correspondant aux modes de vie anciens (chasse, cueillette, artisanat, agriculture) ont été largement oubliés. De plus, les enseignements en langues africaines vont-ils remplacer les enseignements en français ou bien vont-ils faire double emploi avec eux ?

Il vaudrait peut-être mieux commencer par étudier les technolectes existants pour comprendre comment ils se sont formés et comment les locuteurs les considèrent. C'est ce que font **Ndiémé Sow & Pierre Frath** à propos du vocabulaire de la réparation automobile dans les garages de Ziguinchor. On constate qu'il s'agit essentiellement d'emprunts au français par le wolof, repris dans les autres langues de la région (jóola, mandinka, ...). Ce qui est remarquable, c'est que l'origine étrangère de ces mots n'est pas perçue, ni par les Wolofs, ni par les membres des autres ethnies. Mais tout compte fait, c'est le cas normal des emprunts : y a-t-il beaucoup de Français qui savent que *café*, *sucre* ou *alcool* viennent de l'arabe ? La conclusion est qu'il ne faut pas craindre les emprunts.

Dans la troisième partie, **Marie-Annick Morel** montre l'importance de l'intonation, de la direction du regard et des gestes des mains dans l'apprentissage des langues. Le texte suivant, celui de **Ionintsoa Rakotoniaina & Velomihanta Ranaivo** s'intéresse à l'enseignement de la littérature malgache. Enfin, l'article de **Jean Romain Kouesso** s'étonne de l'absence de manuels pour les langues africaines dans les listes officielles et propose une série d'ouvrages et une méthode de création mise au point par son équipe.

Langues africaines et professionnalisation

Quant à la dernière partie, elle décrit des politiques linguistiques au Mali (**Clément Kamissoko**), au Cameroun (**René Rodrigue Lionel Kana Etoundi**) et au Congo (**Frydh Ondélé**). **Hamidou Baïbavou & Augustin Bamhiram** proposent une méthode qui fait usage de chants *daba* du Nord-Cameroun, et **Gilbert Daouaga Samari** argumente en faveur de l'apprentissage et de l'usage des langues nationales dans les milieux professionnels.

L'avenir devrait permettre aux Africains de vivre dans leur double culture, la francophone héritée du passé colonial, qui permet l'ouverture sur le monde et qui est la garante de l'unité linguistique nationale, et l'africaine, à laquelle chacun est très attaché et qui est une source de connaissances et de conceptions du monde, très largement sous-évaluées, et qui ne doivent en aucun cas disparaître.

« Mais comment faire ? » se demande peut-être le lecteur. L'OPA a beaucoup réfléchi à cette question et nous sommes dorénavant parvenus à la conclusion que la meilleure méthode est l'approche ethnographique. Nous nous inspirons du livre d'**Henry Tourneux** de 2011, *La transmission des savoirs en Afrique. Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement*. Ce chercheur a beaucoup travaillé dans le Nord-Cameroun sur la langue et la culture des Peuls ainsi que sur l'enseignement de leur langue, le fulfulde. Il s'agit dans un premier temps de recueillir sur le terrain les connaissances, les savoir-faire, les conceptions, les rituels, et tout ce qui constitue la vie africaine traditionnelle, dorénavant très fortement menacée, en particulier par l'école, où la part des langues/cultures africaines est très réduite, mais aussi par l'urbanisation des modes de vie et l'expansion d'un islam rigoriste qui condamne certaines pratiques religieuses ancestrales.

Une fois ces archives culturelles et linguistiques recueillies sur différents supports, elles doivent être transcrites puis traduites en français afin de permettre leur diffusion par l'intermédiaire de sites web et dans les musées. Une équipe d'enseignants locaux peut alors en extraire des thèmes à enseigner. Les cours se feront dans les langues locales avec les terminologies réellement utilisées. Un tel système permettra la sauvegarde des connaissances et des conceptions du monde traditionnelles, qui pourront alimenter et enrichir les cultures modernes, francophones et africaines. Si une véritable

Langues africaines et professionnalisation

pratique culturelle et linguistique se développe alors, par exemple dans une approche scientifique de la pharmacopée traditionnelle, les locuteurs créeront spontanément des terminologies adaptées.

Et dans les écoles, un apprentissage des langues par la culture aura certainement plus de sens que l'utilisation de manuels de langues inspirés des pratiques européennes.

L'OPA se propose de tenir son deuxième colloque à Saint-Louis du Sénégal en novembre 2026. Il portera sur l'approche ethnographique, et nous examinerons avec intérêt toutes les contributions abordant cette question.

Bonne lecture !

Ndiémé Sow et Pierre Frath



Amélie Leconte, Léonie Tatou-Métangmo, Ndiémé Sow

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Léonie Tatou-Métangmo, Université de Ngaoundéré, Cameroun

Amélie Leconte, Université Aix-Marseille, France

Mohamadou Ousmanou, Université de Maroua, Cameroun

« Il y a profusion et compétition des théories, chacune étant limitée par le nombre des problèmes qu'elle englobe et l'élégance de leurs solutions. »

Thomas Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, 1983

L'association des concepts *sciences du langage et développement* n'est pas, n'en déplaie aux positivistes irréductibles, une association contre-nature. Elle a constitué à elle seule, en son temps puis s'inscrivant dans la durée, la preuve matérielle que nous assistions à la naissance d'un nouveau paradigme.

Naguère, en effet, on ne prenait en compte que les éléments strictement matériels pour définir le développement, lequel semblait ne renvoyer qu'au domaine économique *stricto sensu*. L'Indice de Développement Humain (IDH), ne faisait pas encore partie des agrégats nécessaires à l'évaluation globale du développement. C'est pourquoi lorsque les linguistes évoquaient leur contribution au développement, il n'était pas rare que l'on leur lance des regards amusés ou pire, condescendants. À qui donc voulions-nous faire croire qu'il existait un quelconque lien entre les sciences humaines et le développement ?

Aujourd'hui, des études scientifiques et les retours de terrain ont rendu caduque la vision strictement technocratique des agrégats économiques en affirmant sans équivoque l'importance de la valorisation de l'humain dans le processus du développement durable. Comment l'*homo loquens* (Hagège 1985), cet « homme de paroles » qu'Eboussi Boulaga (1977) envisageait plutôt comme un 'être-en-dialogue', un être relationnel ancré dans sa communauté, peut-il faire de la complexité écolinguistique (Mbonji-Mouellé, 2012) une ressource pour habiter le monde autrement ? Par quels moyens peut-il faire valoir son droit à faire entendre la spécificité linguistique et culturelle de son discours ? Telles sont les questions que se pose la linguistique du développement.

Langues africaines et professionnalisation

Une telle linguistique n'est pas nouvelle. Sans la nommer, ni la théoriser, pendant des décennies, de talentueux chercheurs l'ont pratiquée avec brio et opiniâtreté. Pour faire entendre la cause des langues dans le processus du développement social, ces chercheurs n'ont rien épargné. Ni les études fines de terrain, ni les publications – articles, ouvrages, documents multimédias, etc. - ni les actions de plaidoyer, ni même le lobbying auprès des responsables institutionnels. Cette cause commence à se faire entendre, et c'est heureux. Nous voulons citer de nouveau certaines de ces emblématiques figures de proue : Marcel Bot Ba Njock, Yéro Sylla, Sammy B. Chumbow, Henry Tourneux. Quoi de surprenant si l'on doit à l'une des collaboratrices de ce dernier la première mention de l'expression « linguistique du développement » (Métangmo-Tatou, 2003, p. 136).

Démarche de recherche-action en sciences du langage, la linguistique du développement ou « linguistique pour le développement », vise à contribuer au développement humain en limitant la dépendance et la précarité communicationnelles. Fondée sur une évaluation rigoureuse des situations problèmes, elle mobilise les ressources langagières les plus pertinentes pour une gestion optimale des répertoires, des usages et des fonctions. Elle a vocation à inspirer l'élaboration de politiques appropriées, sachant que « les questions linguistiques sont toujours très marquées politiquement » (Ndiémé Sow et Pierre Frath, dans le présent volume). Sachant aussi que les « [...] tâches des planificateurs linguistiques, des faiseurs de politiques linguistiques, des éducateurs, des législateurs et d'autres impliqués dans le changement de statut d'une langue ou d'une variété de langues ne sont pas philosophiquement neutres. » (Cobarrubias, 1983, p. 41).

L'on sait que l'existence de représentations dysphoriques grève l'essor des langues africaines dans les domaines d'activités les plus significatifs pour l'Afrique (éducation, santé, agriculture, etc.), longtemps largement investis par des langues officielles d'origine européenne. C'est le secteur de l'éducation qui le premier s'est affranchi, non sans mal, d'un monolithisme qui semblait inéluctable et qui a réussi à prendre en compte les langues endogènes malgré des entraves d'ordre psychosocial et politique. Pourtant, le gain non

Langues africaines et professionnalisation

seulement cognitif mais aussi éducatif, social et donc économique de l'introduction des langues familières aux côtés des langues officielles européennes semblait couler de source. La pertinence des arguments tirés des travaux théoriques et empiriques a fini par avoir raison de l'ancienne prédilection pour les modèles éducatifs monolingues. Ce sont ces problématiques que prend en charge la linguistique du développement. Il est du reste loisible de constater qu'elle se déploie en priorité dans des régions en forte dépendance et précarité communicationnelles. Ainsi, renvoyant à la monographie de Métangmo-Tatou publié en 2019 et au recueil coordonné par Zouogbo qui paraîtra finalement en 2022, Agresti affirme : « les principales contributions théoriques [sur cette approche] émanent de chercheurs africains » (2021, p. 103). Il n'est sûrement pas superflu de préciser ici ce que ces notions centrales pour la linguistique du développement recouvrent. La précarité communicationnelle désigne l'état d'insécurité linguistique dans lequel se retrouvent des interactants qui, pour des raisons linguistiques, culturelles, socio-économiques, sont dans l'impossibilité de communiquer efficacement. La dépendance communicationnelle quant à elle, désigne le fait de ne pas pouvoir communiquer de manière autonome dans une situation donnée et de n'avoir d'autres choix que de recourir à des intermédiaires (traducteurs, technologie) pour comprendre et être compris.

C'est en écho à un tel cadre scientifique qu'émerge en 2021 l'Observatoire du plurilinguisme en Afrique (OPA), une association scientifique internationale créée à l'initiative de l'Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal) et qui s'est assigné comme objectif de contribuer à l'introduction des langues africaines dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone. Conscient des processus complexes inhérents à une telle entreprise, l'OPA participe pleinement à l'essor international et à la disciplinarisation d'une linguistique explicitement attentive au développement humain.

Du 13 au 15 décembre 2023, l'Université de Dschang au Cameroun a donc accueilli le premier colloque international de l'OPA. Sous le thème : « Penser les pratiques, l'apprentissage, l'enseignement des langues et cultures africaines face au marché de l'emploi : Contributions pour un développement socioéconomique durable », ledit colloque a rassemblé des personnalités diverses, universitaires,

Langues africaines et professionnalisation

administratives mais aussi de la société civile, toutes intéressées par cette thématique encore peu explorée.

Certes, des voix s'étaient déjà élevées en vue d'inclure le paramètre de la diversité linguistique au-delà du champ de l'éducation. Toutefois, à notre connaissance, la réflexion n'avait encore jamais été portée à la dimension d'une large concertation internationale. Le premier colloque de l'OPA aura joué ce rôle inédit à une époque où l'hégémonie linguistique marque encore profondément l'éducation mais aussi les dispositifs de formation professionnelle ainsi que l'accès à l'emploi dans de nombreux pays d'Afrique et au-delà. Concernant les connexions entre les langues et le marché de l'emploi, il faut reconnaître que les effets des compétences linguistiques sur l'activité professionnelle a fait l'objet d'un certains nombres de travaux sous d'autres cieux (Grin, 2011 ; Gazzola & Wickström, 2016 ; Ginsburgh & Weber, 2016 ; Mufwene & Vigouroux, 2020). L'environnement africain pourrait constituer à l'avenir un terrain éminemment fertile pour des recherches prospectives en économie, voire en économétrie, sur ces questions.

C'est donc sous le titre « **Langues africaines et professionnalisation : nouvelles contributions en linguistique du développement** » que nous publions les actes du premier rendez-vous international de l'OPA, actes qui inaugurent par ailleurs la nouvelle collection « Linguistique du développement » des Presses de l'Observatoire du plurilinguisme en Afrique (POPA).

Les seize articles composant cet ouvrage peuvent se répartir en quatre sous-thématiques :

- Création et innovation terminologique pour le développement
- Communication et santé : enjeux linguistiques et culturels
- Enseignement-apprentissage des langues africaines en contexte scolaire
- Politiques linguistiques éducatives et développement social

De toutes ces contributions se dégagent des enjeux transversaux majeurs, à savoir la nécessité de mettre en place des recherches terminologiques encadrées, des formations (y compris de formateurs) contextualisées, et de prendre en compte l'ancrage culturel des

Langues africaines et professionnalisation

situations de communication. Ces démarches, portées par une volonté affirmée de transformer profondément les politiques publiques, reposent sur la conviction que ces dernières jouent un rôle déterminant dans la construction de représentations sociales positives. Il est à noter que l'ensemble des auteurs du présent ouvrage en appellent à la refonte des politiques linguistiques, notamment éducatives, l'« éducation » étant entendue dans son acception la plus large, incluant la formation professionnelle.

Car la présence assumée des langues africaines dans les situations professionnelles présuppose aussi un certain nombre de conditions : sensibilisation à propos de l'aptitude théorique de ces langues à soutenir le développement, et à tenir des discours scientifiques ou techniques, déconstruction des idées préconçues. C'est ainsi que, dans un souci de cohérence et parce que nous pensons que c'est en écrivant en langues africaines que nous contribuons à leur vitalité, nous avons souhaité les rendre visibles dans cet ouvrage. Les auteurs ont en effet été vivement invités à ajouter à leur proposition le titre, le résumé et les mots-clés de leur article dans une langue africaine de leur choix. Nous avons ainsi enregistré un petit florilège de résumés rédigés en sängö, en éwondo, en lingala, en gbaya et en malgache.

Création et innovation terminologique pour le développement

L'enrichissement des langues africaines par la création terminologique, une des problématiques essentielles abordée pendant le colloque, constitue une voie importante du développement durable en Afrique. En effet, comme l'affirme Mohamadou Ousmanou dans cet ouvrage « que l'on envisage le problème sous l'angle de la communication institutionnelle en langues locales ou sous celui de l'enseignement-apprentissage de ces langues, la question terminologique est centrale ». La prise en compte des savoirs endogènes pertinents tout autant que l'acquisition de nouvelles connaissances scientifiques et techniques s'imposent aux communautés africaines en quête de développement durable. En fait, les chercheurs qui œuvrent dans le champ de la linguistique du développement se trouvent bien souvent confrontés à la problématique de l'innovation terminologique, dans la mesure où leur pratique

Langues africaines et professionnalisation

scientifique leur enjoint de se mettre en relation avec une grande diversité de savoirs expérientiels.

Il s'agit d'élaborer, par des procédés de création néologique divers, des technolectes scientifiques et techniques accessibles, cette opération ne pouvant s'effectuer sans une compétence pluridisciplinaire avérée. Les contributions de ce volume en témoignent, couvrant des domaines aussi variés que les mathématiques, la mécanique, la santé, ou encore la grammaire. La capacité à « trouver le mot juste pour exprimer chaque concept nouveau en puisant ses ressources linguistiques dans sa propre culture et selon sa propre perception du réel » (Diki-Kidiri, 2008, p. 118) émerge des connaissances du milieu environnemental et culturel.

C'est justement Marcel Diki-Kidiri qui ouvre cet ouvrage avec un article intitulé « Former les enseignants à la terminologie ». Il y expose comment élaborer pas à pas le lexique nécessaire à l'expression claire des concepts qui se rapportent à un domaine scientifique donné – en l'occurrence les mathématiques - dans une langue-culture africaine. L'article propose ainsi une alternative innovante aux approches traditionnelles de traduction, en intégrant la culture locale dès la phase de conception. Si l'auteur prend l'exemple des opérations arithmétiques en sängö (Centrafrique), la méthodologie exposée, elle, se veut reproductible.

Dans une contribution intitulée « Quelle terminologie pour les technolectes en Afrique ? », Sow et Frath estiment que « le pragmatisme suggère la mise en place de formations continues qualifiantes, voire diplômantes, pour les artisans formés sur le tas sans grand bagage scolaire ». De telles formations seraient bilingues : français/langues locales. Les deux auteurs examinent les technolectes dans les langues africaines, en prenant l'exemple de la réparation automobile à Ziguinchor (Sénégal). Ils questionnent l'idée reçue selon laquelle les langues africaines manqueraient de terminologies techniques, en révélant leur usage dans l'économie informelle, même si ces usages sont fortement marqués par des emprunts au français. Cette perspective vise à valoriser les dynamiques linguistiques spontanées tout en évitant les écueils d'un purisme déconnecté des pratiques. Les besoins en terminologie sont en effet cruciaux et d'une

Langues africaines et professionnalisation

utilité sociale avérée dans les métiers techniques comme ceux de la réparation automobile ou encore de l'électricité, du bâtiment.

À travers une étude des termes relatifs au métalangage grammatical qui circulent en langue peule au Cameroun, Mohamadou Ousmanou met quant à lui en lumière la richesse terminologique de deux variétés diatopiques. Il interroge les enjeux de standardisation pour l'enseignement des langues africaines, en confrontant les néologismes créés par les locuteurs dans deux importantes aires dialectales : le Fuuta Tooro et l'Aadamaawa. Il montre ainsi que, quel que soit le cas, l'ancrage culturel ainsi que le consensus sur les formes créées apparaissent ici comme des exigences épistémologiques incontournables.

Dans un tout autre domaine, Bertille Djoupee achève la série d'articles consacrés à la terminologie. Elle rend compte d'un travail collaboratif mené avec les communautés baka du Cameroun afin de les doter d'une terminologie adéquate dans le domaine du VIH-SIDA et du covid-19. Ce travail a pour but d'apporter des soins et du soutien aux personnes affectées par la maladie, le tout dans leur langue identitaire et de limiter par ce biais la propagation des pathologies citées.

Les quatre textes répertoriés dans cette sous-thématique offrent la particularité de présenter à la communauté scientifique des principes généraux de création néologique, illustrés par des cas concrets dans des domaines variés. Ils soulignent l'importance d'ancrer l'innovation terminologique dans les cultures africaines pour répondre aux besoins de développement tout en valorisant les dynamiques linguistiques endogènes.

Communication et santé : enjeux linguistiques et culturels

Comme le montrait l'article de Djoupee, la santé, un des leviers essentiels du développement, constitue l'un de ceux pour lesquels une démarche néologique s'impose, compte tenu de l'intrusion de connaissances, de représentations et de pathologies nouvelles dans les communautés africaines et des besoins subséquents de communication. Tous les auteurs concernés par cette thématique reconnaissent par ailleurs que la prise en compte des savoirs locaux et des représentations vernaculaires de la maladie est essentielle pour la

Langues africaines et professionnalisation

communication institutionnelle sur la santé. C'est à ces savoirs et représentations qu'est consacré ce deuxième axe thématique.

On notera avec intérêt la convergence des propos des auteurs des articles de cet axe ainsi que des solutions de remédiations proposées avec ceux publiés dans le Mémorandum³ issu d'un des deux ateliers collaboratifs du colloque portant sur la santé et proposé par Léonie Tatou-Métangmo, Siméon Pierre Choukem et Pascale Prax-Dubois avec la collaboration de Gilbert Tio Babena et Marie-Colette Kamwe Mouaffo-Kegne. Cet atelier, intitulé « La précarité communicationnelle en milieu médical : un tueur silencieux. Améliorer les interactions verbales soignant-soigné par la formation professionnelle », a réuni chercheurs et professionnels de la santé, de la communication, de la formation professionnelle et acteurs et actrices de la société civile et de l'humanitaire. Il s'est agi de dénoncer les risques que présente la mauvaise communication soignant-soigné dans des contextes multilingues et multiculturels tout en proposant des solutions de remédiation. Ce Mémorandum comprend, entre autres, trois résolutions concrètes : le plaidoyer pour la promotion de corps de métiers adaptés au contexte écolinguistique (médiateurs en santé notamment), la conception d'un cadre législatif pour officialiser les formations et débouchés visés, et, surplombant tout cela, la création d'un réseau de recherche interdisciplinaire dédié à ces questions.

Le second atelier collaboratif, animé par Pierpaolo Di Carlo et Honoré Fon, a donné lieu au deuxième article de cet axe thématique et est intitulé « *Multilingualism and Health: Inequalities, experiences, and the future of a science-society network for the benefit of all*⁴ ». Les auteurs y examinent les effets de la précarité communicationnelle sur l'accès aux soins des populations déplacées au Cameroun, révélant comment les barrières linguistiques et culturelles aggravent les inégalités sanitaires. À travers des témoignages de réfugiés et de déplacés internes, ils mettent en lumière des cas concrets de diagnostics erronés et de campagnes de santé inefficaces causés par des situations d'incompréhension culturelle ou linguistique. Di Carlo et Fon, considèrent la sécurité linguistique dont sont privés les réfugiés

³ [en ligne] <https://doi.org/10.5281/zenodo.10826229>

⁴ « Multilinguisme et accès aux soins de santé des populations déplacées ».

Langues africaines et professionnalisation

comme un déterminant à part entière de la santé. Ils proposent diverses stratégies d'accompagnement des réfugiés dans un contexte particulier de déplacement afin d'améliorer la prise en charge des malades. Ils suggèrent des formations interculturelles ciblées et des outils technologiques adaptés aux zones reculées.

Bakari Gatoudje s'est quant à lui penché sur le « Diagnostic des barrières linguistiques [mais] en milieu hospitalier » dans le Nord-Cameroun, barrières également induites – essentiellement – par l'absence de langue commune et l'hermétisme du technocrate en usage chez les soignants. En s'appuyant sur des données quantitatives inédites qui révèlent que l'immense majorité des soignants et des patients rencontrent des difficultés de communication, il rend compte des effets délétères de ces difficultés sur l'accès aux soins (erreurs de diagnostic, exclusion), tout en soulignant les enjeux sanitaires, éthiques et économiques majeurs de ces phénomènes. Face à ces constats édifiants, l'auteur appelle l'État camerounais à agir sans attendre et propose un certain nombre de solutions comme l'intégration de modules linguistiques dans les formations médicales.

Alfred Dui et Paulette Roulon-Doko concluent cet axe thématique avec leur article « Être malade et se soigner en pays gbara ». Ils explorent les conceptions traditionnelles des maladies et des remèdes chez les Gbara d'Afrique centrale, en mettant en lumière l'importance des savoirs locaux pour améliorer la communication en santé. Les auteurs analysent les représentations vernaculaires des maladies, leurs origines (incluant les ancêtres, la sorcellerie) tout en soulignant les défis que ces croyances posent à l'adhésion aux politiques de santé modernes. On retiendra par ailleurs que, chez les Gbara, les savoirs médicaux endogènes appartiennent généralement à la communauté entière et non à des spécialistes. S'inscrivant dans une approche ethnolinguistique, ils révèlent comment la langue et la culture gbara structurent un système biomédical souvent en tension avec la médecine occidentale.

Les contributions rassemblées dans cet axe révèlent une réalité incontournable : la santé ne peut être dissociée des dimensions linguistiques et culturelles qui la sous-tendent. L'efficacité des systèmes de santé repose sur une communication claire et inclusive, capable de transcender les barrières linguistiques et d'intégrer les

Langues africaines et professionnalisation

savoirs endogènes. Les défis identifiés – diagnostics erronés, exclusion des populations vulnérables, inadéquation des campagnes de sensibilisation – appellent des réponses systémiques, allant bien au-delà de simples ajustements techniques. Les pistes proposées nous invitent à repenser la formation et la communication dans le domaine médical. Elles ouvrent une perspective transformatrice afin de garantir un accès plus équitable aux soins.

Enseignement-apprentissage des langues africaines en contexte scolaire

Si les représentations ont des effets manifestes sur l'accès aux soins, leur influence est tout aussi déterminante dans le domaine éducatif. Les représentations jouent en effet un rôle indéniable dans les stratégies d'enseignement-apprentissage de toute discipline depuis la conception des curricula jusqu'à l'élaboration et la transmission des contenus en passant par la conception et les modes de diffusion du matériel didactique. Les textes de cet axe thématique abordent la question de l'enseignement-apprentissage des langues en s'intéressant à des formes et à des variétés linguistiques diversement perçues et frappées d'ostracisme à des degrés divers : l'oralité et l'oral spontané spécifiquement, la paralittérature, et les langues nationales africaines.

Concernant l'oral, il est clair que cette dimension de la langue précède et même subsume la dimension écrite. Pourtant, la recherche s'intéresse généralement beaucoup plus au segmental qu'au suprasegmental, aux textes écrits plutôt qu'aux manifestations du discours oral. Dans un texte au titre extrêmement dépouillé « Intonation, regard et mains en français » et en s'appuyant sur ses recherches sur le français oral, Mary-Annick Morel, considère que « la parole est aussi un phénomène visuel et gestuel », et suggère que les invariants du discours oral, spécifiques à chaque langue en termes de prosodie et de gestuelle, devraient être repérés, interprétés, puis faire partie intégrante des stratégies d'enseignement-apprentissage de toute langue, y compris les langues africaines. Dans certaines langues-cultures africaines, l'allongement d'une syllabe pourrait être considéré selon le contexte soit comme une marque d'hésitation, soit comme une invite à la co-construction du discours qui favoriserait la participation effective du locuteur vicariant et, partant, la mémorisation du message.

Langues africaines et professionnalisation

On voit quel parti l'on pourrait tirer de l'appropriation de tels usages dans les messages visant la sensibilisation et l'éducation, si utiles en linguistique du développement.

L'enseignement des langues et cultures nationales a fait son entrée officielle dans les classes au Cameroun en 1998. Mais des dizaines d'années après la promulgation de la loi, les études empiriques laissent penser que ces langues et cultures n'ont pas encore frayé leur chemin de manière décisive dans l'éducation scolaire. Venant Eloundou Eloundou nous fait part d'un cinglant « On ne compose pas ça à l'examen ! » recueilli lors d'une enquête menée par ses soins dans la ville de Yaoundé. Dans son article intitulé « L'apprentissage des langues nationales face au poids du français : une nécessité de facteurs attractifs », l'auteur reprend à son compte l'opposition « forces d'attraction vs forces de compulsion » (Mackey, 2000). Il démontre que les langues valorisées dans les contextes scolaires bénéficient d'une force d'attraction importante. À l'inverse, la compulsion vis-à-vis d'une langue nationale (même de la part des locuteurs natifs de ladite langue !) peut parfaitement s'installer du fait de la non prise en compte de celle-ci dans les processus d'évaluation formelle. On trouve également dans cet article des suggestions hardies quant à la dévolution de facteurs d'attraction pour les langues et cultures nationales d'ailleurs applicables, au-delà de la classe de langue, dans l'ensemble du tissu social.

Ionintsoa Rakotoniaina et Velomihanta Ranaivo explorent quant à elles une piste concrète pour renforcer l'attractivité des apprentissages : la valorisation de pratiques linguistiques et culturelles émergentes. Leur article « Enseignement de la littérature en frangasy » propose en effet d'associer paralittérature et langue mixte non conventionnelle en classe de littérature. Les autrices plaident en effet pour la prise en compte officielle dans l'enseignement à Madagascar, non seulement du *frangasy*, sociolecte mixte français-malgache en usage chez les jeunes Malgaches ne bénéficiant pas de la légitimité institutionnelle, mais aussi d'écrits relevant de la « paralittérature », à savoir, dans le cas d'espèce, des textes de chansons. Elles considèrent qu'une telle mesure favoriserait la motivation des apprenants pour les apprentissages dans leur globalité et insufflerait de ce fait une dynamique cohésive autour d'une pratique, d'une culture et de

Langues africaines et professionnalisation

systèmes axiologiques partagés par la grande majorité des apprenants de l'enseignement secondaire et au-delà.

Le dernier article de cette section nous plonge également dans l'enseignement des langues et cultures africaines mais en examinant la problématique des manuels scolaires dans le système éducatif camerounais. Partant du même constat qu'Eloundou Eloundou sur la distance séparant les textes officiels et les réalités du terrain, Jean Romain Kouesso révèle un échec persistant : l'absence de manuel de langue nationale dans les listes officielles de manuels scolaires. L'article présente alors le projet « Le Livre harmonisé de langues nationales », initié en 2019 au sein de l'équipe ERDELAP, qui, en cinq ans, aura produit des spécimens de manuels pour le secondaire dans 11 langues camerounaises (basaa, beti, fulfulde, ghomala', etc.), accompagnés de guides méthodologiques. L'approche « harmonisée » préconisée a permis de standardiser les contenus, la structure et la forme des manuels tout en respectant les spécificités des différentes langues. Cette expérience pilote offre une solution concrète au manque chronique de ressources pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales au Cameroun.

En définitive, les contributions de cet axe mettent en lumière les défis et les potentialités de l'enseignement-apprentissage des langues africaines en contexte scolaire, qu'il s'agisse de la valorisation des langues nationales notamment dans leur dimension orale, de l'exploitation pédagogique de pratiques culturelles émergentes ou de la conception de matériels didactiques contextualisés. Ces réflexions soulignent l'urgence de repenser les approches éducatives pour mieux répondre aux réalités sociolinguistiques vécues par les apprenants.

Politiques linguistiques éducatives et développement social

Les contributions suivantes peuvent se classer dans l'axe général et faitier que nous intitulerions volontiers « Politiques linguistiques éducatives et développement social en Afrique ».

Dans son article « Langues nationales et développement au Mali », Clément Kamissoko met en évidence le rôle déterminant des approches bi-plurilingues intégrant les langues nationales dans l'amélioration de l'insertion professionnelle des apprenants, en particulier en milieu rural et chez les adultes déscolarisés. S'appuyant

Langues africaines et professionnalisation

sur une enquête menée auprès des enseignants, parents et élèves du lycée de Kita, il examine les potentialités mais aussi les limites des méthodes pédagogiques telles que la pédagogie convergente et l'approche par compétences, dont l'efficacité se heurte à des obstacles matériels, un manque de formation des enseignants et des classes surchargées. Pour dépasser ces contraintes, l'auteur plaide pour un éclectisme didactique alliant pragmatisme et adaptation au contexte local, tout en proposant d'y intégrer une « didactique de l'appropriation » (Castellotti, 2017). Cette approche, centrée sur les expériences éducatives et les parcours des enseignants, des apprenants et des parents, permettrait selon lui de fonder une pédagogie plus inclusive et ancrée dans les réalités maliennes.

Dans un autre ordre d'enseignement, le texte de Lionel Kana Etoundi « Analyse des conditions politiques pour une formation des professionnels de la traduction des langues nationales dans les universités d'État au Cameroun » relève un paradoxe frappant : l'absence de parcours universitaire de formation en traduction malgré l'extrême diversité linguistique du Cameroun. L'auteur met en lumière les conditions nécessaires à la création de ces formations dans les universités camerounaises, insistant sur deux piliers majeurs pour garantir une professionnalisation du secteur : une réforme constitutionnelle et législative visant à officialiser ces langues au niveau régional, et une adaptation des cursus universitaires pour aligner l'offre de formation sur les réalités linguistiques locales. Selon l'auteur, cette ambition se heurte à un défi de taille : la mise en œuvre effective des réformes nécessaires, qui repose largement sur un engagement institutionnel réel et durable sans quoi toute avancée risque de ne rester que symbolique.

S'intéressant également à la formation professionnelle mais pas seulement, la contribution de Hamidou Baïbavou et Augustin Bamhiram traite quant à elle des stratégies susceptibles de « [l]imiter la dépendance et la précarité communicationnelles en vue d'un développement durable ». Les auteurs explorent leur impact négatif en s'appuyant sur l'analyse de chants populaires et de récits de vie en daba (Nord-Cameroun). Les chants daba, analysés comme vecteurs de cohésion sociale, illustrent les stratégies par lesquelles ces outils traditionnels peuvent transmettre des messages clés et renforcer

Langues africaines et professionnalisation

l'adhésion des populations aux projets de développement. Ils prônent ainsi le recours aux ressources endogènes en matière d'alphabétisation, de formation ainsi que l'implication des communautés dans les processus décisionnels.

Dans son article intitulé « Politique linguistique éducative et sous-développement au Congo : fossé entre la gestion « in vitro » et la gestion « in vivo » du plurilinguisme en milieu scolaire », Frydh Ondélé examine les conséquences d'une école 'tout en français' dans ce pays. L'article met en lumière le fossé entre les pratiques linguistiques réelles et les choix officiels en matière de politique éducative. À partir d'une enquête menée dans 18 écoles publiques de Brazzaville, l'auteur révèle que les langues nationales (lingala, kituba, laari) dominent les interactions entre élèves en dehors des cours, tandis que le français, seule langue d'enseignement, est minoritaire. Cette exclusion des langues maternelles du système éducatif entraîne des difficultés d'apprentissage, des taux d'échec élevés et freine le développement du pays. L'auteur n'hésite pas, de même que Clément Kamissoko, à connecter expressément l'état de développement du pays à la piètre gestion du multilinguisme.

Le dernier article de notre volume s'intitule « Et s'il ne suffisait pas de les enseigner ? ». Le ton badin et les boutades n'empêchent pas Gilbert Daouaga Samari de faire le constat amer d'une éternelle centration sur l'enseignement et la *valorisation* des langues nationales, alors qu'il faudrait selon lui enfin passer à une approche de rentabilisation de ces langues. Analysant leur place dans le plan de développement du Cameroun, il souligne que la politique actuelle se limite à leur enseignement dans le système éducatif, négligeant leur rôle dans d'autres secteurs clés comme la santé, la justice et les médias. Bien que l'introduction des langues et cultures nationales dans les programmes scolaires soit une avancée, cette approche reste, selon l'auteur, fragmentée et insuffisante. Les ressources humaines et matérielles font défaut, et les débouchés professionnels pour les diplômés spécialisés sont quasi inexistantes. Daouaga Samari critique la vision étroite des politiques, qui réduisent les langues et cultures nationales à des outils de préservation culturelle plutôt que de les intégrer dans une stratégie globale de développement. Pour lui, enseigner les langues nationales ne suffit pas ; il faut les inscrire dans

Langues africaines et professionnalisation

une politique de développement coordonnée et multisectorielle qui inclut la création de nouveaux métiers et leur reconnaissance sur le plan social et économique.

Après des décennies d'enseignement des langues africaines, l'on devrait effectivement avancer plus résolument dans la voie de leur intégration à d'autres secteurs de l'activité humaine. Cela permettrait la mise au jour de niches d'emploi encore méconnues, mésestimées, et de ce fait peu exploitées. On peut déplorer l'absence de langue africaine dans les curricula des écoles et centres de formation sensés former des agents en contact direct ou indirect avec la masse des usagers - écoles de traduction et d'interprétation, de journalisme, de médecine, etc. Pourtant, la volonté politique fournirait les prolégomènes nécessaires à la mise en œuvre de politiques éducatives et de formation inclusives. Les facultés et centres de recherche pourraient alors se charger de la didactisation des contenus pertinents – incluant sélection, organisation, planification et élaboration des ressources pédagogiques, etc. C'est ainsi que les compétences linguistiques capitalisées en langues et cultures africaines apporteront une plus-value sociale et économique au niveau individuel et collectif. C'est par une reconnaissance assumée au niveau institutionnel que la réforme des politiques - curriculaires notamment - pourra créer *l'attraction* salutaire, venir à bout de la *compulsion* trop souvent constatée, et permettre aux langues et cultures africaines de jouer pleinement leur rôle dans l'atteinte du développement social et économique de l'Afrique.

Le 25 mai 2025, alors que nous achevions cet ouvrage, Ngũgĩ wa Thiong'o, l'infatigable défenseur des langues africaines, nous quittait. Nous tenons à lui rendre hommage en concluant cette introduction par ses mots, qui résument l'enjeu fondamental des réflexions au cœur de cet ouvrage :

« La question n'est pas de savoir si les langues africaines peuvent exprimer des idées complexes, mais si les idées complexes peuvent être exprimées sans les langues africaines » (Ngũgĩ wa Thiong'o, 2012).

Langues africaines et professionnalisation

Références bibliographiques

- Agresti, G. (2021). Développement. *Langage et société*, Hors-série, 101-104. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0102>
- Boulaga, F. E. (1977). *La crise du Muntu : Authenticité africaine et philosophie*. Présence Africaine.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Cobarrubias, J. (1983) « Ethical issues in status planning ». In J. Cobarrubias & J. Fishman (Eds.), *Progress in language planning: International perspectives*. Mouton, 41-85.
- Diki-Kidiri, M. (dir.). (2008). *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie*. Karthala.
- Gazzola, M., & Wickström, B.-A. (Eds.) (2016). *The Economics of Language Policy*. (1st ed.) MIT Press.
- Grin, F. (2011). Les langues dans le monde du travail - quelle(s) recherche(s) nous faut-il ? *Babylonia*, 3(11), 43–47.
- Ginsburgh, V., & Weber, S. (Eds.) (2016). *The Palgrave Handbook of Economics and Language*. Palgrave Macmillan.
- Hagège, C. (1986). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Fayard.
- Kuhn, T. (1983) *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion (1ère édition anglaise : 1962).
- Mackey, W. F. (2000). Prologomènes à l'analyse de la dynamique des langues. *DiversCité*, 5. <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Mbonji-Mouellé, M.-M. (2012). L'environnement francophone au Cameroun : un parcours différencié et multiculturel. In : M. Nglasso-Mwatha (Ed.), *Environnement francophone en milieu plurilingue*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Métangmo-Tatou, L. (2003). « La koïné peule du Cameroun septentrional. et les enjeux du développement ». *African Journal of Applied Linguistics, AJAL*, 4, 136.
- Métangmo-Tatou, L. (2019). *Pour une linguistique du développement. Essai d'épistémologie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences du langage*. Éditions Science et bien commun.
- Mufwene, S. S., & Vigouroux, C. B. (2020). *Bridging linguistics and economics*. Cambridge University Press.

Langues africaines et professionnalisation

Ngũgĩ wa Thiong'o (2012). *Globalectics: Theory and the politics of knowing*. Columbia University Press.

Zouogbo, J.-P. (Dir.) (2022). *La linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries*. Edition des archives contemporaines.

SOMMAIRE

Avant-propos	Ndiémé Sow & Pierre Frath	9
Présentation de l'ouvrage	Léonie Tatou-Métangmo, Amélie Leconte & Mohamadou Ousmanou	17
1^{ère} partie : <i>Création et innovation terminologique pour le développement</i>		
Former les enseignants à la terminologie culturelle	Marcel Diki-Kidiri	41
Quelle terminologie pour les technocrates en Afrique ?	Ndiémé Sow & Pierre Frath	57
La terminologie grammaticale en peul : conceptualisation et procédés de formation	Mohamadou Ousmanou	71
Terminologie du VIH, du SIDA et du Covid-19 chez les Baka du Cameroun : méthodologie d'analyse	Bertille Djoupee	87
2^e partie : <i>Communication et santé : enjeux linguistiques et culturels</i>		
Multilingualism and access to health care among displaced populations	Pierpaolo Di Carlo & Honoré Fon	109
Diagnostic des barrières linguistiques en milieu hospitalier du Nord-Cameroun : état des lieux, enjeux et perspectives	Bakari Gatoudje	129
Être malade et se soigner en pays gbaya	Alfred Dui & Paulette Roulon-Doko	149

Langues africaines et professionnalisation

3^e partie : *Enseignement-apprentissage des langues africaines en contexte scolaire*

- Intonation, regard et mains en français
Mary-Annick Morel 171
L'apprentissage des langues nationales du Cameroun face
au poids du français : une nécessité d'attribution de facteurs
attractifs
- Venant Eloundou Eloundou** 183
Frangasy et enseignement de la littérature malgache.
Quelques perspectives
- Ionintsoa Rakotoniaina & Velomihanta Ranaivo** 199
Pour un modèle standard des manuels de langues
camerounaises au secondaire en contexte multilingue :
l'offre de l'initiative *Le Livre harmonisé de langues
nationales*
- Jean Romain Kouesso** 217

4^e partie : *Politiques linguistiques éducatives et développement social*

- Langues nationales et développement au Mali
Clément Kamissoko 243
Analyse des conditions politiques pour une formation des
professionnels de la traduction des langues nationales dans
les universités d'État au Cameroun
- René Rodrigue Lionel Kana Etoundi** 265
Limiter la dépendance et la précarité communicationnelles
en vue d'un développement durable
- Hamidou Baïbavou & Augustin Bamhiram** 277
Politique linguistique éducative et sous-développement au
Congo : fossé entre la gestion *in vitro* et la gestion *in vivo*
du plurilinguisme en milieu scolaire
- Frydh Ondélé** 293
Les langues nationales dans le plan de développement du
Cameroun : et s'il ne suffisait pas de les enseigner ?
- Gilbert Daouaga Samari** 313

Première partie

Création et innovation terminologique pour le développement



Atelier de travail

Former les enseignants à la terminologie culturelle

Training teachers in cultural terminology

Sêndâpakodë yâ hinngango-ndo têtî wafambetti

Marcel DIKI-KIDIRI

Académicien de l'ACALAN

CNRS France

mdkiridi@gmail.com

Résumé

Il s'agit d'enrichir les langues, notamment africaines, en vocabulaires scientifiques et techniques pour que leurs locuteurs s'approprient de nouvelles connaissances sans perdre leur identité. Les enseignants sont en première ligne pour transmettre des connaissances aux élèves et la terminologie culturelle leur offre une méthode sûre de rendre la langue patrimoniale apte à véhiculer ces connaissances. En prenant comme exemple simple les quatre opérations de l'arithmétique, l'auteur démontre comment élaborer pas à pas tout le vocabulaire nécessaire à l'expression claire des concepts qui s'y rapportent dans une langue et une culture africaine. Le lecteur est invité à faire de même dans sa langue.

Mots-clés : terminologie culturelle, formation, enseignants, numération.

Abstract

African languages need to be enriched with scientific and technical vocabulary so that their speakers can acquire new knowledge without losing their identity. Teachers are in the front line when it comes to passing on knowledge to pupils, and cultural terminology offers them a sure-fire way of making heritage languages suitable for conveying this knowledge. Using the four operations of arithmetic as a simple example, the author shows how to develop, step by step, the vocabulary needed to express the related concepts clearly in an African language and culture. Readers are invited to do the same in their own language.

Langues africaines et professionnalisation

Key words: Cultural terminology, training, teachers, counting.

Ndurü tenne nî (sängö)

Yângâ tî koddoro âdu na âmbupa tî sênndaye na tî kodëkua gbânî sî âwatennengo-nî amanda na âfinî hinngango-yê sân tîtene hinngango-ndo tî âla ayûu. Âwafanngo-mbetti ayeke âwalêto tî fanngo-yê na âmôlengê tî likôlo. Sêndâpakodê yâ hinngango-ndo amû na âla mbênî kpenngba ngôbo tî gbîan yângâ-koddoro tîtene alîngbi na fanngo âhinngango-yê sô. Na kêtê tâpandê tîngana âssenge kuadîko usyo tî sênndamâti, wasû nî afa dandara lègê tî sallango yeke-yeke âmbupa sô zo abezôa nî tî tene polêlê âbibê tî yâ nî na mbênî yângâ tî Afrîka na hinngango-ndo tî lo. Lo hûnda na wadikkongom-betti tî sâra tönasô na yângâ-koddoro tî lo.

Pafungûla : Sêndâpakodê yâ Hinngango-ndo, fanngo-yê, wafanngo-mbetti, sêndâwunngo.

Introduction

Il s'agit d'enrichir nos langues en vocabulaires scientifiques et techniques pour nous approprier de nouvelles connaissances.

La terminologie culturelle propose une méthode pragmatique de production de vocabulaires de spécialité dans les langues qui en ont besoin. Elle convient parfaitement non seulement aux langues africaines mais aussi à toutes les langues du monde qui affichent un déficit en termes techniques et scientifiques tandis que la communauté des locuteurs aspire à une modernisation de leur langue sans pour autant perdre leur identité culturelle. Cette méthode est fondée sur une théorie qui place la culture à la base de toute activité humaine.

En Afrique comme ailleurs, les enseignants, notamment ceux du primaire, sont en première ligne pour enseigner aux élèves de nouvelles connaissances et il est vivement recommandé de le faire de préférence dans les langues africaines qui leur sont familières. Depuis 1953, l'UNESCO⁵ n'a cessé de rappeler aux États l'importance et la nécessité d'introduire les langues maternelles dans les systèmes éducatifs de chaque pays en développement. On ne compte plus le nombre de colloques, de résolutions, de déclarations, d'instruments juridiques et de modèles théoriques et appliqués qui soutiennent et encadrent l'enseignement en langues nationales. La terminologie

⁵ Voir UNESCO dans les lectures conseillées.

Langues africaines et professionnalisation

culturelle s'inscrit dans cette dynamique pour développer, formaliser et stabiliser des vocabulaires spécialisés pour tous les niveaux de connaissance, du plus élémentaire au plus complexe. Nous prendrons ici l'exemple simple de l'arithmétique de base pour une démonstration claire de la méthode pour ne pas nous encombrer inutilement de nombreux paramètres annexes.

1. Comment comptons-nous ?

1.1. Variété des systèmes de numération

Compter dans sa langue est une expérience vécue dans toutes les communautés humaines, mais avons-nous prêté attention à la façon dont nous comptons dans notre langue ? Vu d'Afrique, le comptage à base 10 semble universel aujourd'hui à cause de l'expansion dominante des langues occidentales. C'est oublier que c'est le binaire (base 2) qui est le plus universellement utilisé en informatique. En outre, de nombreuses langues utilisent d'autres bases. En banda, langue oubanguienne de la République centrafricaine, ce sont les bases 5 et 20 qui sont utilisées. On compte de 1 à 5 avec des noms spécifiques pour chaque chiffre : *balë*, *bishi*, *vëta*, *venä*, *mîndûu*. Puis, on utilise *mîndûu* « cinq » comme base pour y ajouter les valeurs de 1 à 4, comme suit : *mîndûu pâ balë* « 5 sur 1 », *mîndûu pâ bishi* « 5 sur 2 », *mîndûu pâ vëta* « 5 sur 3 » et *mîndûu pâ venä* « 5 sur 4 ». Enfin on emploie un nom spécifique pour 10 (*môrôfö*). On reprend la même procédure de 11 à 14 en disant « 10 sur 1 », « 10 sur 2 » etc., jusqu'à la valeur 15 qui reçoit un nom spécifique (*grëvëta*). De 16 à 19, on aura le même traitement, à savoir « 15 sur 1 » etc. Et 20 aura un nom spécifique (*zözü*). À partir d'ici, on bascule sur la base 20 pour compter des multiples de 20. Soit « 20 x 2 » pour 40, « 20 x 3 » pour 60, etc.

On notera la convergence fortuite avec le français pour l'expression orale des nombres 70, 80 et 90. Pour 70, on dit en banda « (20 x 3) + 10 » (*zözü vëta*) de *môrôfö*, et en français « 60 + 10 » *soixante-dix*. Pour 80, en banda on dit « 20 x 4 » *zözü venä*, et en français « 4 x 20 » *quatre-vingts*. Pour 90, on dit en banda « (20 x 4) + 10 » (*zözü venä*) de *môrôfö*, et en français « (4 x 20) + 10 » *quatre-vingt-dix*. Cette convergence s'explique par le fait que, tout comme les

Langues africaines et professionnalisation

Banda de Centrafrique, les Gaulois comptaient avec une base vigésimale. Le français de France en a conservé des traces dans sa numération orale⁶.

Tableau 1. La numération en français (base 10) et en banda (base 5 et 20)

1	un	balë	6	six	<i>mindûu-pâ-balë</i>
2	deux	<i>bishi</i>	7	sept	<i>mindûu-pâ-bishi</i>
3	trois	<i>vëta</i>	8	huit	<i>mindûu-pâ-vëta</i>
4	quatre	<i>venä</i>	9	neuf	<i>mindûu-pâ-venä</i>
5	cinq	<i>mindûu</i>	10	dix	môrôfö

1.2. Quelques observations

1) Les langues (et donc les locuteurs qui les parlent) mettent en œuvre diverses stratégies pour dénommer un même concept.

2) Ces stratégies sont directement liées à leur passé historique (leur *historicité*) dont les dénominateurs utilisés conservent souvent des traces.

3) La variation dénominative n'entraîne pas une variation dans le concept lui-même. Elle témoigne seulement de la façon variée dont la communauté des locuteurs perçoit intellectuellement le *concept*, à savoir son *percept*.

4) Le terme a donc trois composantes : *Concept*, *Percept*, *Dénominateur*.

2. Relations, opérations et opérateurs

Pour enseigner l'arithmétique de base au primaire dans une langue africaine, il faut que celle-ci dispose du vocabulaire normalisé pour exprimer les quatre opérations que sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division, en plus des concepts décrivant les résultats de chaque opération tels que l'égalité, le reste, le quotient, la somme ainsi que les quantités traitées par les opérations comme dividende, diviseur, multiplicande, multiplicateur. On notera qu'en français, on considère les quantités traitées par les opérations

⁶ Pour en savoir plus sur l'histoire de la numération, consulter ce site : <https://shorturl.at/R4it7>

Langues africaines et professionnalisation

d'addition et de soustraction comme étant de même statut, car on les appelle indifféremment *termes*, et on parle des termes de l'addition ou de la soustraction, alors que pour la multiplication et la division le premier terme est considéré comme la quantité qui doit être multipliée (multiplicande) ou divisée (dividende). Le deuxième terme quant à lui est perçu comme un opérateur (multiplicateur, diviseur), à savoir la quantité par laquelle l'opération est effectuée. Cette conception est différente de celle de la culture centrafricaine et nécessite une *reconceptualisation* comme le préconise la terminologie culturelle.

Dans la conception centrafricaine, la première quantité est naturellement la donnée première à prendre en considération. Elle a le statut de « tête de l'opération », soit en Sango : *li* tête, suivi du nom de l'opération. La deuxième quantité représente ce qui constitue « l'intérieur » de l'opération, c'est-à-dire sa substance, soit en Sango *yâ* + nom de l'opération. Ainsi dans $7 + 2 = 9$, la quantité 2 est celle qui indique de combien la valeur de 7 doit être modifiée pour devenir 9. Le même raisonnement est valable pour $7 - 2 = 5$. Pour la multiplication, $7 \times 2 = 14$, le chiffre 2 indique le nombre de fois que l'opération doit être exécutée, et pour la division ($7 : 2 = 3,5$) il indique le nombre de parts égales à obtenir suite à l'opération. Sauf exception, les résultats d'une opération sont généralement désignés par le mot *ndâ* + le nom de l'opération.

Dans la présente section, nous exposerons la démarche de la terminologie culturelle en prenant comme exemple le cas du sango, langue nationale de la République centrafricaine et langue officielle conjointement au français. Parlé sur toute l'étendue du territoire national, le sango est la langue commune identitaire du peuple centrafricain, mais les efforts fournis pour l'introduire dans les écoles comme matière et langue d'instruction ont été jusqu'ici sporadiques et sans impact durable dans le système éducatif par un cruel manque de volonté politique. La question reste donc d'actualité, bien que les données présentées ici datent de 1982 (quarante et un an déjà).

2.1. L'égalité et les opérateurs

Pour lire $2 + 2 = 4$, on peut dire : « 2 + 2 font 4 » ou « 2 + 2 égalent 4 ». En Sango : « 2 + 2 *agä* 4 », soit 2 + 2 *deviennent* 4. Outre le verbe *gä* « devenir », on utilise aussi les verbes *tï* « tomber », *wara*

Langues africaines et professionnalisation

« trouver », *ngbâ* « rester », selon les opérations effectuées. On remarquera une préférence pour les mots brefs, car ils rendent plus fluide l'expression des opérations. En français, on dit « font » plus facilement que « égalent » et on ne dit pratiquement jamais « sont égaux à ». En Sango, le verbe monosyllabique *gā* est spontanément priorisé par rapport à d'autres verbes et expressions comme *lîngbi* « être égal à », *lîngbi terê na* « être identique à », alors que la notion d'égalité est mieux rendue par *lîngbi*. Il est à noter qu'en sango les verbes qui finissent par le suffixe *-ngbi* impliquent plusieurs entités comme sujets ou comme objets. Au Primaire, il s'agit toujours d'égalité simple. On ne mentionne pas ici les égalités relative, stricte, et attributive étudiées au Secondaire.

Exercice 1 : Trouvez la façon la plus brève possible de dire « être égal à » dans votre langue. Tentez d'identifier un mot ou une expression brève pouvant devenir l'équivalent parfait de « égale ».

Les opérateurs $+ - \times \div =$ sont représentés symboliquement par des caractères appelés « signes ». En Centrafrique, on pratiquait couramment de petites scarifications sur les joues des filles en forme de $+ \times =$:: appelées *popö* en Sango. Très largement répandue autrefois, la pratique des scarifications est devenue beaucoup plus rare aujourd'hui, surtout dans les villes où les traditions qui la favorisent se perdent rapidement. Le mot *popö* a été retenu pour désigner l'ensemble des signes mathématiques, car les scarifications peuvent prendre toutes sortes de formes comme : // < > « » # [] () et plus encore.

On a donc :

<i>Popö ndôngbi</i>	+	signe d'addition, signe plus.
<i>Popö zîngbi</i>	-	signe de soustraction, signe moins
<i>Popö ngûngbi</i>	x	signe de multiplication
<i>Popö kângbi</i>	:	signe de division
<i>Popö lîngbi</i>	=	signe d'égalité / signe égal.

Langues africaines et professionnalisation

Exercice 2 : Trouvez dans votre langue/culture un élément culturel recyclable vous permettant de rendre de façon optimale un nouveau concept technique ou scientifique.

2.2. L'addition et la soustraction

Dans certaines langues, pour lire $2 + 2$, « 2 plus 2 », on utilise une coordination traduisible par : « et, avec, sur, par-dessus », etc. Il peut être judicieux, voire nécessaire, de distinguer par deux mots différents l'expression de l'addition et l'expression de la coordination.

En Sango, le nombre 24 se dit « dizaines-deux *et* quatre », dès lors, il ne serait pas judicieux de rendre « $24 + 6$ » par « dizaines-deux *et* quatre *et* six ». Cela rendrait confuse l'expression de la pensée, alors que l'on peut dire « dizaines-deux *et* quatre *par-dessus* six », soit : « *balë-ûse na usyo ndömbâ omenë* ».

Dans cette expression, la coordination est exprimée par la conjonction *na* qui est traduit ici par « et », l'addition est rendue par *ndömbâ* dont l'étymologie renvoie à *ndö* « dessus » et *mbâ* « objet semblable ». On peut donc gloser *ndömbâ* par « par-dessus son semblable », d'où la notion d'addition, car on ne peut additionner que des objets de même nature. L'élève comprend immédiatement qu'il n'est pas possible d'additionner 2 chèvres et 3 houes. Ainsi, quand on dit $2 \text{ na } 3$, on exprime aussi bien la coordination que l'addition, mais quand on dit $2 \text{ ndömbâ } 3$, c'est uniquement l'addition qui est clairement exprimée.

Il est à noter que *ndömbâ* est l'équivalent de *plus* dans l'expression d'une opération d'addition, mais le verbe « additionner » qui exprime le concept de l'opération est mieux rendu par *ndôngbi* qui signifie « additionner ». Le premier terme de l'addition se dit donc *lindôngbi* « tête d'addition » et tous les autres termes qui s'y ajoutent sont dénommés *yândôngbi* « intérieur d'addition ». Le résultat d'une addition est dit *ndândôngbi*, « la somme ». Il est parfois désigné par le mot *somme* qui veut dire la « pile », un dérivé du verbe *sombêe*, « empiler ».

Langues africaines et professionnalisation

Exercice 3 : Distinguez si possible l'addition et la coordination dans votre langue. Proposez une façon simple de distinguer ces deux notions.

Dans plusieurs langues africaines, le concept de soustraction se rend par la notion d'« enlever » ou « réduire ». On dit : « J'ai 5 cailloux, j'enlève 2 cailloux, il me reste 3 cailloux. » Mais en arithmétique, on n'a pas besoin de s'appuyer sur des objets concrets. On dit seulement : « $5 - 2 = 3$ », car les quantités calculées sont déjà en elles-mêmes des objets, et cela peut paraître assez bizarre de prime abord, surtout quand on n'est pas coutumier d'une telle abstraction. Il faut donc s'habituer à dire littéralement : « 5 enlève 2 il reste 3 ». C'est le cas en Sango où l'on dit : « 5 *zî* 3 *angbâ* 2 ». On utilise le verbe *ngbâ* « rester » pour introduire le résultat de la soustraction, mais le reste en tant que quantité restante se dit *tanga*.

On notera que la notion de soustraction en arithmétique se rend mieux par le verbe *zîngbi* « soustraire de » qui implique les deux quantités, celle de laquelle on soustrait et celle qui est soustraite. Certaines langues imposent de dire « 3 ôté de 5 » et non pas « 5 moins 3 ». Ces langues ne semblent pas avoir de comparaison négative comme « Paul est moins grand que Pierre ». On dira systématiquement « Paul est plus petit que Pierre » ou « Pierre est plus grand que Paul ».

Exercice 4 : Trouvez la façon la plus brève de rendre l'équivalent de « moins » dans votre langue. Vérifiez si votre langue dispose de la comparaison négative. Essayez de distinguer le « moins » arithmétique (5-2) du « moins » algébrique (-5).

2.3. La multiplication et la division

Le percept de « multiplier » dit expressément « plier plusieurs fois » tandis que le concept correspond à la définition « produire un grand nombre d'objets de la même espèce à partir d'un petit nombre, voire d'un seul objet ». En Sango, le verbe *ngûngbi* signifie « plier, ou être plié plusieurs fois ». C'est le même percept que dans « multiplier ». Il a donc été retenu comme son équivalent parfait.

Langues africaines et professionnalisation

Le maître peut demander à l'élève de « multiplier 5 par 3 », mais quand celui-ci fait l'opération, il dit « 5 fois 3 » plutôt que « 5 multiplié par 3 ». Les mots brefs facilitent l'expression des opérations. Il est donc recommandé de privilégier les expressions les plus brèves que la langue autorise. En sango, on dit « 5 *fâni* 3 » pour « 5 fois 3 » et « 5 *angûngbi* 3 » pour « 5 multiplié par 3 ». Naturellement, c'est l'expression la plus brève qui est la plus utilisée. Enfin, le multiplicande se dit *lingûngbi*, le multiplicateur *yângûngbi* et le produit *ndângûngbi*.

Exercice 5 :

- Trouvez dans votre langue la/les meilleure(s) façon(s) de rendre le concept *multiplier* ;
- Trouvez la/les meilleure(s) façons de dire « 5 fois 3 » dans votre langue.

Certaines langues utilisent souvent le même mot pour « diviser, séparer, désunir, partager ». Il s'agit de nuances de sens (sèmes) qui occupent le même champ sémantique sans toutefois se confondre. C'est le cas en Sango où le verbe *kângbi* peut prendre ces divers sèmes selon le contexte d'emploi. On dit donc « 6 *akângbi* 3 » pour « 6 divisé par 3 ».

Pour introduire les résultats on utilise les verbes *tî* « tomber », *gä* « devenir » et *ngbâ* « rester ». Exemple : « 7 *akângbi* 2 *awara* 3, *angbâ* 1 », soit « 7 divisé par 2 on trouve 3, il reste 1 ». Comme vu plus haut pour les autres opérations, le dividende se dit *likângbi*. Le diviseur se dit *yâkângbi*. Le quotient se dit *ndâkângbi*, et le reste se dit toujours *tanga*.

Exercice 6 : Trouvez la/les meilleure(s) façons d'exprimer les termes relatifs à la division dans votre langue.

Tableau 2. Liste du vocabulaire produit

N°	Français	Sango	Observations
1	addition	<i>ndôngbi</i>	ajout par-dessus

Langues africaines et professionnalisation

2	additionner	<i>ndôngbi</i>	ajouter par-dessus
3	dividende	<i>likângbi</i>	reconceptualisation
4	diviser	<i>kângbi</i>	
5	diviseur	<i>yâkângbi</i>	reconceptualisation
6	division	<i>kângbi</i>	
7	égalité	<i>lîngbi</i>	
8	égaliser	<i>lîngbi</i>	
9	et	<i>na</i>	coordination (et aussi addition)
10	faire	<i>gã</i>	dans « 2+2 font 4 »
11	moins	<i>zî</i>	Uniquement en arithmétique
12	multiplicande	<i>lingûngbi</i>	Ressource de la langue
13	multiplicateur	<i>yângûngbi</i>	
14	multiplication	<i>ngûngbi</i>	Ressource de la langue
15	multiplier	<i>ngûngbi</i>	
16	plus	<i>ndömbâ</i>	addition (dans 2 + 2)
17	quotient	<i>ndâkângbi</i>	
18	rester	<i>ngbâ</i>	
19	reste	<i>tanga</i>	
20	signe	<i>popö</i>	élément culturel reconditionné
21	signe de division	<i>popö kângbi</i>	
22	signe égal	<i>popö lîngbi</i>	
23	signe de multiplication	<i>popö ngûngbi</i>	
24	signe moins	<i>popö zîngbi</i>	signe de soustraction
25	signe plus	<i>popö ndôngbi</i>	signe d'addition
26	somme	<i>ndândôngbi / sombbe</i>	
27	soustraire	<i>zîngbi</i>	
28	soustraction	<i>zîngbi</i>	
29	table	<i>mêzä</i>	
30	table d'addition	<i>mêzä tî ndôngbi</i>	

Langues africaines et professionnalisation

31	table de division	<i>mězä tí kângbi</i>	
32	table de multiplication	<i>mězä tí ngúngbi</i>	
33	table de soustraction	<i>mězä tí zíngbi</i>	
34	terme 1	<i>lindôngbi</i>	1 ^{er} terme d'une addition
35	terme 1	<i>lizíngbi</i>	1 ^{er} terme d'une soustraction
36	terme 2	<i>yândôngbi</i>	2 ^e terme d'une addition
37	terme 2	<i>yâzíngbi</i>	2 ^e terme d'une soustraction

3. Solutions endogènes, emprunts et implantation

3.1. Les solutions endogènes

La dérivation et la composition sont les deux grandes méthodes pour créer du vocabulaire dans les langues, celles-ci pouvant ou non privilégier l'une au l'autre. Les langues *bantu* sont connues pour l'abondance de leurs affixes qui leur permettent de produire des milliers, voire des millions de mots ayant la même racine et qui couvrent un vaste champ sémantique avec des sèmes dérivés différenciés. D'autres langues africaines comme les langues oubanguiennes et la majorité des langues de la ceinture de fragmentation (qui va environ de Dakar à Mombassa) privilégient la composition comme mode de création de mots nouveaux.

L'objectif de cet article n'est pas une description exhaustive des méthodes de création lexicale dans les langues africaines, mais de vous mettre la puce à l'oreille afin que vous approfondissiez la question dans le cas de votre langue à travers vos lectures. Vous pourrez ainsi recourir à des solutions endogènes offertes par votre langue pour l'enrichir en vocabulaires scientifiques et techniques sans nécessairement recourir à des emprunts souvent incongrus.

Exercice : Identifiez dans votre langue s'il y a une préférence pour la dérivation ou la composition en cherchant des exemples de mots dérivés et de mots composés. Créez et proposez des mots nouveaux sur ces modèles.

Langues africaines et professionnalisation

3.2. Les emprunts

Les emprunts ne sont pas tous à bannir, car l'emprunt est un mode naturel d'enrichissement des langues, et toutes les langues du monde le pratiquent. Seulement, il ne faut pas en abuser afin de ne pas dénaturer la langue-cible. C'est pourquoi les emprunts sont généralement soumis à une transformation phonologique et morphologique afin d'intégrer complètement la langue-cible.

Lorsque la forme originelle et la prononciation d'un terme sont d'emblée compatible avec la phonologie et la morphologie de la langue-cible, il n'a pas besoin de subir de transformation pour s'intégrer. C'est particulièrement le cas lorsque la langue-source est apparentée à la langue-cible ou bien lorsque les deux langues partagent la même aire culturelle. Il vaut donc mieux emprunter aux langues voisines (géographiquement proches) dont les locuteurs respectifs partagent de nombreuses relations d'interactions dans leur vie quotidienne, plutôt qu'aux langues lointaines.

Exercice 6 : Collectez des emprunts en cours dans votre langue et indiquez s'ils sont transformés et comment le sont-ils. Cherchez dans votre langue des mots qui auraient le même sens et cherchez à savoir pourquoi utilise-t-on des emprunts quand ces mots existent ?

3.3. L'implantation

Dès le début du projet de développement terminologique, nous avons délimité le petit champ de savoir que nous voulions traiter, à savoir les quatre opérations de l'arithmétique basique. Nous avons associé à ce travail les enseignants que vous êtes sachant que vous avez la maîtrise des tous les concepts de ce champ que nous allons aborder. Il est en effet très important d'associer dès le début du travail de la recherche terminologique un échantillon des utilisateurs cibles.

Nous avons utilisé les langues *banda* et *sango*, et la culture centrafricaine à titre d'exemples, mais chacun d'entre vous peut faire les applications nécessaires dans sa langue et sa culture. Grâce à cette méthode de travail, la liste des termes que nous avons générée peut facilement s'implanter parmi les utilisateurs ultimes que sont les enseignants du primaire et par conséquent leurs élèves.

Langues africaines et professionnalisation

Il faut maintenant écrire ou traduire des manuels d'arithmétique dans la langue-cible utilisant la terminologie résultant de notre recherche, afin de vérifier que celle-ci est maniable et parfaitement utilisable dans un manuel scolaire. Au bout de trois mois d'utilisation, il est temps de faire le bilan. Combien de termes sont couramment employés par les élèves en classe de mathématiques, et combien sont ignorés ou supplantés par des mots ne faisant pas partie des termes techniques retenus ? Il y a aussi les termes qui ne sont jamais utilisés sans qu'on sache *a priori* pourquoi, alors qu'ils sont bien formés. Pour améliorer cette situation, il est important d'en débattre avec toute l'équipe pour décider de l'action adéquate à mener, soit remplacer les termes non usités, soit redoubler d'effort pour mieux les faire connaître et les implanter via plusieurs supports de large diffusion.

Conclusion

Pour enrichir votre langue en vocabulaires spécialisés quel que soit le domaine, les recommandations suivantes sont préconisées en terminologie culturelle :

- 1) Travailler avec les utilisateurs ciblés (ici les enseignants) à l'usage desquels le vocabulaire spécialisé obtenu est destiné afin d'arriver à un consensus sur les choix des termes à retenir.
- 2) Si nécessaire, reconceptualiser les concepts avec des percepts issus de la culture de la langue cible.
- 3) Explorer et exploiter toutes les possibilités de création lexicale autorisées par la langue cible, avant d'emprunter.
- 4) Explorer les langues partageant le même bassin culturel, notamment les parlers proches de la langue cible, avant d'emprunter aux langues éloignées.
- 5) Tout emprunt doit être adapté au maximum à la phonologie et à la morphologie de la langue cible.
- 6) Vérifier la maniabilité des termes en les utilisant dans divers énoncés concrets dans un grand nombre de textes et de contextes afin de les valider.
- 7) Rédiger un lexique spécialisé avec indication de contextes d'emploi.

Langues africaines et professionnalisation

8) Rédiger (ou traduire) des livres spécifiques du domaine (ici des livres d'arithmétique) avec des exercices à l'usage des utilisateurs finaux, notamment des écoles, afin d'implanter le vocabulaire et les expressions retenus.

9) Diffuser le vocabulaire obtenu sur tous les supports de communication de masse accessibles au plus grand nombre de personnes possible.

10) Procéder à intervalle régulier au contrôle de l'implantation du vocabulaire spécialisé. Selon les moyens mobilisés, des enquêtes de suivi peuvent être organisées tous les six mois durant les deux premières années, puis une fois l'an durant deux ou trois ans. On pourra ainsi mettre en évidence le pourcentage et la quantité du vocabulaire qui s'est bien implanté, ou qui a été spontanément supplanté par les usagers, ou encore qui ne fonctionne pas comme prévu et doit être revu.

Lectures conseillées

Cette liste de lecture sommaire vous est donnée dans l'unique but de vous permettre d'approfondir vos lectures au-delà du présent article. Il ne s'agit donc pas d'une bibliographie correspondant strictement à des citations dans le corps du présent article.

Institut St-Laurent (en ligne) *L'Histoire des nombres de la préhistoire à aujourd'hui*. Marche, Belgique.

<https://saintlaurent.enseignementlibremarche.be/wp-content/uploads/2013/03/Les-bases-nous-rendent-des-comptes-l.-Histoire.pdf>

Diki-Kidiri, M. (1991). « Terminologie et développement : pour une meilleure communication des connaissances ». *Terminologies nouvelles*, 5, 13-15.

Diki-Kidiri, M. (1998). « Questions de méthode en terminologie en langues africaines ». *Revue française de linguistique appliquée*, 3 (2), 15-28.

<https://doi.org/10.3917/rfla.032.0015>.

Diki-Kidiri M. (1999a) « Terminologie pour le développement ». In Irazazábal Nerpell, Amelia de_Lara Ramos, Luís Fernando

Langues africaines et professionnalisation

- (dir.), *Terminología y modelos culturales*. Gerona : Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA)/Documenta Universitaria, 67-74.
- Diki-Kidiri, M. (1999b). « Le signifié et le concept dans la dénomination ». *Meta*, 44 (4), 573–581.
<https://doi.org/10.7202/002566ar>
- Diki-Kidiri M. (2000a). « Les langues africaines et la réforme de l'école en Afrique francophone », *Observatoire permanent de la Coopération française : rapport 1999*. Paris : Karthala, 161-177.
- Diki-Kidiri M. (2000b). « Une approche culturelle de la terminologie ». *Terminologie nouvelles*, 21, 27-31.
- Diki-Kidiri, M. (2001). « Méthodologie pour une terminologie à base culturelle ». In Clas, André, Awaiss, Henri et Hardane, Jarjoura (dir.), *L'éloge de la différence : la voix de l'autre. VI^e Journées scientifiques du Réseau thématique Lexicologie, Terminologie, Traduction (LTT)*. Beyrouth, 11, 12 et 13 novembre 1999. AUPELF, 323-328.
- Diki-Kidiri, M. (avec la collaboration d'Edema Atibakwa Baboya, Suarez de la Torre Mercedes, Nomdedeu Rull Antoni et MBodj Chérif). (2008). *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines : pour une approche culturelle de la terminologie*. Paris : Karthala.
- Diki-Kidiri, M. (2015). « Terminology as a key step in the promotion of languages. ». In Kuzmin, Evgeny, Parshakova, Anastasia, Ignatova, Daria (dir.), *Linguistic and cultural diversity in cyberspace: Proceedings of the 3rd International Conference. Yakutsk, june 28th - july 3rd*. UNESCO.
- Manifi Abouh, M.-Y.-J. (2024). *La « linguistique pour le développement » par la terminologie et la traduction : Avec une expérience heuristique dans le domaine agricole en Yambeta*. Observatoire européen du plurilinguisme.
<https://shs.cairn.info/la-linguistique-pour-le-developpement-par-la-terminologie-et-la-traduction--9782492327278?lang=fr>.
- Rousseau L.-J. (2005). « Terminologie et aménagement des langues ». In *Langages*, 157, 93-102.

Langues africaines et professionnalisation

Tourneux, H. (2019). « Les savoirs locaux : comment les découvrir et comment les transmettre ». In Clément Dili-Palaï (dir.), *Savoirs locaux, savoirs endogènes : entre crises et valeurs*, Editions du Schabel, 15-29.

UNESCO (1953) *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Monographies sur l'éducation de base XIII.

Quelle terminologie pour les technolectes en Afrique ?

Which terminology for technolects in Africa?

Ndiémé SOW

Université Amadou Mahtar
Mbow/Dakar
CREILHAC Ziguinchor
LiLPa UR 1339 Strasbourg
ndieme.sow@uam.edu.sn

Pierre FRATH

Université de Reims
Champagne-Ardenne
CELISO 7332, Paris-Sorbonne
LiLPa EA 1339, Strasbourg
CREILHAC Ziguinchor
pierre.frath@aliceadsl.fr

Résumé

S'il y a peu d'ouvrages techniques et scientifiques publiés en langues africaines, c'est, dit-on, qu'elles manquent des terminologies nécessaires. C'est à la fois vrai et faux. Certes, les sciences se pratiquent surtout en français ou en anglais, mais dans nombre de domaines comme l'électricité, la construction ou la réparation automobile, les travailleurs font un usage quotidien et tout à fait naturel de terminologies souvent très spécialisées. Nous donnons ici les résultats d'une enquête réalisée en 2023 sur le vocabulaire employé dans les garages de Ziguinchor et nous les utilisons pour concevoir des formations continues pour ces travailleurs, généralement peu formés.

Mots-clés : langues africaines, terminologies, enquête, économie informelle, formation continue

Abstract

Few technical and scientific work is published in African languages and this is generally blamed on the lack of the necessary terminologies. This is both true and false. Admittedly, science is mostly practiced in French or English, but in many fields such as electricity, construction or car repair, workers make daily and perfectly natural use of terminologies that are often highly specialized. Here we present the results of a survey carried out in 2023 of the vocabulary used in the garages of Ziguinchor, and we use them to design in-service training courses for these generally poorly trained workers.

Langues africaines et professionnalisation

Keywords: African languages, terminologies, survey, informal economy, in-service training

Introduction

En Afrique, une grande partie de l'économie est dite « informelle ». Les métiers artisanaux et ceux dits de haute intensité de main d'œuvre (HIMO)⁷ dominent le marché du travail. Ils proposent un grand nombre d'emplois non ou peu qualifiés facilement accessibles à des personnes qui n'ont en règle générale pas bénéficié d'une formation scolaire les préparant à leur travail. Ces personnes n'ont donc pas de diplômes certifiant leurs compétences. Elles apprennent « sur le tas », et beaucoup finissent par être véritablement très capables. Mais pour les aider à progresser dans leur domaine, une formation continue leur serait bien utile, surtout si elle était diplômante.

Mais comment la mettre en place, sachant que ces travailleurs n'ont que peu de bagage scolaire ? Leur maîtrise du français n'est dès lors pas très approfondie, ce qui pose un problème en formation continue, les techniques et leurs terminologies étant généralement enseignées en français.

Nous abordons cette question d'un point de vue pragmatique grâce à une enquête sur les pratiques en vigueur dans une branche dominée par le secteur informel au Sénégal, à savoir la réparation automobile. Nous essayons ensuite de caractériser le technolecte en usage dans ce milieu et de proposer des solutions qui permettraient à ces travailleurs de bénéficier d'une véritable formation continue, éventuellement diplômante.

1. Problèmes de choix terminologique

La plupart des linguistes africains sont très conscients des problèmes de terminologie. Ils ont eux-mêmes fait leurs études en français (ou en anglais), comme d'ailleurs la plupart de leurs collègues universitaires dans les autres domaines de la connaissance. Les

⁷ Terminologie de l'OIT, <https://www.ilo.org/global/topics/employment-intensive-investment/lang--fr/index.htm>

Langues africaines et professionnalisation

langues africaines ne disposent en effet ni des terminologies nécessaires aux secteurs scientifiques et techniques, ni des corpus de connaissances qui permettraient aux étudiants de se former. On a longtemps pensé, à tort, que ces langues étaient incapables de devenir des langues d'accès à la connaissance. Certains scientifiques de haut niveau ont rejeté cette conception et se sont engagés dans la compilation de glossaires et dans l'écriture de textes scientifiques en langues africaines, montrant ainsi que c'est possible. Il y a par exemple la publication de la thèse de Bienvenu Séné-Mongaba (2013) où l'auteur montre, exemples et glossaires à l'appui, que l'enseignement des sciences est possible en lingala.

Malheureusement, cela n'est pas suffisant. Pour quelles raisons et avec qui un scientifique africain de haut niveau ayant construit ses connaissances en français voudrait-il ou pourrait-il utiliser sa langue natale, dont il ne connaît pas forcément les mots techniques existants ? Il n'existe pas de revues scientifiques en langues africaines, et même s'il y en avait, elles seraient peu lues en raison du grand nombre de langues. Dès lors, elles ne serviraient pas beaucoup, ni au progrès scientifique, ni à l'avancement des carrières de leurs auteurs.

Pour installer les langues africaines dans les sciences et les techniques, il faut procéder autrement et introduire des terminologies à l'école parallèlement au français (en Afrique francophone). C'est d'ailleurs un des objectifs majeurs que s'est fixé l'Observatoire du Plurilinguisme en Afrique (OPA), qui a organisé un colloque sur ce thème à Dschang, au Cameroun, et à la suite duquel est publié cet ouvrage, qui rassemble les textes les plus significatifs. Il faudrait donc créer et introduire des terminologies au niveau primaire, qui pourraient ensuite s'enrichir au lycée, à l'université et dans les laboratoires de recherche. Mais comment faire ?

Il arrive que des chercheurs qui s'intéressent aux terminologies en langues africaines se détachent des réalités socioculturelles locales. Ils les compilent alors sans étudier ni le milieu ni les pratiques en vigueur. Il existe trois manières d'introduire des termes techniques dans une langue : l'emprunt, le calque et la métaphore créative. Prenons un exemple, le mot « tournevis ». Ce qui se pratique le plus couramment est l'emprunt : les locuteurs adaptent le mot étranger à la phonologie de leur langue, ce qui donne en wolof *turnawis* et en mandinka

Langues africaines et professionnalisation

turnawiso, couramment utilisés dans ces deux langues. Le calque demande un peu plus de créativité : on pourrait créer un mot à partir d'un verbe wolof pour « tourner », et soit le mot français « vis », soit un petit objet qu'on peut introduire dans un objet plus grand, par exemple un clou de girofle dans une viande, ce qui pourrait donner *wëndeel wiis* en wolof et *yelema wiis* en mandinka. Pour ce qui est de la métaphore, on pourrait prendre un geste déjà nommé qui pourrait ressembler à celui qu'on fait quand on utilise un tournevis. Cela donnerait *roof* en wolof et *adundi* en mandinka (ce qui signifie « faire entrer un objet dans un autre »).

Certains linguistes militants vont rejeter les emprunts, comme wol. *turnawis* ou mand. *turnawiso* et privilégier la création lexicale sous la forme de calques et de métaphores. Le résultat est que les travailleurs concernés ne vont pas comprendre le sens du nouveau lexique parce que l'usage réel dans les ateliers est commandé par la pratique quotidienne qui impose *turnawis* ou *turnawiso*. Si *wëndeel wis* remplaçait *turnawis*, personne ne comprendrait le mot. Rappelons que les locuteurs de n'importe quelle langue, africaine ou européenne, n'ont généralement pas conscience que la plupart des mots qu'ils utilisent sont des emprunts. Parmi les Français, qui sait, en dehors de quelques spécialistes en étymologie, que les mots « café », « alcool », « algèbre » ou « algorithme » viennent de l'arabe, que « sucre » vient du sanscrit en passant par l'arabe, que « paquebot » vient de l'anglais, « pantalon » de l'italien et « fauteuil » du francique ? Qui sait que « gouvernance » était un mot pratiquement oublié auquel Léopold Sédar Senghor a donné un sens nouveau et une nouvelle vie ? Il a fait de même pour « suivi » dans le sens de « suivi d'une politique » par exemple. Ces deux mots figurent désormais dans les dictionnaires de la langue française (cf. Frath & Sow, 2022). On peut dire qu'en français, et dans toutes les langues, si on voulait éliminer les emprunts et les changements de sens en provenance de l'étranger, on ne pourrait plus parler de rien. Utiliser des emprunts au Sénégal n'est donc pas le signe d'une soumission à une « langue étrangère », c'est faire usage de mots en relation avec un savoir apparu dans la société sous l'influence française, certes, mais qui serait apparu de toute façon, porté éventuellement par d'autres langues.

Langues africaines et professionnalisation

2. Notion de technolecte

La terminologie « hors sol » n'est donc pas très efficace même si elle n'est pas à bannir complètement, notamment si le domaine considéré est entièrement vierge de terminologie. Ce qu'il faudrait, c'est une étude empirique des usages réels dans les lieux de travail, et ensuite partir de là pour construire les formations continues. Autrement dit, il ne s'agit ni d'imposer des apprentissages à partir d'une langue technique en français qui se présenterait comme seule source légitime du savoir, ni d'imposer des termes militants qui négligeraient les usages, mais de tenir compte des pratiques langagières *in situ* et du niveau de connaissance des travailleurs.

Nous nous sommes inspirés des travaux de Leila Messaoudi, qui a beaucoup œuvré sur la notion de technolecte au Maroc. Elle le définit ainsi : « un savoir-dire, écrit ou oral, verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat, un savoir, ou un savoir-faire dans un domaine spécialisé » (Messaoudi, 2010). Elle ajoute que « les technolectes sont à identifier, à dégager, à recueillir ». La démarche se déroule en trois étapes (Messaoudi, 2023) :

- A. Observer des situations dans différents domaines spécialisés et milieux professionnels
- B. Identifier les lieux, les profils et les propos spécialisés
- C. Dégager les types de technolectes qui y sont en usage.

Le constat est donc que les technolectes n'ont pas été tous recueillis, même au Maroc, et que l'essentiel reste à faire. Leila Messaoudi a elle-même étudié les technolectes de la réparation automobile au Maroc. Elle a découvert que dans les pratiques enseignantes, deux technolectes étaient utilisés, un savant en français et un autre, ordinaire, en arabe marocain (ARM).

Nous avons assisté à des cours théoriques et pratiques, nous avons également effectué des entretiens avec les formateurs de la mécanique automobile (MA). À cet effet, nous avons découvert que l'on est face à deux technolectes pour le même public : l'un écrit en français et l'autre oral en arabe marocain (ARM).

D'abord, un technolecte écrit en français présent dans les modules de la filière MA. Il représente la norme et la base des enseignements techniques

Langues africaines et professionnalisation

et professionnels au Maroc. Le deuxième, oral, caractérise les échanges oraux (El Rhali, 2022, cité par Messaoudi, 2023).

El Rhali (2022, cité par Messaoudi, 2023) décrit le technolecte oral de la MA ainsi :

- Verbes empruntés au français : 86%
- Verbes empruntés à l'arabe : 14%
- Noms d'origine française : 95%
- Noms d'origine arabe : 5%

Quant au technolecte écrit (en français), il le décrit ainsi :

Le glossaire se répartit en 16 sections qui sont respectivement : Principes généraux, Composants du moteur, Composants du système de refroidissement, Carburateurs et systèmes d'alimentation par injection, Systèmes d'échappement et d'antipollution, Suspension, Direction, Systèmes de freinage, Transmission, Boîte de vitesses, Systèmes d'embrayage, Systèmes d'entraînement, Systèmes de propulsion, Système électrique, Visserie, Boulonnerie, Ressorts, Supportage, Carrosserie, Outillage et clés (El Rhali 2022, cité par Messaoudi, 2023).

Messaoudi (2023) ajoute que

les entrées sont classées par ordre alphabétique en français et sont répertoriées en trois colonnes : la première est réservée aux termes en français, la seconde englobe les explications en français et la troisième colonne englobe les termes équivalents en ARM.

Elle constate que la distinction savant / ordinaire (ou populaire) s'avère opératoire pour les technolectes car ils sont complémentaires : les enseignements se font dans le technolecte savant en français, mais la pratique en classe et dans les ateliers se fait en ARM. Cela est rendu possible par le fait que les deux technolectes se ressemblent beaucoup. Mais les choses pourraient être améliorées, et c'est pourquoi elle fait quelques recommandations. Elle incite les terminologues à multiplier les travaux de terrain et à consigner les technolectes ordinaires relatifs aux savoirs locaux (parfois menacés de disparition). Pour cela, il faut

Langues africaines et professionnalisation

être à l'écoute des artisans et des paysans, ainsi que le disait déjà Henry Tourneux (2017). Il faudra alors enseigner en même temps les deux technocrates. Elle termine en lançant un appel aux didacticiens, dont le rôle sera de mettre au point de manière précise les modèles d'enseignement-apprentissage en adéquation avec les objectifs.

Il existe une autre possibilité, plus nationaliste, qui serait de remplacer les formations en français par des formations en arabe. Mais si les travailleurs marocains parlent avec aisance l'arabe local, leur maîtrise de l'arabe standard écrit est souvent problématique. En outre, cela signifierait l'abandon brutal de tous les termes franco-arabes existants en ARM, et donc une incompréhension du domaine que les travailleurs sont censés étudier en formation continue. La période de transition entre les deux modèles entraînerait une grande confusion sur au moins deux générations. Le changement aurait toutes les peines du monde à être accepté par les travailleurs en poste parce que, comme nous l'avons dit plus haut, le caractère étranger des emprunts, et donc son côté « colonial », n'est le plus souvent pas perçu. La motivation nationaliste pour le changement ne serait ainsi pas comprise ; il aurait toutes les chances d'être perçu comme un impérialisme de l'arabe standard, celui du Moyen-Orient, dont les locuteurs irritent souvent les Nord-Africains à cause de leur tendance à mépriser les arabes maghrébins, très riches en emprunts au français, à l'espagnol et au berbère.

3. Le technocrate de la réparation automobile : l'exemple de Ziguinchor

Qu'en est-il du technocrate de la réparation automobile dans les garages de Ziguinchor ? Une approche ethnographique suivant la dynamique interactionnelle a permis de recueillir des données dans trente garages de mécanique automobile qui ont été investis par des étudiants en Master de sociolinguistique de l'Université Assane Seck de Ziguinchor sous la direction de la sociolinguiste Ndiémé Sow. Ils ont observé les pratiques langagières en vigueur dans les ateliers ; ils ont interrogé les mécaniciens à l'aide d'entretiens semi-directifs suivis de vérifications terminologiques. Ils se sont concentrés sur le wolof et le mandinka, les deux langues les plus parlées dans les ateliers même

Langues africaines et professionnalisation

si elles ne sont pas forcément les langues premières des ouvriers : le pulaar, le jóola, le kriol, et beaucoup d'autres, sont très présents également, mais ils ne sont pas utilisés dans les technocetes dans le cadre de cette enquête.

Ils ont collecté 219 termes de mécanique automobile. La vérification terminologique s'est déroulée en plusieurs étapes dont deux essentielles :

- i. une liste de termes (savants et populaires) a été recueillie par observation participante périphérique ;
- ii. lors des entretiens, il a été demandé aux mécaniciens de donner la signification de quelques-uns de ces termes choisis au hasard. Nous avons noté par exemple, que le mot « pneu » est tout de suite rattaché à « pono », « tuyau » à « tiwo ». Par contre le lien entre « clou » et « pont » ou entre « épave » et « puus mu ták » n'est jamais perçu.

Cela a permis de conclure que d'une part, le technocete populaire est à prendre en compte dans les choix terminologiques pour l'enseignement en langues africaines, et d'autre part qu'une grande partie de ce technocete est construite à partir d'emprunts.

Voici quelques exemples de termes recueillis.

	Français	Wolof	Mandinka
1	bassin	<i>mbánd</i>	<i>mbàndoo</i>
2	manche	<i>maas</i>	<i>maas</i>
3	clou	<i>pont</i>	<i>ponto</i>
4	cric	<i>kiric</i>	<i>cirico</i>
5	amortisseur	<i>amotisër</i>	<i>amortisero</i>
6	tuyau	<i>tiwo</i>	<i>tiwo</i>
7	pneu	<i>pono</i>	<i>pono</i>

On peut aisément constater que la plupart des termes qui ont constitué notre corpus sont des emprunts qui ont été adaptés suivant trois types de procédés.

- L'adaptation phonologique : c'est le procédé le plus fréquent. Il consiste à essayer de nommer l'objet tel qu'il l'est dans la langue

Langues africaines et professionnalisation

source. Par exemple, « pneu » a donné /pono/ ; « manche », /mas/. Dans le premier cas, l'adaptation phonologique s'explique par un besoin d'accommodation sachant que le locuteur wolof n'est pas habitué à prononcer deux consonnes de manière distincte dans sa langue. Il insère naturellement la voyelle /o/ entre les deux consonnes et le /o/ final est ajouté par harmonie vocalique, distinguant ainsi *pono* de *poon* (qui signifie « tabac »). Dans le deuxième cas, l'adaptation se justifie par le fait que le son [ʃ] n'existe pas en wolof et il lui est substitué le phonème le plus proche [s].

- L'image sociologique : il s'agit d'obtenir un mot nouveau en se référant à la réalité sociologique qui s'approche le plus de l'objet nommé. C'est le cas avec le grand récipient rempli d'eau utilisé par le vulcanisateur pour vérifier l'endroit percé d'un pneu. Cet objet est nommé *mbànd* du wolof signifiant « très gros bassin ». Le seul mot *mbànd* suffit pour exprimer la forme (ronde) et la taille (grande) du récipient.
- La relation sémantique : c'est une référence faite au sens en partant de celui donné à l'objet dans le langage courant. Par exemple dans l'expression « **Bopp** u oto bi (= l'avant de la voiture), le mot **bopp** signifiant « tête » est utilisé pour désigner « l'avant de la voiture ».

Que constate-t-on ? Comme au Maroc, on note une prépondérance du lexique d'origine française. Il s'est d'abord adapté à la phonologie du wolof, puis à celle du mandinka dans un second temps. C'est donc le wolof qui emprunte au français, puis le mandinka au wolof avec le plus souvent l'ajout d'un /o/ final, comme il est d'usage pour les substantifs dans cette langue. Cela s'explique sociologiquement par le fait que l'activité professionnelle des Mandinkas était plutôt orientée vers la religion. Dans la société sénégalaise traditionnelle, chaque groupe ethnique comprenait des catégories sociales qui s'apparentaient à des corps de métiers. Chez les Wolofs par exemple, le système des castes reposait d'abord sur la division du travail et des fonctions. Certaines familles étaient destinées au métier de forgeron, d'autres à celui de tisserand, etc. C'est cette catégorisation des métiers en fonction de la classe sociale que Abdoulaye Bara Diop a résumé à

Langues africaines et professionnalisation

travers les expressions synecdotiques *sap lék* pour désigner les griots (= crier pour se nourrir) ou *jëf lék* pour désigner les artisans (= travailler pour se nourrir) (Diop, 2012).

Quant aux Mandinkas, ils étaient souvent marabouts, guides religieux, médiums, etc. Ce n'est que dans un passé très récent qu'ils ont commencé à travailler dans les métiers artisanaux (mécanique, plomberie, tôlerie, menuiserie, etc.), domaine jusque-là occupé par les Wolofs.

Signalons que le wolof n'est pas la langue majoritaire en Casamance. La plupart des wolophones sont arrivés dans la région en tant que commerçants, ouvriers ou pour une activité administrative, mais leur langue est en train d'être adoptée comme *lingua franca* dans tout le Sénégal pour les usages oraux et informels, et donc aussi en Casamance (Juillard, 1995).

Pour les usages oraux et écrits plus formels et plus techniques, c'est le français qui joue ce rôle de *lingua franca*⁸. Les deux langues s'influencent très profondément, le wolof adoptant facilement des mots et des expressions françaises, et inversement, les français urbains populaires s'enrichissant volontiers de mots wolofs et de tournures françaises calquées sur le wolof, et qui jouissent alors d'un sens tout à fait différent de celui qu'ils auraient en français standard. Les exemples foisonnent dans les parlers jeunes avec des créations obtenues par détournement de sens comme « délivrer un mandat d'arrêt », expression utilisée par les jeunes pour laisser entendre qu'ils viennent de faire une déclaration d'amour à une fille.

Il est à noter que les jeunes font grand usage de ces pratiques, qui annoncent une évolution radicale du français dans les décennies à venir au fur et à mesure que les cultures africaines vont s'affirmer.

On peut donc dire que les échanges entre les deux *lingua franca* que sont le français et le wolof se pratiquent tout à fait naturellement, plus sans doute qu'avec les autres langues africaines comme le mandinka ou le peul. Cela pourrait expliquer la prépondérance du vocabulaire franco-wolof dans les technocrates, y compris chez les locuteurs non-wolophones natifs. Il est bien installé, au point que, comme nous le disions plus haut, son origine étrangère, n'est sans

⁸ Abdou Fall (à paraître en 2025).

Langues africaines et professionnalisation

doute plus vraiment perçue, encore moins chez les non-natifs que chez les natifs du wolof. Il est alors logique que les Mandingues, majoritaires en Casamance, adaptent les termes franco-wolofs à la phonologie de leur langue, et non directement à partir du français. Il est probable qu'on constaterait le même processus avec les autres langues africaines au Sénégal, à savoir une adaptation majoritaire à partir du franco-wolof.

4. Propositions pour la formation

La réparation automobile en Casamance est donc dominée par un lexique franco-wolof, originellement issu d'emprunts du wolof, la langue locale dominante, au français dans des ateliers d'abord dirigés par des colons, au début de la colonisation. Ce sont ces termes mixtes qui ont ensuite été adaptés à la phonologie d'autres langues du Sénégal.

Les formations continues des travailleurs non scolarisés devraient alors se faire en un wolof enrichi de français standard pour les termes et les processus nouveaux, inconnus des travailleurs. Les examens pourraient se faire grâce à des questionnaires bilingues fermés, en français et en wolof. Si un oral est nécessaire, il pourra se faire en wolof ou en français standard, au gré des stagiaires.

Les locuteurs d'autres langues que le wolof pourraient alors suivre le même cursus franco-wolof, avec une adaptation à leur langue si nécessaire.

Quant à la formation initiale qui s'adresse à des étudiants scolarisés en français depuis le primaire, elle devrait se faire à partir de corpus savants en français, les seuls disponibles actuellement, mais avec une wolofisation systématique de la terminologie, soit par emprunt, soit par calque, soit par métaphore. Ces cours devraient être observés par des didacticiens qui pourraient décrire les pratiques en vigueur et concevoir des méthodes pour les formations initiales et continues, accompagnées d'ouvrages de vulgarisation dans les différentes langues utilisées, le français, le wolof, et d'autres langues.

Les examens en formation initiale devraient se faire en français, avec un module pour les langues africaines, afin que les futurs chefs d'ateliers et les futurs formateurs sachent comment transmettre leurs connaissances à leurs stagiaires et à leurs ouvriers.

Langues africaines et professionnalisation

Conclusion

Les questions linguistiques sont toujours très chargées politiquement. En Afrique, elles font apparaître très clairement l'ancienne domination coloniale et ses conséquences sur la vie présente. On s'interroge alors sur la légitimité de l'usage actuel du français et on exprime le désir de s'en séparer. Mais il se pose alors une question à laquelle il est très difficile de répondre : par quoi le remplacer ? Si c'est par l'anglais, rien n'est gagné puisque l'anglais est lui aussi une langue coloniale. Si c'est par l'arabe, la crainte est, notamment chez les non-musulmans, celle de la domination d'une culture qui ne brille pas par son ouverture sur les connaissances non religieuses, même si l'arabe a été un vecteur de progrès scientifique au Haut Moyen Âge. Si c'est par une langue africaine locale majoritaire, on ne voit pas ce que les locuteurs de langues minoritaires auraient à y gagner. Si c'est par le swahili, une langue officielle dans certains pays anglophones d'Afrique de l'Est et qui dispose de corpus dans un certain nombre de disciplines, il mettrait l'Afrique francophone dans la dépendance de l'Afrique anglophone ; il verrait aussi la fin des langues d'Afrique de l'Ouest.

La solution la plus raisonnable est d'introduire les langues africaines aux côtés du français dès l'école primaire. Les enfants ainsi éduqués maîtriseraient alors leurs langues natales à l'écrit en plus du français, ce qui leur ouvrirait de nombreuses voies de développement fermées jusqu'ici. C'est l'objectif principal de l'Observatoire du plurilinguisme en Afrique.

Bibliographie

- Diop A. B. (2012). *La société wolof : tradition et changement : les systèmes d'inégalité et de changement*. Paris : Karthala.
- El Rhali H. (2022). *Le technolecte dans la formation professionnelle au Maroc : le cas de la mécanique automobile*. Oujda : Doctorat national, Université Mohamed 1er.
- Fall A. (à paraître en 2025). *Pratiques langagières et phénomènes migratoires en Casamance*. Ziguinchor : Thèse de doctorat soutenue le 3 avril 2025 à l'Université Assane Seck.

Langues africaines et professionnalisation

- Fraith P. & Sow N. (2022). « La question de la terminologie dans l'enseignement des langues africaines ». *Linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries*. Pp 97-113. Zouogbo Jean Philippe, dir. Paris : Éditions des Archives contemporaines,
- Juillard C. (1995). *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*. Paris : CNRS éditions.
- Messaoudi L. (2010). « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? », *Meta* 55/1, p. 127-135.
- Messaoudi L. (2023). « Les technolectes : quelle transmission en contexte plurilingue ? Le cas du Maroc ». Présentation au Congrès POCLANDE, FLSH – Dhar Mahraz, Fès, le 23 novembre 2023.
- Séné-Mongaba B. (2013). *Lingala na mateya ya nzebi na biteyelo ya Kinshasa – le lingala dans l'enseignement des sciences dans les écoles de Kinshasa*. Gent : Thèse de doctorat, Universiteit Gent.
- Tourneux H. & Daïrou Y. (2017). *Dictionnaire peul encyclopédique de la nature (faune/flore), de l'agriculture, de l'élevage et des usages en pharmacopée*. Yaoundé : Éditions du CERDOTOLA. Chapitre introductif.

La terminologie grammaticale en peul : conceptualisation et procédés de formation

Grammatical terminology in Fula: conceptualization and formation processes

Mohamadou OUSMANOU
Université de Maroua, Cameroun

Résumé

L'élaboration et la mise en place d'une terminologie appropriée constituent l'un des préalables à l'intégration des langues dans le système éducatif. Dans le cas du peul, les initiatives associatives ont donné lieu à la multiplication des termes qui circulent dans les différentes aires dialectales de la langue. Cette étude répertorie et décrit, de manière contrastive, les termes du vocabulaire spécialisé en grammaire peule qui circulent dans deux principales aires dialectales : le *Fuuta Tooro* et l'*Aadamaawa*.

Mots-clés : terminologie, grammaire, peul, enseignement, variante dialectale

Abstract

The development and use of appropriate terminology is one of the prerequisites for integrating languages into the education system. In the case of Fula, associative initiatives have led to a proliferation of terms circulating in the different dialectal areas of the language. This study lists and describes, in contrastive terms, the specialised vocabulary used in Fula grammar in two main dialect areas: *Fuuta Tooro* and *Aadamaawa*.

Keywords: terminology, grammar, Fula, teaching, dialectal variant

Introduction générale

Lorsque l'on s'intéresse à la problématique de l'introduction des langues africaines dans le système éducatif, la question de la terminologie constitue certainement l'un des points cruciaux dans les débats. Les solutions envisagées qui peuvent être regroupées selon deux types d'orientations. La première prône l'innovation terminologique pour doter ces langues d'outils conceptuels nécessaires, efficaces et adaptés. Cette adaptation consiste à « trouver le mot juste pour exprimer chaque concept nouveau en puisant ses

Langues africaines et professionnalisation

ressources linguistiques dans sa propre culture et selon sa propre perception du réel » (Diki-Kidiri, 2008a, p. 117). Des exemples de créations ont notamment vu le jour entre autres dans le domaine de la santé (Tourneux et Métangmo-Tatou, 2010), celui de la vulcanologie (Diki-Kidiri, 2008b), celui droit et de la justice (Diki-Kidiri, 2014). Quant à la seconde orientation, elle renvoie aux travaux qui, considérant la première démarche laborieuse et couteuse, proposent d'enseigner plutôt des savoirs locaux qui sont présents et qui sont pensés dans ces langues de sorte que l'on recourt essentiellement à du vocabulaire déjà existant (Tourneux, 2011, 2019). Nous considérons que ces deux démarches ne sont pas exclusives, mais qu'elles contribuent au processus de développement des sociétés en apportant des réponses linguistiques aux besoins des populations. En ce qui concerne la langue peule, il est important de rappeler l'existence d'une tradition de l'écrit relativement ancienne⁹. Le présent travail se propose de faire l'état de la situation des termes grammaticaux en peul qui sont en circulation, d'en expliquer l'origine dialectale et les procédés de formation.

Parmi les préalables à l'introduction des langues camerounaises dans le système éducatif, il y a la rédaction d'un programme d'études et/ou d'un curriculum. Il y a à la fois la question de « quoi enseigner ? » et celle de « comment enseigner ou apprendre ? » qu'il faut résoudre. Notre réflexion sur la terminologie en classe de peul concerne certes les deux dimensions du problème, mais c'est surtout la seconde qui est mise en avant d'autant plus qu'il faut se demander quels termes employer devant quel public. Par exemple, dans un manuel d'apprentissage du *fulfulde* rédigé en *fulfulde*, on est amené à désigner des concepts qu'il faudra définir au préalable : comment appelle-t-on une phrase en *fulfulde* ? En quels termes faut-il décrire cette unité linguistique en *fulfulde* même ?

Les réponses que nous fournirons proviennent de la documentation disponible actuellement sur laquelle nous fondons notre étude. Celle-ci est organisée autour deux principales articulations. La première précise les enjeux liés à la terminologie grammaticale en peul, en

⁹ Sur les innovations terminologiques et leur historicité, on peut se reporter à Sylla (1982 : 201-223).

Langues africaines et professionnalisation

évoquant l'extension géographique de la langue et quelques éléments de sa dialectologie, puis en reliant ces faits aux besoins de formation en linguistique du développement. Quant à la seconde, elle donne un aperçu des termes recensés, tout en faisant une description linguistique de manière à situer le lecteur ou la lectrice vis-à-vis de la variante dialectale dont ils sont issus.

1. L'étude de la terminologie grammaticale en peul : pourquoi, comment et pour quel but ?

Que l'on envisage le problème sous l'angle de la communication institutionnelle en langues locales ou sous celui de l'enseignement-apprentissage de ces langues, la question terminologique est centrale. En prenant le premier cas, on mesure le rôle important joué par ces langues en lisant les nombreux messages de sensibilisation sur les problèmes de santé diffusés dans les villes septentrionales du Cameroun¹⁰.

Si l'on se positionne cette fois-ci dans le champ de la pédagogie, la nécessité de nommer et d'employer les notions grammaticales se fait ressentir à la fois pour la description et l'acquisition d'une langue. En général, c'est le français qui est la langue d'enseignement ; cette option présentant un avantage dans le contexte de classes hétérogènes du point de vue de leur composition sociolinguistique. Toutefois, le recours à la langue enseignée lors des activités de classe, même de façon ponctuelle, nous amène à considérer que l'existence d'une terminologie en *fulfulde* aurait un apport non négligeable à la fois comme un facteur de motivation et un moyen d'accéder à plus d'autonomie sur le plan métalinguistique.

Si au contraire les termes à utiliser existent et sont connus des apprenants, la situation est différente. Le passage du français au *fulfulde* et du *fulfulde* au français témoignera alors de capacités plurielles, tout à fait en congruence avec l'environnement plurilingue dans lequel vivent les apprenants. En réalité, dans cette approche bi-plurilingue, c'est aussi un gain pour l'enseignant : « La bi-compétence français / langues africaines permettra à chaque enseignant d'utiliser

¹⁰ Voir notamment Tourneux et Métangmo-Tatou (2010).

Langues africaines et professionnalisation

les deux langues en fonction des besoins tout au long de la scolarité. » (Frath et Sow, 2022, p. 111).

1.1. La langue peule et ses variantes

Parler du peul, sans plus de précisions, peut constituer un risque d'incompréhension. En effet, l'une des particularités du peul, c'est son extension géographique. Langue appartenant au phylum Niger-Congo et à la branche ouest-atlantique, le peul est désigné par ses locuteurs et locutrices par deux termes : *pulaar* ou *pular* dans son aire occidentale et *fulfulde* dans les parties orientales et centrales¹¹. Dans le cadre de la présente étude, nous nous limiterons à une approche contrastive à partir d'un corpus qui comprend des termes issus du *pulaar* du *Fuuta Tooro* et le *fulfulde* de l'*Aadamaawa*.

1.2. Le corpus et la démarche

L'exploration documentaire concerne principalement l'ouvrage d'introduction à la grammaire du *pulaar* intitulé *Naartirde doosde celluka* (désormais, NDF) publié en 1992 et qui a pour auteurs Aliyu Mohamadu, Jibi Umar Mbooc, Baylaa Kulibali. C'est un ouvrage de 159 pages, organisé en huit chapitres. Il est organisé en deux grandes parties : *Njubbudu kalimaaji* (formation lexicale) et *Piirlitte golle* (système verbal).

Le second ouvrage est intitulé *Terminologie bilingue de l'enseignement-apprentissage de la lecture initiale pulaar-français* (désormais, TBPF¹²). Paru en 2020, il s'agit d'une production du Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal.

La troisième source est le programme radiophonique *Biditol fulfulde* (BFUL), diffusée tous les samedis à partir de 6 heures sur la station régionale de la *Cameroon Radio Television* (CRTV Adamaoua). Animée par Alim Garga, un enseignant de langues qui est aussi Délégué régional des enseignements secondaires (Région de

¹¹ Pour les détails, voir Mohamadou (2019, en ligne).

¹² La version sur laquelle nous avons travaillé a été téléchargée à partir du portail de ressources numériques pédagogiques pour les enseignants, les élèves et les parents d'élèves SENPROF qui propose de la documentation sur la terminologie dans trois langues du Sénégal : le *pulaar*, le *wolof* et *seereer*.

Langues africaines et professionnalisation

l'Adamaoua, Cameroun), cette émission propose des commentaires sur la langue et la culture peule.

La démarche consiste à répertorier les termes relevant du métalangage grammatical et qui sont contenus dans ces supports, de décrire leur procédé de formation afin de restituer la conceptualisation dans la langue. L'approche se veut contrastive dans la mesure où l'on a affaire à deux variantes dialectales distinctives d'une même langue. L'intérêt ici est de pouvoir mettre en lumière les points de convergence et les points de divergence dans les choix des termes en circulation. C'est alors l'occasion d'envisager ces propositions relativement à la question de la normalisation et de la standardisation d'une base de données de termes du vocabulaire spécialisé en grammaire.

[...] La norme, créée dans le cercle fermé des grands spécialistes, doit pouvoir devenir un standard en se répandant dans toute la communauté socioprofessionnelle directement concernée. Le standard, qui parfois est une version plus allégée de la norme, est plus souvent ce minimum commun que tout le monde emploie. (Diki-Kidiri, 2008b, p. 105)

Mais pour arriver à cette phase, il faut souligner le rôle central de la formation pour l'innovation terminologique dans la perspective de la linguistique du développement. Cette formation qui s'inscrit dans le cadre de la spécialisation en linguistique du développement devra tenir compte à la fois des aspects purement linguistiques et des connaissances en relation les cultures, les croyances, les pratiques sociales, entre autres (Tourneux, 2021, p. 235).

Deux principaux objectifs sont assignés à ce travail. Premièrement, il s'agit de répertorier tous les termes utilisés en grammaire dans l'éducation formelle et non formelle du *fulfulde*. Deuxièmement, décrire ces termes en explicitant à la fois leur processus de formation, ainsi que leur conceptualisation dans la langue peule, c'est-à-dire comment ils ont été pensés dans cette langue.

Langues africaines et professionnalisation

2. Aperçu de la nomenclature grammaticale peule en circulation

L'enseignement traditionnel de la langue, notamment à travers l'école coranique est très ancien. Il opère dans un entre-deux et un va-et-vient entre le peul et l'arabe. L'on sait par exemple que lors de l'initiation à la lecture du coran, l'enfant est appelé à identifier et à désigner les lettres de l'alphabet arabe (*baleeri*), puis on passe à l'étape de la lecture et l'écriture syllabique (*pitol*, du verbe *fitaago*, « faire épeler les composantes d'une syllabe ») avant d'arriver aux versets entiers. À un autre niveau s'enseigne la grammaire arabe avec le peul comme langue d'enseignement : on parle du *nahwu* dans la tradition coranique, et de *celluka* dans les pratiques plus récentes issues de la mouvance néologique provenant de l'Afrique de l'Ouest. Ce néologisme est formé à partir de la racine *sell-* /être sain ; être en bonne santé/ et le suffixe *-ka*, rappelant le nom *haala* (« parole, histoire ») et renvoyant à la classe nominale KA. Ainsi, *haala celluka* signifie « parole claire », et par extension, « conforme aux règles ». Par transformation en déadjectival, on obtient *celluka fulfulde* pour dire « grammaire du *fulfulde* ».

L'exploration du corpus documentaire et audio permet de recenser un ensemble de termes et unités phraséologiques que nous proposons de classer selon le rôle grammatical qui leur est reconnu : classes de mots, désignation des fonctions syntaxiques, conjugaison verbale, ponctuation.

2.1. Classes grammaticales et fonctions syntaxiques

En ce qui concerne les catégories grammaticales, nous avons recensé les termes suivants contenus dans le TBPF.

No	Français	<i>Pulaar</i>	
		TBPF	NDF
1	Le nom	<i>innde</i>	<i>innde/inde</i> (plu.)
2	L'adverbe	<i>takobadal, teentinoore</i>	
3	L'article	<i>takkoorde</i>	
4	L'adjectif	<i>sifaa</i>	<i>ciforde/ciforde</i> (plu.)
5	Les pronoms	<i>lomto-innde</i>	
6	Le verbe	<i>badal</i>	<i>gollal/golle</i> (plu.)

Langues africaines et professionnalisation

7	La conjonction	<i>tokkirde</i>	
8	L'interjection	<i>konngol hartorde / haawtaare</i>	

Tableau 1 : Les catégories grammaticales en peul

La première remarque que l'on peut faire est que les concepteurs ont forgé des termes pour chacune des catégories grammaticales que l'on rencontre dans la grammaire scolaire du français, à l'exception de la préposition qui n'apparaît pas dans le document. Pourtant, il existe bien des prépositions en *pulaar*, même si leur nombre est faible (Mohamadou, 2015, p. 8).

La seconde remarque est que les concepteurs ont proposé deux termes pour certains équivalents. C'est le cas notamment de l'adverbe (*takobadal* et *teejtinooore*), ainsi que l'interjection (*konngol hartorde* et *haawtaare*). Dans le cas de l'adverbe, les deux termes proposés se différencient par leur procédé de formation : *takobadal* se présente comme un composé par télescopage (*tako-* et *badal*), tandis que *teejtinooore* correspond à un cas typique de dérivation suffixale en peul.

La troisième remarque concerne les termes qui désignent les catégories comportant des « sous-espèces » telles que les adjectifs, les pronoms et les conjonctions. Le procédé de formation des termes d'une langue à l'autre est quasi identique : aux syntagmes nominaux du français, on fait correspondre des syntagmes nominaux en peul. C'est ainsi qu'on désigne d'abord la catégorie : *sifaa* (adjectif), *lomto* (pronom), *tokkirde* (conjonction). Ensuite, on décline ces termes en syntagmes nominaux pour désigner les sous-catégories. Pour la catégorie *sifaa*, on a *sifaa mbaadi* (adjectif qualificatif), *sifaa joopordo* (adjectif démonstratif), *sifaa jeyirdo* (adjectif possessif), etc. S'il est vrai que le document est pensé, d'après les auteurs eux-mêmes, dans la perspective d'une bigrammaire, l'inconvénient est que l'on reproduit systématiquement la nomenclature de la terminologie grammaticale du français. De même, le procédé choisi ne tient pas toujours compte du principe d'économie dans la création des termes.

Le TBPF présente une liste de termes qui s'étale sur 37 pages. Nous avons recensé 140 termes et expressions qui relèvent, selon nous, du métalangage grammatical. Le reste des termes inclut des notions et des

Langues africaines et professionnalisation

activités d'apprentissage à un niveau beaucoup plus général. Il faut préciser que l'initiative des promoteurs de ce document s'inscrit dans un programme baptisé *Lecture pour tous*. C'est bien donc des termes qui doivent concourir à l'acquisition de la compétence de lecture qui est visée de manière précise.

Contrairement au TBFP, NDC est un ouvrage entièrement rédigé en *pulaar* ; donc, il est monolingue. On y trouve, non pas une liste de termes, mais des développements explicatifs sur les règles grammaticales de la langue. C'est davantage un ouvrage descriptif et didactique. C'est dans la première partie de l'ouvrage, consacrée à ce que les auteurs intitulent « *Njubbudi kalimaaji* », que l'on repère les termes qui désignent des notions correspondant aux catégories grammaticales et au système graphique du peul.

Plusieurs termes du TBFP manquent d'équivalents dans NDF. La raison est évidente : l'ouvrage est une description de la grammaire peule en langue peule. Il est tout à fait normal qu'on n'ait pas de correspondance pour des notions qui n'ont pas une existence dans la langue qui est décrite. Ainsi, la notion d'accent (graphique) est absente du système orthographique du peul. Sa raison d'être dans le TBFP ne se justifie que par l'option d'un enseignement bilingue (*pulaar*-français).

Les points d'accord concernent le point (*tobbere*), le point d'interrogation (*tobbere naamnal*), les parenthèses (*laanye*¹³), les deux-points (*tobbere didi*). Quant aux divergences, elles sont plus nombreuses. Le point d'exclamation désignée par *tobbere haawtorde* dans le TBFP est appelé *tobbere kaawis* dans NDF. Les deux substantifs qui suivent *tobbere* proviennent d'une même racine *haaw-* qui signifie « étonner », le passage de *haaw-* à *kaaw-* s'expliquant par le principe d'alternance de la consonne initiale lors de la formation du déverbal *kaawis*. Une autre divergence concerne la désignation de la virgule : *piccal* pour les auteurs du TBFP et *poofirgel* pour ceux de NDF. Si l'on n'est pas en mesure de dire avec précision comment est

¹³ On notera que TBFP écrit le terme en utilisant ñ, alors que NDF, suivant les recommandations de la Conférence de Bamako de 1966 sur l'orthographe de la langue, lui substitue ny. Sur l'historique et l'évolution du système orthographique du peul, voir Mohamadou (2005).

Langues africaines et professionnalisation

formé le premier terme, l'origine du second est plus explicite. Issu de la racine *foof-*, « respirer », *poofirgel* est conçu comme une marque qui signale une pause. Les points de suspension sont également conçus différemment. Pour le TBPF, c'est *tobbere jowe*, renvoyant à des « points posés », *jowe* étant dérivé de *yowude*, « poser, déposer, installer ». Quant à NDF, c'est *tobbe tati*, littéralement « les trois points ». Cette stratégie présente certainement un avantage pour sa facilité. Suivant le modèle du mot composé dans la désignation du point-virgule, on retrouve *tobbere-piccal* dans un cas et *tobbere e poofirgel* dans l'autre. On remarque l'emploi du trait d'union dans l'un et le coordonnant « e » dans l'autre. Pour terminer sur la ponctuation, il faut signaler que NDF présente la ponctuation (*lelnannde*) en deux principaux groupes de signes ou marques (*maale*) : les signes qui séparent les groupes ou segments textuels (*maale ceerndirteede lelnande*) et le reste des signes autres que ces premiers-ci (*maale keddiide dee*). Il y a donc chez les auteurs de NDF une volonté de proposer une analyse plus fine se fondant sur des exemples précis provenant de la langue décrite. Mais l'analyse se veut encore plus poussée lorsqu'on lit les passages consacrés aux procédés lexicologiques et à la description verbale.

Nous présentons à présent les notions relatives aux catégories grammaticales, à la morphologie et à la syntaxe peule. Les termes proviennent essentiellement de NDF dont le chapitre 3 aborde la morphologie lexicale (a) de manière générale, répartie en deux catégories de constructions distinctes, selon que la dérivation lexicale a pour base un lexème nominal (*kalimaaji indëyankeeji*) ou un lexème verbal (*kalimaaji golleynakeeji*). La première catégorie va distinguer la base ou racine (*dadol*), puis les suffixes (*karfeeje kuutorteede*), notamment les suffixes de classe (*karfeeje inde*) et les extensions verbales ou dérivatifs (*jaajnirde*). Cette sous-catégorie renferme la racine nue (*dadol bolol*) et la racine étendue ou dérivée (*dadol jaajnangol*). Quant à la deuxième catégorie, elle distingue toujours la racine, mais y ajoute les suffixes d'infinitifs des verbes (*karfeeje golle*). *Kalimaaji indëyankeeji* inclut également des personnels comme *mi*, *aan*, *minen*, *onon*, etc. Ces personnels sont répartis en *indë haaldooobe* (litt. « noms de ceux qui se parlent/avec qui l'on parle »), *haalooobe* (« noms de ceux qui parlent ») et *haalantaabe* (« noms de

Langues africaines et professionnalisation

ceux à qui l'on s'adresse »). Cette distinction permet de spécifier les rôles de « nous inclusif » et « nous exclusif ». Seule la troisième personne est définie comme pronom personnel à proprement parler.

La morphologie verbale (b) joue un rôle central, comme le montre la place qu'elle occupe dans l'ouvrage : cinq chapitres sur les huit que compte l'ouvrage sont consacrés au verbe, ses formes et son fonctionnement¹⁴. La démarche des auteurs de NDF se fait en trois principales étapes. Elle se fonde sur l'analyse morphologique du constituant verbal peul dans la mesure où elle procède par décomposition des morphèmes qui entrent en jeu dans la construction du verbe, chacun jouant un rôle spécifique. D'abord, il y a les dérivatifs qui, en s'adjoignant à la base verbale, en modifient le sens ou la fonction (*seekorde*). Ensuite, ils expliquent comment « se déploie » le verbe pour être employé dans les énoncés, notamment par le choix de la diathèse qui est désigné par *laawol*, terme qui signifie « chemin ». Les trois voix présentes en peul que sont donc la voix active, la voix moyenne et la voix passive sont simplement désignées selon un ordonnancement : *laawol gadanol* (litt. « le premier chemin »), *laawol didabol* (« le deuxième chemin ») et *laawol tatabol* (« le troisième chemin »). La troisième étape consiste en la conjugaison des verbes en déclinant les différentes formes qui forment le paradigme verbal (*fiiltinde cate*), et en distinguant entre les formes du singulier (*cate teelal*) et les formes du pluriel (*cate keewal*). Enfin, les aspects que peut prendre le verbe en peul sont présentés, regroupés en trois séries : les formes de l'accompli (*golle timmude*), les formes de l'inaccompli (*golle badooje*), l'impératif et subjonctif (*jaamirooje e golle jaakoraade*). Les modalités de rupture ou du révolu, ainsi que celle de la défense, sont présentées dans un chapitre différent (*yawtinde e duumycude gollal*). S'agissant des sous-catégories de ces aspects verbaux, le procédé de formation choisi est celui du participe accompli actif. Par exemple, *timmungal* s'analyse ainsi : la base *timm-*

¹⁴ Le métalangage en linguistique variant souvent d'un auteur ou d'une époque à une autre, ou encore d'une école linguistique à une autre, il est important de souligner que les équivalents en français qui sont donnés dans la deuxième colonne du tableau, à partir de (b) proviennent globalement de Mohamadou (2014), auteur de l'un des travaux les plus récents sur le système verbal du peul.

Langues africaines et professionnalisation

/finir, être terminé/ constitue le point de départ. La structure syllabique étant CVCC, ce radical est suivi de la voyelle *-u-*, à laquelle l'on a ajouté le suffixe de classe *-ngal* pour l'accorder avec *goll-al*, terme désignant le verbe lui-même. Donc, on obtient *gollal timmungal* qui correspond à « verbe à l'accompli », et que l'on peut réduire à la forme participiale *timmungal*¹⁵. Le procédé est reproduit pour toutes les autres formes verbales, notamment les formes verbales appelées (a) *golle timmude* et (b) *golle badooje* qui correspondent respectivement à l'accompli et l'inaccompli. Par exemple, la catégorie (a) se répartit en six formes : *timmungal kuuɓdungal* (accompli général), *timmungal gondangal* (accompli statif), *timmungal teeɗtinangal e golloowo* (accompli relatif-I), *timmungal teeɗtinangal e sifaa mum* (accompli relatif-II), *timmungal teeɗtungal* (accompli emphatique), *timmungal diiwangal* (accompli négatif)¹⁶.

En ce concerne l'impératif (*jaamirooje*) et le subjonctif (*jaakoraade*), ainsi que les marqueurs de modalités de rupture et défense (*yawtinde e duunycude gollal*), les auteurs ont opté globalement pour des substantifs qui existent dans la langue et qui deviennent ainsi des néologismes de sens.

Jusqu'ici les vocabulaires présentés proviennent des parlars occidentaux du peul. Nous nous proposons à présent d'examiner une vingtaine de termes et expressions provenant de BFUL en rapprochant les variantes dialectales. Les deux principales variantes qui nous serviront de base sont le *pulaar* du *Fuuta Tooro* et le *fulfulde* de l'*Aadamaawa*. Ces choix sont principalement fondés sur la documentation et source disponibles à laquelle nous avons eu accès.

Les faits linguistiques qui nous intéressent sont de trois ordres : l'alphabet, les classes nominales, le système verbal. Les lettres sont désignées par *alkulal* et *alkule* au pluriel. Dans l'enseignement *Dudal Ardo Njobbidi*, on classe ces lettres en huit principaux groupes : les voyelles (*alkule laabde*), les consonnes (*alkule muume*), les « consonnes uniques » (*alkule bajje*), les consonnes nasales (*alkule*

¹⁵ Sur la formation du participe accompli en peul, voir Mohamadou (2014, p.179-182).

¹⁶ Nous ne sommes pas en mesure de présenter les formes de l'inaccompli faute d'espace.

Langues africaines et professionnalisation

nyonnde), les consonnes nasalisables (*alkule nyonndinteede*), les consonnes préasales (*akule nyonndidinaade*), les consonnes géminées (*alkule toggitaade*). BFUL a consacré de nombreuses émissions à la classification nominale en *fulfulde*. À cette occasion qu'on entendit les termes *fedde* (*pelle*, au pluriel) pour désigner les classes nominales et *feddirde* pour désigner le classificateur.

Le verbe appelé *golle* dans NDC est dit *badal*. La question de la diathèse est cruciale en *fulfulde* dans la mesure où la forme du verbe est étroitement liée à la voix. BFUL adopte une stratégie différente de NDF pour la distinction de la diathèse. Elle s'appuie notamment sur des formes participiales qui rappellent les suffixes des infinitifs respectivement à la voix active, à la voix moyenne et à la voix passive. Cela donne *badal badowal* (litt. « qui fait »), *badal badotoongal* (« qui se fait [lui-même] ») et *badal badeteengal* (« qui est fait »)¹⁷.

La nomenclature du système verbal choisi par BFUL se distingue de celle de NDF sur le plan de la forme. D'abord, il y a le terme *yonta*, probablement issu de *yon-* /être arrivé/ en *fulfulde* qui est utilisé pour exprimer la notion de « moment » dans le procès grammatical. *Yonta bediika* renvoie ainsi à l'accompli ; *bediika* est dérivé du verbe *bedaago* signifiant « être ancien, du temps passé ». On a aussi *yonta bediika badiika*, « temps passé mais proche » ; *yonta ngondaaka*, « temps actuel », *yonta ngonkaha*, « temps autre », *yonta kuucitaka* (« temps futur »), entre autres.

Pour terminer cette comparaison, examinons cet extrait de la rubrique *Celluka* de BFUL. La séquence porte sur l'alternance consonantique dans la formation des verbes et des noms. Le présentateur critique certaines formations lexicales que l'on rencontre dans la variante dialectale du *Fuuta Jəaloo*. Nous avons choisi quelques termes qui sont en gras.

¹⁷ Ces termes sont à rapprocher des propositions déjà contenues dans Sylla (1982 : 218).

Langues africaines et professionnalisation

<i>Mo kala waawi annditigol caltuka maako</i> ¹⁸ .	Chacun est capable de reconnaître sa variante dialectale ¹⁹ .
<i>Ko fii hon dùm mbi'eten caltuka ka anndaa e mbattudi alkule e pirlitol bade fii nyawka ?</i>	Pourquoi disons-nous que dans cette aire dialectale, on ne connaît pas la règle de l'alternance consonantique et que les règles de conjugaison des verbes y sont altérées ²⁰ .
<i>Ko fii hon dùm mbi'eten caltuka Fuuta Jallo majjirima mbattudi alkule e pirlitaaki bade ? [...]</i> (Garga, 2024, 06-07)	Pourquoi disons-nous que le <i>Fuuta Jallo</i> a perdu l'alternance consonantique et la conjugaison des verbes ? [...]

Tableau 2 : Extrait d'une chronique grammaticale dans *Biditol fulfulde*

2.2. Remarques contrastées sur les termes recensés à partir des trois ressources

La première remarque que l'on peut faire est que la plupart des termes recensés proviennent du *pulaar*. La raison en est à la fois historique et circonstancielle. En effet, des mouvements associatifs d'étudiants, au cours des années 1970, ont été à l'initiative d'écrits fondateurs. Un tel mouvement n'a pas été observé dans l'aire orientale du monde peul (Baumgardt, 2019, en ligne).

La deuxième remarque qui découle de la première est que les termes forgés en *pulaar* ont, pour certains, des équivalents en *fulfulde*, formés à partir des racines communes aux deux variantes dialectales de la langue. Ceci constitue un atout dans la mesure où on peut garder un trait d'union transdialectal sans besoin de trop forcer sur les néologismes. Pourtant, il existe une quantité non négligeable de termes qui peuvent constituer un obstacle de compréhension pour les locuteurs du *fulfulde*. Cela s'explique par leur forme, notamment l'usage de racines ou d'affixes pas ou peu connus dans cette variante dialectale. Dans ce cas précis, une solution est de les substituer par des

¹⁸ Précisions que le présentateur choisit de naviguer entre les variantes dialectales. Ce qui ne manque pas de dérouter les personnes non averties. Mais ce n'est pas ici notre propos.

¹⁹ La traduction est de nous.

²⁰ Le qualificatif employé en *fulfulde* est *nyawka*, « malades ».

Langues africaines et professionnalisation

racines et affixes attestées dans la variante concernée. Ainsi, la racine *cell-* du *pulaar* a pour équivalent en *fulfulde*, *yam*. Mais oserons-nous construire un équivalent sur cette base ? La réponse n'est pas du tout évidente.

L'option d'une terminologie transdialectale offre-t-elle des perspectives au peul ? Ici encore, la réponse n'est pas certaine. Il suffit d'observer les discours mêlant des variantes dialectales pour se rendre compte d'une force d'« artificialisation » de la langue, c'est-à-dire l'émergence d'une sorte de métalangage surplombant qui aboutit à des discours totalement hermétiques et difficilement identifiables. Nous pensons donc que les terminologies existantes peuvent être adaptées pour chaque aire dialectale pour que chacune des variantes soit prise à sa juste valeur. Si l'action terminologique est largement avancée pour l'aire occidentale du monde peul, elle demeure un vaste chantier pour les parlars de l'aire orientale, et surtout ceux de l'*Aadamaawa*.

Conclusion

Nous avons voulu, à travers cette étude, répertorier les termes relatifs au métalangage grammatical qui circulent dans l'enseignement de la langue peule à travers deux variantes dialectales : le *pulaar* du *Fuuta Tooro* et le *fulfulde* de l'*Aadamaawa*. Le premier constat se rapporte à la représentation des aires dialectales en matière de création terminologique. La variation dialectologique étant un fait important en peul, nous avons été amenés à constater un contraste remarquable entre les parlars occidentaux et les parlars orientaux en matière de créations terminologiques. Si cette disparité entre les aires dialectales du peul sur le plan terminologique mérite d'être relevée, elle ne constitue pas pour autant, à notre avis, un obstacle au développement de terminologies adéquates pour chacun des ensembles dialectaux. Des adaptations pourront contribuer à rendre plus efficace les usages de la langue dans les domaines spécialisés.

Références bibliographiques

Baumgardt, U. (2019). « Littérature en peul ». *Encyclopédie des littératures en langues africaines* – ELLAF. <http://ellaf.humanum.fr/litteratures/lit/>

Langues africaines et professionnalisation

- Diki-Kidiri, M. (2008a). « La terminologie culturelle : points de repère ». In H. Tourneux (dir.), *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris : Karthala, 117-133.
- Diki-Kidiri, M. (2008b). *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines*. Paris : Karthala.
- Diki-Kidiri, M. (2014). « Le vocabulaire juridique en sängö. Une application de la terminologie culturelle ». In Rita Temmerman and Marc Van Campenhoudt (éd.), *Dynamics and Terminology: An interdisciplinary perspective on monolingual and multilingual culture-bound communication*. Amsterdam : John Benjamins, 99-110.
DOI : <https://doi.org/10.17184/eac.2556>
- Frath P. et Sow, N. (2022). « La question de la terminologie dans l'enseignement des langues africaines ». In J.-P. Zouogbo, (dir.), *Linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 97-114.
DOI : <https://doi.org/10.17184/eac.5250>
- Garga, A. (2017). *Biditol fulfulde*. Émission radiophonique diffusée les samedis sur la Cameroon Radio Television, station régionale de l'Adamaoua.
- Métangmo-Tatou, L. (2019). *Pour une linguistique du développement. Essai d'épistémologie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences du langage*. Québec : Éditions Science et bien commun.
- Ministère de l'éducation du Sénégal. (2020). *Terminologie bilingue de l'enseignement-apprentissage de la lecture initiale : pulaar-français*. USAID.
- Mohamadou, A. (2005). « Si Bamako m'était conté... À propos de la transcription et de l'orthographe du peul ». In U. Baumgardt et J. Dérive (dir.), *Paroles nomades. Écrits d'ethnolinguistique africaine*. Paris : Karthala, 139-151.
- Mohamadou, A. (2014). *Le verbe en peul. Formes et valeurs en pulaar du Fuuta-Tooro*. Paris : Karthala.
- Mohamadou, A. (2015). *Dictionnaire des mots grammaticaux et des dérivatifs et des dérivatifs du peul. Parlers du Fuuta Tooro*. Paris : Karthala.

Langues africaines et professionnalisation

- Mohamadou, A. (2019). « Peul ». *Encyclopédie des littératures en langues africaines* – ELLAF. <http://ellaf.humanum.fr/langues/peul/>
- Mohammadu, A., Mbooc, J.U., Kulibali, B. (1992). *Naatirde doosde celluka*. Paris : Binndi e jannde.
- Seydou, C. (1998). *Dictionnaire pluridialectal des racines verbales du peul : peul-français-anglais*. Paris : Karthala-ACCT.
- Sylla, Y. (1982). *Grammaire moderne du pulaar*. Dakar : Les Nouvelles Éditions africaines.
- Tourneux H. (2006). *La Communication technique en langues africaines. L'exemple de la lutte contre les ravageurs du cotonnier (Burkina Faso / Cameroun)*. Paris : Karthala.
- Tourneux, H. (2011). *La transmission des savoirs en Afrique. Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement*. Paris : Karthala.
- Tourneux, H. (2019). « Les savoirs locaux : comment les découvrir et comment les transmettre ». In C. Dili-Palaï (dir.), *Savoirs locaux, savoirs endogènes : entre crises et valeurs*. Yaoundé : Éditions du Schabel, 15-29.
- Tourneux, H. (2021). « De la nécessité de former des spécialistes en communication pour le développement ». In J. Ndong-Keller, E. Ntakirutimana, M. Thierno Cissé et M. Van Campenhoudt (dir.), *La traduction et l'interprétation en Afrique subsaharienne : les nouveaux défis d'un espace multilingue*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 227-238.
DOI : <https://doi.org/10.17184/eac.3538>
- Tourneux, H. et Métangmo-Tatou, L. (2010). *Parler du sida au Nord-Cameroun*. Paris : Karthala.

Terminologie du VIH, du SIDA et du Covid-19 chez les Baka du Cameroun : méthodologie d'analyse

HIV/AIDS and COVID-19 terminology among the Baka of Cameroon: analysis methodology

Bertille DJOUPÉE

LLACAN UMR 8135 CNRS INALCO-EPHE (2022-2023)

bdjoupee@yahoo.fr

Résumé

Le présent article examine la manière dont les populations Baka construisent, à partir de leurs expériences vécues, un vocabulaire relatif aux maladies émergentes et les stratégies lexicales mises en œuvre pour créer des néologismes. À travers une enquête de terrain de trois mois et demi, ayant abouti à un corpus audio de 9 heures et 15 minutes, cette étude vise à identifier et analyser les terminologies associées au VIH/SIDA et au coronavirus au sein de ces communautés autrefois chasseurs-cueilleurs. L'analyse met en lumière les dynamiques linguistiques et culturelles influençant l'évolution du lexique médical dans ce contexte spécifique, révélant les interactions entre langage et santé.

Mots-clés : Baka, Cameroun, pandémies, sociolinguistique, terminologie.

Abstract

This article examines the way in which Baka populations construct a vocabulary relating to emerging diseases from their experiences and the lexical strategies implemented to create neologisms. Through a 3.5-month field survey, resulting in an audio corpus of 9 hours and 15 minutes, this study aims to identify and analyse the terminologies associated with HIV/AIDS and coronavirus within these communities, formerly hunter-gatherers. The analysis highlights the linguistic and cultural dynamics influencing the evolution of the medical lexicon in this specific context, revealing the interactions between language and health.

Keywords: Baka, Cameroon, pandemics, sociolinguistics, terminology.

Langues africaines et professionnalisation

Introduction

Cette recherche s'inscrit dans l'approche scientifique *One Health*²¹ qui permet d'acquérir une connaissance des causes et des conséquences du fonctionnement et de l'évolution de nos sociétés, des changements environnementaux globaux. Elle permet ainsi d'orienter les politiques publiques en matière de prévention ou d'innovation en santé, et vise à considérer les enjeux de santé, de gestion de l'environnement et de pressions sur la biodiversité afin de mieux prévenir les maladies émergentes à risque pandémique et à préparer une riposte aux dites maladies.

En 2020 au Cameroun, pendant la 33^e édition de la journée mondiale de lutte contre le SIDA, le ministre de la Santé publique a affirmé que face au Coronavirus, le Cameroun se trouvait confronté à une double riposte : continuer à limiter la propagation du VIH et fournir des soins et un soutien aux personnes infectées ou affectées par le VIH/SIDA et empêcher la propagation du coronavirus.

La même année, à l'occasion de la journée internationale des populations autochtones, la ministre des Affaires sociales avait jugé qu'il était nécessaire, dans le cadre de la sensibilisation de ces populations contre le coronavirus, d'élaborer et de diffuser du matériel d'information dans les langues autochtones. Pour répondre à cet appel, un travail de terminologie dans le domaine de la médecine et de la santé s'avérait nécessaire dans le cadre de la linguistique baka. Ainsi, pour mener à bien cette recherche, les points suivants ont été abordés : la présentation des populations baka et de leur langue, l'enquête de terrain et la collecte des données, l'analyse des termes retenus et les procédés d'enrichissement du lexique ainsi qu'un exemple de traduction.

1. Présentation des populations 'baka et classification de la langue

Les Baka vivent en Afrique centrale précisément au Congo-Brazzaville, au Gabon et au Cameroun. Ils parlent une langue niger-congo, du sous-groupe Adamawa Oriental (Greenberg, 1955),

²¹ Approche de recherche transdisciplinaire du programme de bourse du gouvernement français « Make Our Planet Great Again » dans lequel cette recherche a été menée.

Langues africaines et professionnalisation

rattachée à la famille oubanguienne. La population du Cameroun qui constitue la communauté la plus importante, totalise 40 000 âmes (Abega & Bigombe, 2006, p. 55) réparties dans les départements du Dja-et-Lobo, de la Boumba-et-Ngoko, de la Kadey et du Haut-Nyong situés dans le Sud-Est de la zone forestière du Cameroun, où ils sont aujourd'hui sédentarisés aux abords des pistes de communication.

2. Enquête de terrain et collecte de données

Cette partie présente d'une part les étapes qui ont précédé le travail de terrain et d'autre part le déroulement de l'enquête de terrain proprement dite, la collecte de données et la constitution du corpus.

2.1. Préliminaires à l'enquête de terrain

Le travail était dans un premier temps un travail de documentation portant sur les questions scientifiques liées au VIH/SIDA et au coronavirus. Cette documentation nous a permis d'une part d'avoir une bonne connaissance de ces maladies, et de construire d'autre part le champ sémantique y afférent en le complétant d'une série de définitions des termes clés retenus. Etant donné que pour se demander par exemple comment se dit le terme « confinement » en baka, il fallait d'abord comprendre ce que ce terme signifie en français. Au regard de l'approche méthodologique ci-dessous énoncée, ces définitions nous ont assurée que les termes retenus pendant l'analyse n'étaient pas mal interprétés et que leurs équivalents devaient susciter peu de réticence. Après ce travail de documentation, nous avons ciblé les différents acteurs devant participer à l'enquête de terrain.

2.1.1. Cibler les différents intervenants dans la lutte contre le VIH/SIDA et le coronavirus

L'une des étapes préliminaires à l'enquête de terrain a consisté à répertorier les personnes morales ou physiques susceptibles d'intervenir dans cette recherche. Six profils ont été retenus : le ministère de la Santé publique du Cameroun (MINSANTE),

Langues africaines et professionnalisation

l'association *Okani*²², les personnels de santé, les instituteurs, les catéchistes et les devins guérisseurs.

2.1.2. Choix méthodologique

La méthodologie appliquée est inspirée de *La communication technique en langues africaines, l'exemple de la lutte contre les ravageurs du cotonnier (Burkina Faso/Cameroun)* (Tourneux, 2006) et de « La terminologie culturelle : points de repère » (Diki-Kidiri, 2008). C'est une approche qui met l'être humain au centre de toute recherche visant à développer dans une langue, une terminologie relative à l'expression des concepts nouveaux. Partant des connaissances que l'homme a de son milieu environnemental et culturel, il parvient à « trouver le mot juste pour exprimer chaque concept nouveau en puisant ses ressources linguistiques dans sa propre culture et selon sa propre perception du réel » (Diki-Kidiri, 2008, p.118).

2.2. L'enquête de terrain

L'enquête de terrain s'est successivement déroulée à Yaoundé dans la région du Centre, à Bertoua et à Moangue le Bosquet (Arrondissement de Lomié) dans la région de l'Est.

La première étape de l'enquête de terrain a commencé à Yaoundé où nous avons pris contact avec la Délégation régionale du ministère de la Santé publique pour entamer des démarches en vue de l'obtention de l'autorisation de recherche. Au terme de ces démarches, cette autorisation nous a été délivrée à la Délégation régionale de la santé publique de Bertoua, compétente au regard de la localisation des populations concernées par l'étude. Ensuite, nous avons été orientée par le ministère de la Santé publique à l'École d'infirmiers Spécialisés Opticiens Réfractionnistes et Sages-femmes de Yaoundé où nous avons obtenu les affiches de sensibilisations relatives aux pandémies du VIH/ SIDA et du coronavirus.

À Bertoua, nous avons également rencontré le président de l'association *Okani* qui a volontiers accepté de s'exprimer sur les

²² C'est une association qui promeut le développement des Baka par les Baka et pour les Baka et comporte au nombre de ses domaines d'activités, la santé et le SIDA.

Langues africaines et professionnalisation

activités menées au sein de son association. Pour ce qui est du coronavirus, les messages formulés dans le cadre de la sensibilisation des populations baka par un groupe dédié appelé en anglais ‘focus group’ nous ont été donnés ; ils étaient axés sur le coronavirus, ses symptômes, les mesures barrières, l’hygiène et la santé.

La collecte de données s’est poursuivie à Moangue le Bosquet qui est un village exclusivement baka, où nous avons le plus souvent mené des enquêtes pour nos travaux antérieurs, en raison du taux de scolarisation relativement élevé. De plus, ce village est doté d’un centre de santé où nous avons recueilli des informations au sujet du taux de prévalence du VIH/SIDA et sur les interactions entre le personnel et les patients.

Ne pouvant pas mener toute seule cette enquête, nous avons tout d’abord procédé à la sélection et la formation des enquêteurs-assistants qui ont facilité le travail.

2.2.1. Sélection et formation des assistants-enquêteurs

La collecte des données a été facilitée par deux enquêteurs-assistants, un homme et une femme, tous locuteurs bilingues baka/français. Après leur avoir expliqué l’objet de notre enquête et notre démarche, nous avons réalisé ensemble une simulation afin qu’ils assimilent bien la méthode. La simulation a consisté dans un premier temps à enregistrer les enquêteurs-assistants. Ils se sont exprimés sur les pandémies du VIH/SIDA et du coronavirus notamment sur leurs manifestations, leur mode de transmission et de prévention, les traitements et les mécanismes d’accès aux soins. Au regard de l’approche méthodologique choisie, nous ne sommes intervenue que lorsqu’ils s’éloignaient du sujet. Ensuite, nous avons donné à chacun un dictaphone afin qu’ils puissent s’exercer entre eux. À la fin de cette simulation, nous avons transcrit et reformulé ensemble leurs paroles pour davantage faciliter la compréhension de ce qu’ils devaient attendre des autres interlocuteurs.

2.2.2. Sélection des interlocuteurs et entretiens

40 interlocuteurs ont pris part aux enregistrements : 10 femmes âgées de 15 à 65 ans, 10 jeunes âgés de 21 à 32 ans, et 20 hommes âgés de 35 à 70 ans dont trois instituteurs, trois devins-guérisseurs,

Langues africaines et professionnalisation

deux agents de santé, deux religieux et un ancien conseiller de la communauté.

L'assistant-enquêteur travaillait individuellement tandis que nous étions assistée de l'enquêtrice. Avec elle, nous abordions les femmes et les devins-guérisseurs. Les entretiens qui étaient basés sur les questions susmentionnées, se sont déroulés de la même façon que lors des simulations sus-évoquées. Cependant, pour aider les enquêteurs-assistants à recentrer les interlocuteurs sur le sujet, plusieurs questionnaires préalablement conçus avaient été formulés et mis à leur disposition. Ils étaient élaborés en fonction du statut des enquêteurs susmentionnés. Et comme il a été mentionné plus haut, ces questions n'étaient qu'à titre indicatif, car celles posées découlaient parfois de ce que disaient les enquêtés.

Pendant les interviews, les deux pandémies étaient abordées dans un même temps en ménageant une pause de 15 à 30 mn entre les deux parties. Chaque enregistrement, y compris celui du président de l'association *Okani*, variait entre 1 et 25 minutes. Nous avons aussi pris en compte, les enregistrements des messages élaborés par ladite association pour sensibiliser les populations au sujet du coronavirus, de ses symptômes, des mesures barrières, de l'hygiène et de la santé. Des termes spontanés ont été également recueillis en contexte.

2.2.3. Transcription des entretiens et corpus

Le corpus est basé sur des enregistrements qui représentent au total 9h15mn. Ils ont été transcrits et traduits avec l'aide des enquêteurs-assistants. Nous avons ensuite inventorié les termes relatifs à la santé et à la médecine et nous les avons principalement classés suivant les sous-domaines concernés (anatomie, pathologie, pharmacopée, etc.). Au total, 338 termes ont été inventoriés et parmi ces derniers, 72 sont relatifs aux pandémies qui font l'objet de cette recherche. Pour les illustrations, un échantillon de 30 mn d'enregistrements a été traité avec les logiciels *ELAN* et *Toolbox* ; à l'aide d'*ELAN*, cet échantillon a été découpé en phrases, transcrit et exporté vers *Toolbox*. Dans *Toolbox*, où un dictionnaire de désamalgamation (comportant les termes lexicaux mais aussi les éléments grammaticaux, segmentaux ou non) avait déjà été élaboré dans le cadre de la rédaction de notre thèse, ceux des termes susmentionnés qui n'y figuraient pas y ont été ajoutés. Les

Langues africaines et professionnalisation

phrases y ont été segmentées en fichiers-phrases portant chacun une référence et à chaque fichier-phrase était associé un fichier-son correspondant ; ce qui a permis de vérifier les transcriptions faites dans *ELAN*. Les fichiers-phrases ont ensuite été annotés et convertis en fichier *XML* pour servir d'illustrations (Cf. exemple 1).

2.2.4. Procédés de validation et d'invalidation des termes retenus

Il convient de rappeler que 72 termes ont été répertoriés comme relevant des pandémies du VIH/SIDA et du coronavirus. Des exemples sont mentionnés dans le tableau ci-dessous.

<i>dé</i>	tondeuse
<i>kàlàsɔ̄-ná-bàngà-bó</i> (caleçon/de/nez de/homme)	cache-nez
<i>pónjó-bɔ̀ngó</i> (morceau de/tissu)	
<i>ʔé-nà-núkò té bàngà bó té mò bó</i> (chose/fermer/avec/nez de/homme/avec bouche de/homme)	
<i>nó</i>	seau à robinet
<i>nà-wéè-njò-kpá</i> (saisir/tête de/main)	check
<i>júkò-nà-kú-bé-bó</i> (salut/de/cuisse de/main de/homme)	salut de coude
<i>kàlàsón-á-yó</i> (caleçon/de/verge)	préservatif
<i>kòti</i>	
<i>prézè:vátif</i>	
<i>ngó-nà-sélé-sèlè</i> (eau/de/état gélatineux)	gel hydro alcoolique
<i>yéngè-yéngè</i> (reflet de l'eau)	télévision, microscope

Tableau 1 : Quelques termes relevant du VIH/SIDA et du coronavirus

Dans l'ensemble, tous les termes étaient variés et non homogènes. Il fallait donc procéder au choix des termes à retenir. Ainsi, quatre groupes de dix personnes chacun ont été formés et les termes ont été successivement soumis à l'appréciation de chaque groupe. Il y avait un groupe de dix femmes âgées de 15 à 65 ans et trois groupes

Langues africaines et professionnalisation

d'hommes dont un groupe de jeunes âgés de 21 à 32 ans, et deux groupes d'adultes âgés de 35 à 70 ans. À cette étape, pour que la recherche soit plus exhaustive nous avons jugé nécessaire d'avoir en présentiel les affiches et les dépliants présentant les images rattachées aux messages de sensibilisation et de prévention des pandémies dont il est question. Et lorsqu'il arrivait qu'ils ne parvenaient pas à reconnaître certaines réalités sur image comme ce fut le cas des «paysans cultivateurs de coton» qui étaient incapables de reconnaître sur photo les ravageurs du cotonnier (Tourneux, 2006, p. 27), à ce moment-là, nous leur présentions les objets prévus à cet effet c'est-à-dire les kits sanitaires (masque facial, gel désinfectant, ...), les préservatifs, les poches de perfusion, les seringues, du sparadrap, l'alcool, le coton, etc. Tous les termes clés et les objets prévus étaient clairement définis. Ainsi, pour une raison ou une autre, un terme pouvait être retenu ou rejeté par les interlocuteurs eux-mêmes.

Comme exemple, nous avons relevé dans le corpus trois expressions renvoyant au terme « cache-nez ». Il s'agit de :

- *ʔéé nà-juúkò té bàngà bó té mò bó*
- *kàlāsón-à-bàngà-bó*
- *pónjó-b̀̀ngó*

L'expression *ʔéé-nà-juúkò té bàngà bó té mò bó* (chose/pour/couvrir/avec/nez de/homme/avec/bouche de/ homme) était, du fait de sa longueur, rejeté.

Pour *kàlāsón-à-bàngà-bó* (caleçon/de/nez de/homme), les interlocuteurs ont rejeté le terme « caleçon » qui, en plus d'être un emprunt, est rattaché au sexe qui dans la culture est un sujet tabou. De plus, *bàngà bó* (nez de/homme) réduit la partie à protéger au nez, pourtant dans le contexte de la pandémie du coronavirus, le cache-nez est utilisé pour couvrir la bouche et le nez afin de protéger le porteur et son entourage.

Le terme *pónjó-b̀̀ngó* (morceau de/tissu) quant à lui, ne rend pas exactement compte de la réalité connue. Pour trouver des mots justes, des propositions ont été faites dans chaque groupe :

Groupe 1 : a) *wà-ʔènjèkù*
(celui de/signe sp.)

Langues africaines et professionnalisation

b) *mòpòngò nà bàngà bó*

(entonnoir spécifique/de/nez de/homme)

Groupe 2 : *mòpòngò* (entonnoir spécifique)

Groupe 3 : *ɔ̀ɛ̀njèkù* (signe spécifique)

Groupe 4 : *mòpòngò* (entonnoir spécifique)

Après avoir recueilli ces propositions, les 4 groupes ont ensuite été mis ensemble afin de valider le ou les terme (s) à retenir. Pour y arriver, chaque terme ci-dessus proposé était défini.

2.2.4. Définition des termes

Le terme *ɔ̀ɛ̀njèkù* est un signe, fait avec les branches cassées. Dans la forêt, on les jetait par terre pour indiquer qu'un chemin ne devait pas être pris. Précédé du pronom *wà* (*wà-ɔ̀ɛ̀njèkù*), cela signifie celui qui fait ce signe. Les deux expressions, n'exprimant pas avec exactitude le « cache-nez », ont été rejetées.

Pour ce qui est du terme *mòpòngò nà bàngà bó*, dans ce syntagme, le déterminé (*mòpòngò*) désignait un entonnoir fait d'une feuille enroulée et agrafée. Il servait à filtrer le miel et à le mettre dans unealebasse. En cas de mauvaise odeur, on s'en servait pour se couvrir le nez et la bouche. Les membres du groupe 1 ont choisi de lui adjoindre un déterminant (*bàngà bó* ; nez d'homme) pour plus de précision. Cependant, ce terme est inapproprié vu que la partie à protéger se limite seulement au nez.

2.2.5. Terme retenu

En définitive, c'est le terme isolé *mòpòngò* qui a été retenu parce que l'un de ces usages correspond bien à celui du « cache-nez » tel que défini en français. On comprend de ce fait que le rapprochement établi entre les deux réalités relève de leur fonction. Chaque terme retenu était employé dans des phrases, comme l'illustre la phrase ci-dessous.

ɔ̀í	yó	mòpòngò	ɔ̀á	kpé	té
ɔ̀í	HB-	yo	mòpòngò -ó	ɔ̀à	T.inv
2P	INAC	vêtir	entonnoir	PL	LOC
			INS	INAC	fuir
				INST	

Langues africaines et professionnalisation

kò	nà sífí	mòpòpò
kò	nà sífí	mòpòpò
maladie de mauvais air		

Portez des cache-nez pour éviter la maladie du coronavirus.

Au terme de cette activité d'invalidation, de validation et de recherche terminologique, nous avons obtenu une nomenclature de 69 termes et expressions.

3. Analyse des termes retenus et procédés d'enrichissement de la langue

Après les activités de validation et d'invalidation, la nomenclature obtenue a été analysée et les procédés d'enrichissement de la langue relevés.

3.1. Analyse des termes

L'analyse des termes retenus met en évidence les catégories du verbe (26,08 %), de l'adjectif (1,44%), du nom (72,46%) et d'un déverbatif (2%). D'un point de vue morphologique, les noms présentent une forme simple (30%), une forme redoublée (2%), 33 formes composées (66%).

D'un point de vue sémantique,

- 13 termes reçoivent chacun 1 synonyme :
 - bana** (ngòbó) (garder/corps) : « se protéger », « protéger »
Synonyme : *leke* ngòbó (préparer/corps)
 - ʔo (pákí)** (laisser/limite) : « éviter le contact »
Synonyme : *ná-kà pákí* (séparer/limite)
- 8 reçoivent chacun 2 synonymes
 - mbáká** « clôture spécifique », « mesure barrière »
Synonymes : *mòmbóngí / kpèngbé*
- *ja (kò)* (prendre/maladie) « contracter »
Synonymes : *wee ko* (attraper/maladie)

Langues africaines et professionnalisation

be kò (porter/maladie)

Plusieurs termes identifiés comme des quasi-synonymes en français, sont rendus en *baka* par un seul terme.

Termes en français	Termes en <i>baka</i>	Gloses
« combattre » « lutter »	<i>-bu</i>	« chasser »
« examiner » « test de dépistage »	<i>-sia (njé)</i> (voir /sang)	« voir/sang »

À côté de ces derniers, figurent également des termes qui renvoient à des réalités distinctes et qui sont recouverts par un seul terme en *baka*.

Termes en français	Termes en <i>baka</i>	Gloses
« voiture » « pneu » « préservatif »	<i>ndàmà</i>	« caoutchouc »
« seringue » « injection » « dispensaire »	<i>bingò</i>	« poinçon »

On a aussi relevé la présence d'un terme en *baka* qui exprime une réalité non exprimée dans la langue française. Il s'agit de *wà-kòrònà* (celui de/coronavirus) « le malade du coronavirus ».

3.2. Procédés d'enrichissement du lexique de la langue *baka*

L'analyse des équivalents a permis d'identifier plusieurs procédés d'enrichissement du *baka*. Il s'agit de l'innovation sémantique, de la création lexicale et de l'emprunt.

3.2.1. L'innovation sémantique

Ce procédé d'enrichissement peut se faire par (i) extension ou par (ii) restriction. Les termes ont été choisis par analogie de sens, de forme, de fonction, de localisation, etc. Il y a des termes pour lesquels plusieurs types de rapprochement entrent en jeux.

Langues africaines et professionnalisation

(i) Extension sémantique

Les termes attestés ici, renvoient aux concepts qui existaient déjà dans la langue et dont les champs sémantiques ont été élargis pour répondre aux besoins nouveaux de communication. Les catégories concernées sont les noms et les verbes.

Les noms

Seuls les noms ayant une forme simple sont attestés.

Analogie	Termes et dénotation	Connotation
forme	<i>bándí</i> « fibre spécifique »	« thermomètre »
sens	<i>ʔèngósó</i> « lieu spécifique »	« prévention »
	<i>kàlò</i> « conseil »	« conseil »
		« sensibilisation »
aspect	<i>ndùkùnù</i> « duvet de raphia »	« fibres de coton »
matière	<i>ndàmà</i> « caoutchouc »	« préservatif »

Parmi ces termes simples, certains, comme *bìngò*, *mòkòbè* et *ndàmà* ne sont pas à leur première innovation sémantique ; ils ont d'abord connu un premier élargissement sémantique de sorte que la motivation sémantique des nouvelles expressions découle des sens précédemment acquis.

Termes	Dénotation	Extension sémantique 1	Extension sémantique 2~3
<i>bìngò</i>	« poinçon »	« seringue »	« injection »
			« dispensaire »
<i>mòkòbè</i>	« panier à miel »	« seau »	« seau à robinet »
<i>ndàmà</i>	« caoutchouc »	« voiture »	« préservatif »
		« pneu »	

Certains termes pourraient être considérés comme des « équivalents parfaits », au sens de Diki-Kidiri (2008, p.126), à des termes d'un vocabulaire non spécifiquement lié à de nouvelles réalités. Il s'agit de *kàlò* « conseil » et de *tímá* « nouvelle ».

Langues africaines et professionnalisation

Les verbes

Les verbes dont il est question sont majoritairement transitifs (16 termes sur les 18 attestés). Leur extension sémantique se fait grâce au complément d'objet qui leur est adjoind. Ils ont ainsi un emploi contextuel dont la compréhension est facilitée par la présence du complément d'objet qui accompagne chacun d'entre eux.

Analogie	Termes	Sens initiaux	Nouveaux sens
	<i>nɔɔ (kò)</i>	marcher (maladie)	« évoluer »
	<i>tɔ (kò)</i>	donner (maladie)	« contaminer », « infecter »
	<i>bɔtɔ (mbìndò)</i>	(enlever/saleté)	« désinfecter »
	<i>sia (njé)</i>	(regarder/sang)	« test de dépistage », « examiner »
	<i>ji (ká)</i>	(pourrir/blessure)	« s'infecter »

(ii) Restriction sémantique

Les mots concernés ici, sont également ceux qui existaient déjà dans la langue mais dont le sens est réduit à l'une de ses manifestations.

Termes	Sens initiaux	Nouveaux sens
<i>ngó pándó</i>	remède spécifique	« alcool »
<i>kpá yàndó</i>	remède spécifique	« sparadrap »

3.2.2. La création lexicale

Comme procédés de création lexicale, il y a (iii) la dérivation, (iv) le calque, (v) la composition et (vi) l'emprunt.

(iii) La dérivation

Deux cas de dérivation impropre sont attestés dans la langue. Il s'agit du nom *dé* qui dérive (>) du verbe *-de* « raser » et de l'adjectif *sénènè* qui dérive du nom *sénènè* « lumière d'un jour », « propre ».

Langues africaines et professionnalisation

(iv) Le calque

Sont attestés ici, deux termes composés dont la juxtaposition des éléments qui les constituent imite la façon dont les concepts auxquels ils renvoient sont formés dans la langue source. Il s'agit de

- *júkò-nà-nó-bó* (salut/de/pied/homme) « salut de pied »
- *júkò-nà-mú-bé-bó* (salut/de/derrière/main/homme) « salut de coude »

(v) La composition

La composition est le procédé le plus productif avec 33 termes attestés. C'est le procédé par excellence de l'innovation lexicale ; les interlocuteurs associent les mots tirés du lexique de la langue pour créer les nouvelles réalités. Ces dernières présentent la combinaison de deux ou plusieurs termes qui peuvent appartenir ou non à la même catégorie grammaticale. En fonction des cas, les termes combinés peuvent être médiatisés par la préposition *n* (*à*) ou être tout simplement juxtaposés. Ce faisant, ils se comportent comme des syntagmes associatifs allant parfois jusqu'aux périphrases. Plusieurs combinaisons sont attestées notamment les combinaisons suivantes :

- nom+nom
ngó-pándó (eau/arbre spécifique) « alcool éthylique »
- nom relationnel+nom
lékà-ló (fruit de/arbre) « comprimé »
- adjectif+nom
ngbé-kò (grand/maladie) « épidémie »
- nom+préposition (*nà*)+nom
ngó-nà-sèlèsèlè (eau/de/état glissant)
« gel hydroalcoolique »
- nom verbal+nom+numéral
ná-dótò-ndándá-kpódē (rester/endroit/un)
« confinement »
- pronom relationnel (*wà*)+nom
wà-sidà (celui /sida) « sidéen »
wà-kùlàwē (celui /interprétation)

Langues africaines et professionnalisation

« agent de sensibilisation »

- pronom relationnel

(wà)+verbe wà-tó (celui/donner) « contaminateur»

Ces noms issus de la composition peuvent avoir une valeur d'explication, d'identité, de but et de description.

(vi) L'emprunt

Pour exprimer certaines réalités, les interlocuteurs n'ont pas hésité à emprunter aux langues en contact des mots et des expressions. Ainsi, nous avons relevé 49 emprunts dont 2 à l'anglais, 1 au lingala, 31 au français et 15 au kóonzimé²³. Les emprunts qui sont intégrés dans la langue et ne sembleraient pas, au regard de leurs occurrences souffrir d'un problème de viabilité, sont retenus. Sont également retenus, les sigles VIH/SIDA et coronavirus parce que les locuteurs n'ont pas pu trouver des équivalents capables de les rendre correctement dans la langue.

Langues sources	Termes	ɓaka	Gloses
Français	SIDA	sídà	SIDA
	coronavirus	kòlònà/kòlòlà	coronavirus
	VIH	vih	VIH
Anglais	sock	ʃitòʔò/sitòʔò	chaussette préservatif
Kóonzimé	nùmò	nùmò	épidémie
	bùmó	bùmó	comprimé

Tableau 2 : Quelques emprunts intégrés

Seuls les emprunts qui ont été vraisemblablement utilisés pour résoudre un problème ponctuel de communication et qui d'un point de vue structurel ne répondent pas au fonctionnement interne de la langue, ne sont pas retenus dans la nomenclature.

sə ʃòsé : se chausser

sə pròtézé : se protéger

²³ Langue bantoue A80.

Langues africaines et professionnalisation

s̄sibilizásj̄ : sensibilisation

ʔif̄:màs̄j̄ʔó : informations

4. Exemple de traduction

Nous présentons ici, la traduction d'une affiche élaborée dans le cadre de la sensibilisation au VIH/SIDA par l'École d'infirmiers Spécialisés Opticiens Réfractionnistes et Sages-femmes de Yaoundé.



mólílí kámò-té-pùè-té-kpòdē
(image/10/avec/5/avec/1)

« image16 »

ná-sià	njéá	bó	ʔà	yéyèá	bó
NV	regarder	sang de	homme	LOC	vouloir -de homme

« Dépistage volontaire »

ndándā	ná-sià	njéá	bó	ʔà	yéyèá	bó
--------	--------	------	----	----	-------	----

Langues africaines et professionnalisation

endroit NV regarder sang de homme LOC amour de homme

« Centre de dépistage volontaire »

Conclusion

L'analyse portant sur la terminologie relative au VIH/SIDA et au coronavirus chez les populations baka du Cameroun, a commencé par des préliminaires à l'enquête de terrain. Ces derniers ont consisté à cibler les différents intervenants dans la lutte contre les pandémies du VIH/SIDA et du coronavirus et à définir le choix méthodologique adopté. Sur le terrain, après la sélection et la formation des enquêteurs-assistants et des enquêtés, j'ai procédé aux entretiens, à leur transcription et à la constitution du corpus. À côté de l'analyse de la nomenclature retenue, ont pris place les procédés d'enrichissement du lexique. Comme stratégies, les 'Baka font, d'une manière générale, usage des mots de la langue dont ils élargissent ou restreignent le sens, en fonction du rapprochement établi entre les termes retenus et les réalités auxquelles ils renvoient. D'autres procédés utilisés sont le calque, la composition et l'emprunt. Un exemple de traduction a été présenté à la fin de l'analyse. Ce travail met en évidence la créativité des interlocuteurs qui, à partir des connaissances socio-culturelles de leur environnement, rendent compte des nouvelles réalités dans le domaine de la santé notamment en ce qui concerne le VIH/SIDA et le coronavirus. Les termes retenus évoquent toujours chez les interlocuteurs quelque chose de connu. Ce travail permettra, sur le plan local, de traduire les brochures de sensibilisation en baka et de faciliter les échanges entre les populations baka et les différents acteurs de sensibilisation contre les pandémies du VIH/SIDA et du Coronavirus. Avec l'insertion du baka dans le système éducatif camerounais, cette étude a produit des termes indispensables à la transmission et à la compréhension de l'enseignement en langue baka d'une leçon portant sur le module 'santé'.

Références bibliographiques

Abega, S.C. & Bigombe, L. P. (2006). *La marginalisation des Pygmées d'Afrique Centrale*. Afrédit : France.

Langues africaines et professionnalisation

- Diki-Kidiri, M. (2008). « La terminologie culturelle : points de repère » in *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris : Karthala, 117-133.
- Greenberg, J.H. (1955). *Studies in African Linguistic Classification*. New-Haven.
- Tourneux, H. (2008). *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris : Karthala.
- (2006). *La communication technique en langues africaines, l'exemple de la lutte contre les ravageurs du cotonnier (Burkina Faso / Cameroun)*. Karthala.

Deuxième partie

*Communication et santé :
enjeux linguistiques et culturels*



Multilinguisme et accès aux soins de santé des populations déplacées

Multilingualism and access to health care among displaced populations

Pierpaolo DI CARLO

University at Buffalo

pierpaol@buffalo.edu

Honoré FON

Presbyterian Church of Cameroon – Synod Office

fonore@gmail.com

Résumé

Le déplacement forcé augmente tant entre qu'au sein des pays d'Afrique centrale, créant des situations d'hyperdiversité linguistique et culturelle. À partir de cas rapportés au Cameroun, cet article souligne que l'accès déjà limité aux soins des populations déplacées est davantage restreint par l'ignorance ou la stigmatisation de cette diversité chez les prestataires de santé et par la littératie en santé limitée des communautés déplacées. Reconnaissant la langue comme déterminant social de santé, l'article propose un plan concret pour minimiser ce déficit de connaissances bilatéral.

Mots-clés : langue et santé, diversité linguistique, santé publique, populations déplacées de force, internet-in-a-box.

Abstract

Forced displacement is on the rise both across and within central African countries and determines situations of both linguistic and cultural hyperdiversity. Focusing on reported cases from Cameroon, this article stresses that the already limited access to health care of displaced populations is further constrained due to both health providers' ignorance or stigmatization of such diversity and displaced communities' limited health literacy. Stemming from an awareness of the centrality of language as a social determinant of health, the article proposes a concrete plan for minimizing this bilateral knowledge gap.

Keywords: language and health, linguistic diversity, public health, forcibly displaced populations, internet-in-a-box

Langues africaines et professionnalisation

Introduction

Income, education, working life conditions, housing, and food and personal insecurity are among the factors that get the most attention as social determinants of health, broadly defined as “the conditions in which people are born, grow, live, work and age, and people’s access to power, money and resources” (WHO, 2024, p. 1). As for language, the public discourse on health equity most often looks at it as a demographic marker that can reliably inform policy makers about the ethnic diversity of a given population, with little to no concrete consequences at the level of actions meant to improve access to health care. It is often after major health crisis, like the 2015 Ebola outbreak in West Africa (e.g. Bastide, 2018) and the COVID-19 pandemic (see Federici, 2022, Di Carlo *et al*, 2022a), that researchers and health practitioners alike realize the importance of language in efforts to reduce health disparities among linguistically diverse communities.

This article stems from the workshop “*Multilingualism and Health: Inequalities, experiences, and the future of a science-society network for the benefit of all*”, held during the 1st International Colloquium of the Observatoire du Plurilinguisme en Afrique. The event brought together researchers across disciplines, health professionals, and two Nigerian refugees from the UNHCR camp in Minawao (Far North Cameroon) to explore how renewed attention to language can help advance global health equity, with a focus on access to healthcare for forcibly displaced populations.

The article serves both as a report from that workshop and a concept paper for promoting equitable healthcare access in sub-Saharan Africa, especially in Cameroonian settings. After briefly presenting the theoretical framework (section 1), we outline the situation of refugees and IDPs in Cameroon (section 2), summarize the workshop discussions (section 3), and propose key principles for future interventions (section 4).

1. The relationship between language and health

It may seem unlikely that the words and grammar a person uses could influence their health, but this view overlooks broader understandings of both language and health that have evolved since

Langues africaines et professionnalisation

the 20th century. In 1946, the WHO defined health as “a state of complete physical, mental and social well-being,” expanding the concept beyond mere absence of disease. This calls for a holistic approach to the language–health relationship, attentive to the full range of factors shaping well-being. Likewise, reducing language to words and grammar misses its broader role as a socially embedded practice—an understanding shaped in part by research on traditionally multilingual settings (Lüpke, 2016).

The relationship between language and health is best examined from at least two distinct perspectives. Firstly, language can be seen as a key factor in accessing care. Lack of a common communicative system undermines patient-provider interactions (PPI), with patients unable to properly convey symptoms, side effects, and other crucial information needed for effective treatment, and also hindering them from obtaining vital information about their condition, its treatment, and risk factors. This restriction is the most evident negative impact of language barriers, and it plays a crucial role in the relationship between language and health.

The second perspective on this relationship stems from the recognition that the way people speak influences the development of personal bonds (e.g. Ide & Hata, 2020), and serves as a form of symbolic capital that establishes and reproduces social structure in a community (Bourdieu, 1991), including patterns of personal identity (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). In turn, these factors may have consequences on how health care is sought or accessed, both at the individual, micro-scale of PPIs, as well as community-wide, larger scales.

At the micro-level of PPIs, study in Bamako among HIV-affected individuals (Hurley *et al.*, 2018) showed that both language and culturally specific expressions of respect in PPIs significantly influenced patient engagement in antiretroviral treatment. Patients who primarily spoke Bambara felt disconnected from providers using French or medical jargon—leading to mistrust and treatment drop-out. Participants emphasized the value of local customs, such as extended greetings, blessings, and “joking cousins” (teasing based on family surnames), in making them feel welcomed. Providers who offered a

Langues africaines et professionnalisation

culturally attuned ‘good welcome’ were also more effective at calming patients during distress, aiding the healing process.

At the macro-level of public health communication, postcolonial contexts—particularly in Africa—are marked by nation-building policies that “simply ignored the diversity of large segments of the population, in particular racial and linguistic minorities” (Torbisco Casals, 2015, p. 469), fostering deep distrust of state institutions among marginalized groups (Mizuno & Okazawa, 2009). In such settings, culturally diverse populations may view state-promoted health policies with suspicion, even as harmful (Bastide, 2018). Though research remains limited, initiatives like virALLanguages (Di Carlo *et al.*, 2022b) have begun applying principles of linguistic and cultural appropriateness and using locally grounded communication styles (Ataguba & Ataguba, 2020).

2. Forcibly displaced populations in Africa: the case of Cameroon

2.1. *Emerging urban geographies*

The literature on PPIs overwhelmingly reflects Global North contexts, where minorities tend to be large demographic groups, such as Latinos or Blacks in the US. The demographic, linguistic, and cultural complexities described there pale in comparison to African realities. In Cameroon, for instance, there are between 250 and 300 distinct language communities. Religious diversity is also significant, with Islam dominant in the north, Christianity prevalent elsewhere under various denominations, and about a fifth of the population practicing traditional religions. Despite this diversity, medical consultations are typically conducted in one of the two official languages, French or English, depending on the provider’s background in either former French- or British-administered regions. Given the mobility of medical staff, it is not uncommon to find, for example, Christian providers working in predominantly Muslim areas.

Mass urbanization over recent decades has blurred the historical links between languages, cultures, and regions. Cities like Yaoundé and Douala now host nearly all of the country’s ethnolinguistic and religious diversity. Urban migrants often cluster near earlier arrivals

Langues africaines et professionnalisation

from their home regions—e.g., Douala’s Briqueterie neighborhood, mostly inhabited by Muslim migrants from the north, and Biyem-Assi, home to many from the anglophone North-West. These settlement patterns have shaped the distribution of healthcare facilities, especially private and faith-based ones. While Muslim-run hospitals remain rare, Christian hospitals—collectively nearly as numerous as public ones—are usually built where church communities are established, ensuring an initial Christian clientele.

These dynamics show that Cameroonian civil society has long adapted to internal mobility through localized, resilient healthcare strategies that have benefited parts of the urban population. However, the population movements and emerging geographies of the past decade are of a different scale and nature entirely.

2.2. The sudden surge of displaced populations

With more than 2 million forcibly displaced people in a population of around 28 million, Cameroon is one of the African countries with the highest *per capita* number of refugees and internally displaced persons (IDPs). Three events have determined a massive increase in the number of both categories of displaced people (see figures 1-3). In 2013, political and sectarian violence exploded in Central African Republic as well as there was the surge of Boko Haram and its violent raids in Nigeria’s Borno State, which determined the displacement of hundreds of thousands of people towards Cameroon. On the other hand, since 2016, the so-called anglophone crisis (Pommerolle & Heungoup, 2017) has caused indiscriminate death and destruction throughout both the North West and South West Regions whence hundreds of thousands of people, especially rural dwellers, have left seeking refuge in safer areas of the country, especially in the Littoral

Langues africaines et professionnalisation

Region and around the capital, Yaounde.

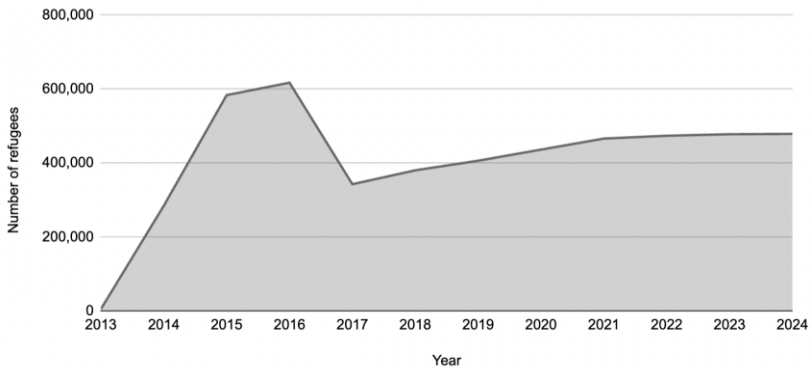


Figure 1. Number of refugees in Cameroon in the period 2013-2024 (last updated March 2024). Chart elaborated on the basis of data from the UNHCR.

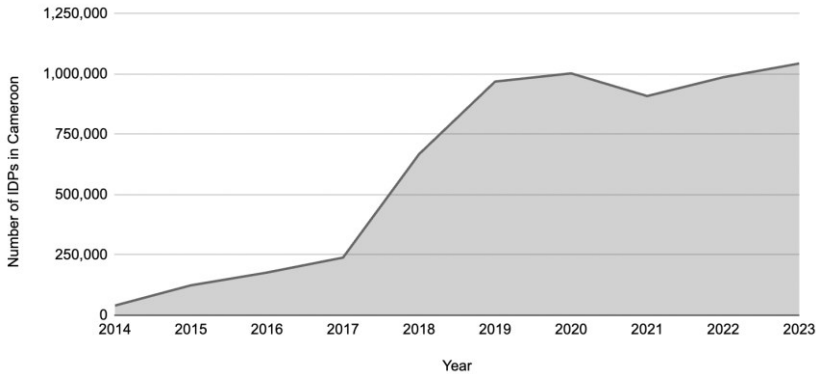


Figure 2. Number of Internally Displaced Persons in Cameroon in the period 2014-2023 (last updated December 2023). Chart elaborated on the basis of data from the International Displacement Monitoring Centre (<https://www.internal-displacement.org/>).

Langues africaines et professionnalisation

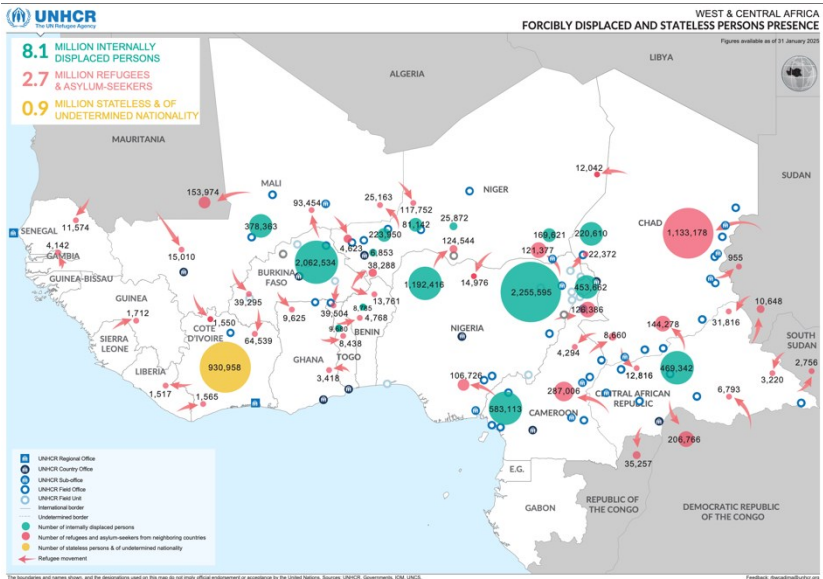


Figure 3: Forcibly displaced and stateless persons across countries of West and Central Africa as of January 31, 2025 (map by UNHCR, licensed under CC BY 4.0).

The kind of diversity that these demographic dynamics have determined on the ground cannot be compared to the diversity that was caused by mass urbanization over decades. As a matter of fact, several of the areas where these forcibly displaced populations come from are hotspots of linguistic diversity within a wider region that was already known for its diversity, i.e. the “sub-Saharan fragmentation belt” (Dalby, 1970). Cases in point are the Mandara mountains, which is where half the population of the UNHCR camp of Minawao comes from (see §3.3), and the western Grassfields, from which most Cameroonian IDPs currently settled in the West, Center, and Littoral Regions originate. This has led to sudden demographic surges in certain areas, not just in population size but in the number of ethnolinguistic groups now cohabiting.

For different reasons, both refugees and IDPs are mostly invisible to researchers and the general public and most of them, especially among the IDPs, are left to cope with the hardships of their lives with no significant outside help. As a matter of fact, we have barely any

Langues africaines et professionnalisation

data concerning their degree of access to healthcare provision, their relationships with providers, and the problems that they may encounter when no providers speak or understand their ancestral languages. While proficiency in a *lingua franca* is common among displaced persons and can help basic communication, we assume the way they speak it and the fact that they lack knowledge of local languages may work against them in their daily life, including access to health care. One of the goals of our workshop has been to contribute to filling this informational gap through firsthand testimonies, which we summarize in the next section. While none of the reported cases could be independently verified, the recurrence of such accounts and their documentation by researchers directly exposed to their unfolding suggest that they are indicative of relatively common experiences among displaced persons in Cameroon.

3. Reported cases

Workshop participants were asked to share anything they knew concerning the potential difficulties that displaced persons might face in their new environments. A majority of the cases that were reported focused on IDPs from anglophone regions who have settled in francophone areas (3.1). Other cases reported difficulties in communication between physicians and the elderly (3.2), the limited reach in risk and health-related communication in the UNHCR camp of Minawao (3.3), and some interventions by the Presbyterian Church of Cameroon in areas where the population has recently diversified mostly as a result of people's displacement (3.4).

3.1. Anglophone IDPs in francophone areas

A type of case that several participants reported is that of an IDP originally from the North-West Region who settled in a city of the West, Center, or Littoral Regions. Most people in the North-West use Cameroon Pidgin English as a *lingua franca* and do not speak any French, whereas in the West, Center, and Littoral Regions people normally speak French and only few of them can speak English or Cameroon Pidgin English. Here we report only two such cases.

Langues africaines et professionnalisation

Case 1: A lady who had escaped from Bamenda and migrated to a village close to Dschang, in the West Region, went to a local hospital to seek treatment for stomach pain. The doctor did not understand the patient who spoke only in English, but a nurse said she could translate it into French. The nurse reported to the doctor what the participant later found out was “heart pain” rather than “stomach pain”. The doctor therefore prescribed a medicine for the heart which was not suitable for patients with gastric illness. The patient took the medication and her condition worsened severely until she decided to risk her life and go back to Bamenda, where staff at the Mbingo hospital discovered that she had had the wrong prescription.

Case 2: A child IDP residing with his family around Yaounde was admitted to pediatrics in a local hospital for pain and fever. The pediatrician, who could only speak French, told her that the fever had to be brought down first but she did not understand. The next day, the child's mother decided to go and have her child treated at home because she had found that he had a swollen “spleen”. The child died during the night.

3.2. Health-related communication with the elderly

Several participants also reported situations in which a campaign meant to spread awareness of specific illnesses among the local population encountered difficulties (or failed) because the information was conveyed in a language that only few understood and in ways that transcended local cultural norms. We report here one of these cases: even if it does not focus on displaced people, we considered it worth being discussed here because the kind of difficulties it exemplifies can only be exacerbated in diverse settings like a refugee camp (see §3.3).

In 2023, a campaign was implemented in several localities in the West Region for the diffusion of information about illnesses like diabetes and hypertension. The main event of such a campaign was, in each locality, a public session during which a medical doctor presented the illnesses (symptoms, etiology, possible therapies) and answered the audience’s questions. One of the participants reported what happened when the event took place in Bafou, an important center in the West Region whose ancestral and most frequently used language is Yemba, with a majority of people also speaking French.

Langues africaines et professionnalisation

The presenter—a medical doctor who was born in Bafou but spent most of her life elsewhere—introduced herself and the general project in Yemba but then apologized and said she could only continue in French. The audience was mostly elderly people, i.e. those who are most often affected by pathologies like diabetes and hypertension: as a matter of fact, very few Bafou elders understand French. Respectfully, the audience listened to the presenter throughout her speech, but very few people, if any one, had the vaguest clue of what she was talking about. In this situation, the Q&A session featured only a couple of questions asked, in French, by some younger audience members. The person who reported this case stressed that the elders' disappointment with this event was palpable, and that the presenter later tried to appease them by engaging a local doctor who was fully fluent in both French and Yemba as an interpreter. Even then, however, the lack of knowledge of local medical traditions and terminologies left the interpreter using French terms like “diabète” and “hypertension” throughout her translation, terms which made no sense to the elders who were the main campaign target.

3.3. *Public health-related information in Minawao*

When the workshop took place in December 2023, the UNHCR camp of Minawao was inhabited by about 80,000 people whose areas of provenance are located mainly along the northeasternmost part of Nigeria's Borno State, known for its linguistic diversity. As a result, Minawao is today one of the linguistically densest places on the planet, with more than 25 languages spoken in an area of about 6 square kilometers (Goron 2020). Many of the refugees speak Hausa as a *lingua franca* and only few of them are learning Fulfulde, the *lingua franca* in the region where Minawao is located, or French, the official language that traditionally predominates in northern Cameroon. Proficiency in English is limited both among refugees and camp health providers alike. Notwithstanding all this, signboards in the camp are predominantly in French and English, and medical staff in the local health center normally come from francophone areas of Cameroon and, therefore, are only fluent in French.

Reportedly, there are refugees who are fluent in both French and a few languages spoken in the camp who, thanks to their multilingual

Langues africaines et professionnalisation

proficiency, can and do act as interpreters in the health center. However, it is not infrequent that the refugees seeking health care, especially elderly people, do not understand or speak Hausa nor any of the other languages that the interpreters speak well. As a result, even if consultations, clinical analyses and, at times, basic treatments are free of charge in the camp, several refugees remain unclear on their conditions, prognosis, and aspects of their lifestyle that they should change or monitor as integral parts to their healing process.

In general, implementing health-related information campaigns in the camp is an endeavor that the refugees who participated in the workshop stressed as overall unsuccessful due to the diversities, both linguistic and cultural, that pervade the camp.

3.4. Two interventions made by the Presbyterian Church in Cameroon

In this section, we briefly summarize two examples coming from the direct experience of the Presbyterian Church in Cameroon (PCC) Health Services in which the choice of the languages used in a health-related intervention was key for success.

3.4.1. Responding to a re-emergence of leprosy

Between June 2021 and August 2023, funded by Bread for the World, the PCC Health Services and CBC Health Services implemented the project *Rapid Response to Leprosy* in two health districts in Cameroon's conflict-affected Northwest and Southwest regions. Although leprosy had been eliminated nationally in 2000, new cases emerged after 2020 among displaced populations living in temporary forest settlements to escape the violent conflict between Ambazonian separatists and the national army. These precarious living conditions made them highly susceptible to diseases like leprosy.

The project focused on locating IDP settlements, identifying those at risk, testing for symptoms, treating confirmed cases, and promoting prevention. PCC covered Nguti Subdivision (Kupe Manenguba, Southwest), while CBC worked in Njoketunjia (Ndop, Northwest). Initially, public health messages in English were disseminated via radio, social media, and printed materials, based on the assumption

Langues africaines et professionnalisation

that English, as the official language in the area, would be accessible. However, community response was limited.

To improve engagement, the team recruited community volunteers fluent in local languages such as Kenyang and Cameroon Pidgin English. Messages were adapted into these languages and broadcast through radio and social media. The impact was immediate: within three months, testing participation rose sharply, and community involvement significantly increased, contributing to the project's success as reported by the Presbyterian General Hospital in Moneymen.

3.4.2. Mental health among host and displaced populations

Since 2017, the Anglophone crisis has displaced nearly one million people (see fig. 2). This mass displacement, coupled with thousands of deaths and injuries, has caused severe physical and psychological distress for both displaced and host communities. Mental health services in Cameroon remain underdeveloped, and the surge in trauma-related cases was quickly noticed by medical professionals—especially in hard-hit areas like Meme Division (Southwest).

In 2021, the PCC Mental Health Unit, in partnership with INTERSOS and funded by Stichting Vluchteling, launched the *Mental Health, Psychosocial Support* project. Implemented across ten partner facilities in Meme, the project offered counseling, therapy, medication, and awareness campaigns, aiming to build sustainable, community-based mental health care.

Initially, the response was muted due to persistent stigma around mental illness and the exclusive use of English in outreach. The team responded by shifting to local languages—including Bafaw, Bakundu, Bakossi, Mbonge, and languages spoken by IDP groups like Kenyang and Fulani. Many community health workers and focal points were native speakers of these languages, allowing for personalized counseling and group awareness in familiar linguistic terms. This change led to a 50% increase in monthly patient referrals by families. By the end of year two, the project had surpassed its goal, reaching over 80,000 individuals with awareness activities and referring more than 1,000 for treatment.

Langues africaines et professionnalisation

3.5. Language and health among forcibly displaced populations

The testimonies presented so far highlight two key intersections between language and health. First, the cases in §§3.1–3.3 underscore the consequences of basic communication breakdowns: when people cannot understand one another, effective health-related interaction becomes nearly impossible—an issue worsened by the ongoing conflict (§3.1). In contrast, the cases in §3.4 reveal a more nuanced function of language: its role in fostering trust. While many in the South-West and North-West Regions understand English, expected levels of engagement occurred only when healthcare providers used languages that felt more personal or familiar.

These cases expose significant, yet largely unexamined, consequences of linguistic misalignment between healthcare providers and affected populations. What we report here is merely the visible portion of a much larger, unexplored problem. No data currently exist on actual provider–patient interactions, and initial research would likely reveal widespread failures in public health communication.

4. Towards health equity: focus on forcibly displaced populations

In this final section, we summarize the main points of discussion that emerged during the workshop (§4.1) and provide some guiding principles that we feel we can recommend for future interventions (§4.2) aiming to improve on the critical aspects we have identified so far.

4.1. Setting the discussion

Improving access to healthcare for forcibly displaced populations requires identifying the main entities involved in such interventions. These are: (1) *communities*, both as beneficiaries and as the platforms through which interventions are implemented; (2) *researchers*, who generate and validate relevant evidence; and (3) *actors*, including governments, NGOs, faith-based organizations (FBOs), and international agencies, who are responsible for implementation.

Langues africaines et professionnalisation

The key question is: *What needs to change?* Participants in the workshop agreed that the current situation of profound health inequity in countries like Cameroon—especially visible among displaced populations—is rooted not only in chronic underfunding but also in cultural obstacles. Our discussion focused on the latter, particularly the existence of a “bilateral knowledge gap.” On one side, medical personnel are often unfamiliar with the languages and cultural backgrounds of the populations they serve; on the other, displaced individuals frequently have low personal health literacy. Without addressing this dual disconnect, improvements in healthcare access are unlikely, even if state resources increase.

One prominent issue is the “hierarchical attitude” reported among healthcare workers, especially toward rural and impoverished populations. This often manifests through the use of inaccessible language or jargon and a disregard for patients’ lived experiences, as highlighted in some of the cases in §3.1. Even if healthcare services were free or subsidized, this dynamic can severely limit patient engagement and compromise health outcomes—similar to the case discussed from Mali (§1.1). Simultaneously, low health literacy among displaced populations contributes to the spread of ungrounded beliefs, not even supported by traditional healing systems, as seen during the COVID-19 infodemic.

To address this gap, the workshop proposed establishing a two-way communication model. On the side of healthcare actors, this includes training staff in a “minimum language and culture package” to enhance cultural competence. On the community side, efforts should focus on empowering local leaders and influencers through targeted training and leveraging traditional authority structures to disseminate accurate health information. This dual approach is essential for fostering trust, improving communication, and ultimately enhancing healthcare equity for displaced populations

4.2. The Minimum Language & Culture Package

As some of the cases presented in §3 show, improving patient–provider concordance (i.e. a shared background—be it cultural, linguistic, or both—between patient and provider) is a key aspect of better access to health care for displaced individuals. In this domain, two approaches are often discussed: cultural competency and cultural

Langues africaines et professionnalisation

humility. Cultural competency involves training in the basics of a community's culture and language, but risks reducing cultures to fixed sets of traits. Cultural humility, by contrast, emphasizes openness and reflexivity but is often criticized for its vagueness and reliance on individual dispositions. Most training programs combine both, but with uneven results.

Our proposal focuses on an informed form of cultural competency, enhanced by training in basic cultural anthropology so as to help medical personnel avoid essentializing communities. The goal is to provide providers with contextualized, accessible information helping them recognize and deal with diverse ethnocultural factors among their patients—without reducing communities to checklists of traits.

In the Cameroonian context, cultural competency faces major obstacles as many displaced communities speak under-documented languages, and available cultural knowledge is scattered and difficult to access. To address this, we propose:

- Documentation hubs in each region of Cameroon, compiling all available material on local languages and cultures (e.g. scientific publications, theses, project reports, news articles), digitized, OCR-processed, and content-tagged to ensure searchability.
- A national student-led research program, fostering engagement of displaced youth in anthropology, medicine, linguistics, and geography Masters' and Doctoral courses to conduct fieldwork on their communities and contribute to the database.
- Free, on-demand access to this material, online and via offline platforms like Internet-in-a-Box (see §4.4).

To ensure content is relevant and avoids stereotyping, each community entry should include general community profiles covering geographic, social, and historical aspects, such as village topography (e.g. spatial location between villages may be relevant in understanding social patterns within communities), kinship and marriage systems, traditional authority structures, and key historical events (see e.g. Marsella 2010). At the linguistic level, the minimum package would offer:

- Basic linguistic overviews: greetings, body parts, key health and illness terms, and common metaphors for sickness or healing.

Langues africaines et professionnalisation

- Multimedia materials: audio and video resources illustrating communicative practices (e.g. greeting rituals, songs, verbal art) tailored to real-life healthcare encounters.

The ultimate aim is to enable healthcare providers to engage in culturally and linguistically grounded interactions, improving trust and effectiveness in care, countering stigma on the populations they serve without reinforcing static or exoticized views of their cultures.

4.3. *Empowering communities*

Building on experience from PCC projects and the *virALLanguages* initiative (Di Carlo *et al.* 2022b), we believe that improving both the quantity and quality of accessible resources aimed at enhancing *personal health literacy* is key in promoting access to health care among displaced communities. This goal requires sustained collaboration between researchers, medical staff, and communities, and can be structured into the following steps:

1. Create a multilingual medical knowledge database in English and French, compiling reliable information on health topics relevant to the target communities.
2. Train selected community members—proficient in English or French or both—in health literacy using this database.
3. Train these or other individuals in multimedia content creation (e.g. smartphone-based video production).
4. Support trainees in producing materials addressing priority public health concerns in local language and using culture-specific communicative styles.
5. Distribute resources via social media and locally-installed Internet-In-A-Box devices (see §4.4).
6. Collect community feedback and update or create new resources as needed.
7. Include traditional healing practices and medicinal knowledge to ensure cultural relevance and local engagement.

Langues africaines et professionnalisation

4.4. *The Internet-In-A-Box*

A central element of our proposals is the Internet-In-A-Box (IIAB)—a low-cost, portable device that hosts a vast library of digital content and simulates web browsing without needing internet access. Each IIAB creates a local Wi-Fi network (up to 20 meters) that supports around 30 users simultaneously on smartphones, tablets, or laptops. With modern storage capacities (e.g. 4TB), an IIAB can hold thousands of documents, videos, and apps. Crucially, it runs on power banks, making it ideal for areas with unreliable electricity.

In contexts of forced displacement and poverty, the IIAB offers a sustainable and inclusive way to share knowledge, build skills, and promote engagement. It enables community-driven learning by allowing users to request specific health or cultural resources, which are then added by administrators who download them elsewhere and upload them locally.

This model is already in use in Cameroon in projects led by the first author, including in Minawao camp and university settings, where it supports training and information access with no data costs and minimal infrastructure.

5. Conclusion

Filling the “bilateral knowledge gap” is a major step towards health equity through language resources, especially in contexts of forced population displacement. In order to be sustainable, this step must be based on existing research infrastructure and technology that can easily be maintained in such contexts. The proposals we have summarized here go into this direction.

References

- Ataguba, O.A. & Ataguba, J.E. (2020). “Social determinants of health: The role of effective communication in the COVID-19 pandemic in developing countries”. *Global Health Action* 13, (1), 1788263.
- Bastide, L. (2018). “Crisis communication during the Ebola outbreak in West Africa” in M. Bourrier & C. Bieder (eds.), *Risk communication for the future*. Cham: Springer, 95–108.

Langues africaines et professionnalisation

- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalby, D. (1970). Reflections on the classification of African languages. *African Language Studies* 11, 147–171.
- Di Carlo, P., McDonnell, B., Vahapoglu, L., Good, J., Seyfeddinipur, M., & Kordas, K. (2022a). “Public health information for minority linguistic communities”. *Bulletin of the World Health Organization* 100, 1:78–80.
- Di Carlo, P., Lukschy, L., Rey, S., & Vita, V. (2022b). “Documentary linguists and risk communication. Views from the virALLanguages project experience”. *Linguistics Vanguard*, <https://doi.org/10.1515/lingvan-2021-0021>
- Federici, F.M. (ed.) (2022). *Language as a Social Determinant of Health*. Cham: Palgrave.
- Goron, A. (2020). “Multilingualism and Language Ideologies in the Context of War”. In P. Di Carlo & J. Good (eds.) *African multilingualisms. Rural cultural and linguistic diversity*. Lanham: Lexington, 169-178.
- Ide, R. & Hata, K. (eds.) (2020). *Bonding through Context: Language and interactional alignment in Japanese situated discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Hurley, E. A., Harvey, S. A., Winch, P. J., Keita, M., Roter, D. L., Doumbia, S. & Kennedy, C. E. (2018). “The role of patient–provider communication in engagement and re-engagement in HIV treatment in Bamako, Mali”. *Journal of health communication*, 23(2), 129-143.
- Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüpke, F. (2016). “Uncovering small-scale multilingualism”. *Critical Multilingualism Studies*, 4, (2): 35–74.
- Marsella, A.J. (2010). “Ethnocultural Aspects of PTSD”. *Traumatology* 16(4), 17-26
- Mizuno, N. & Okazawa, R. (2009). “Colonial experience and postcolonial underdevelopment in Africa”. *Public Choice* 141, (3–4), 405–419.

Langues africaines et professionnalisation

- Pommerolle, M.E. & Heungoup, H.D.M. (2017). The “Anglophone crisis”: A tale of the Cameroonian postcolony. *African Affairs* 116, (464), 526–538.
- Santana, S., Brach, C., Harris, L., *et al.* (2021). “Updating health literacy for healthy people 2030”. *Journal of Public Health Management and Practice* 27 (Suppl.6), S258-S264.
- Torbisco Casals, N. (2015). “Beyond altruism? Globalizing democracy in the age of distrust”. *The Monist* 98, (4), 457–474.
- Welz, M. (2014). Briefing: “Crisis in the Central African Republic and the international response”, *African Affairs* 113, (453), 601–610.
- WHO 2024 = World Health Organization. 2024. *Operational framework for monitoring social determinants of health equity*. Geneva: World Health Organization.

Diagnostic des barrières linguistiques en milieu hospitalier du Nord-Cameroun : état des lieux, enjeux et perspectives

Diagnosis of language barriers in hospital environment in Northern Cameroon : current situation, issues and perspectives

Bakari Gatoudje

Université de Ngaoundéré (Cameroun)

gatoudjeb@gmail.com

Résumé

De nos travaux de recherche menés en 2018 à l'hôpital régional de Ngaoundéré, il ressort que les médecins et les patients ne parlent pas toujours la même langue lorsqu'ils sont en situation de communication effective : la majorité des médecins parle le français, tandis qu'une bonne partie des patients parle le *fulfulde*, langue véhiculaire du Nord-Cameroun. D'où la barrière linguistique. Cette situation est rendue encore plus complexe par le caractère hermétique du technolecte des médecins. Ainsi, cet article se propose d'établir le diagnostic précis de cette situation, d'en dégager les enjeux et de proposer des solutions d'amélioration.

Mots-clés : barrière linguistique, Nord-Cameroun, milieu hospitalier, médecin, patient.

Abstract

In 2018, research was carried out in Ngaoundere regional hospital. It was revealed that doctors and patients do not always communicate in the same language during consultation : the majority of doctors were found speaking French while many of the patients speak Fulfulde, resulting in a language barrier. This situation is even made more complex by the hermetic character of the technolect of doctors. Against this backdrop, this article aims at establishing the precise diagnosis of the situation, to identify the stakes, and to propose solutions for improvement.

Keywords : linguistic barrier, Northern Cameroon, hospital environment, doctor, patient.

Langues africaines et professionnalisation

Introduction

Dans les années soixante-dix, des experts ont analysé, pour la première fois, des entretiens entre médecins et patients et observé que la communication était largement inadéquate du fait, entre autres, de la non-pratique d'une langue commune, de la complexité du technolècte des médecins qui parlent une langue spécialisée au caractère strictement scientifique, indissociable de la démarche médicale (Balliu, 2010). Ainsi, certains patients ne comprennent pas les informations communiquées par leur médecin et lorsqu'ils quittent le cabinet, ils ne savent ni ce que leur médecin vient de leur expliquer, ni ce qu'ils doivent faire. Subséquemment, leur manque de connaissances dans les langues officielles (LO), ainsi que les difficultés que pose le vocabulaire médical, les expose à « un risque accru d'erreurs de médication, de complications et d'événements indésirables » (Bowen, 2015, p. 1). Le soignant lui-même n'est pas épargné de ce « risque accru d'erreurs » dont parle l'auteur. Non seulement il pourra lui manquer des informations appropriées pour orienter la prise en charge des patients, mais il pourrait, dans cette navigation aveugle et douteuse, mettre leur vie en danger. Cet article vise donc à établir le diagnostic précis des situations de barrière linguistique dans la relation soignant – soigné au Nord-Cameroun, d'en dégager les enjeux et de proposer des solutions d'amélioration. L'enquête a été menée dans le Nord-Cameroun (Adamaoua, Nord et Extrême-Nord) du 10 octobre 2019 au 10 février 2022 auprès de 1500 personnes dont 750 soignants²⁴ (médecins, infirmiers, aides-soignants, etc.) et 750 patients répartis dans 30 formations sanitaires du Nord-Cameroun. Les principales techniques d'investigation utilisées sont le sondage, l'observation et l'entretien directif adressé aux soignants et aux patients.

²⁴ Soit 250 par région. Même répartition chez les patients.

Langues africaines et professionnalisation

1. Zoom sur la situation sociolinguistique des soignants et patients au Nord-Cameroun

La situation sociolinguistique des soignants et des soignés du Cameroun en général, et celle du Nord-Cameroun²⁵ en particulier, est complexe du fait de la riche diversité linguistique et culturelle dont regorge le pays. On dénombre près de 300 langues nationales²⁶ (LN) et toutes ces langues, nous dit Onguene Essono (2016, p. 1), « ne sont individuellement ou collectivement parlées que par, au plus, 20 % de population. Les 20 millions de Camerounais ne peuvent guère bénéficier d'une intercompréhension linguistique endogène » étant donné qu'aucune langue n'est véritablement maîtrisée par toute la société. C'est ce qui justifie le recours aux langues exogènes devenues depuis longtemps des LO. Mais comme bon nombre de Camerounais n'ont pas été à l'école (Etaba Onana et Mambo Tamnou, 2021), et considérant que l'hôpital a sa langue et sa culture, il va sans dire que le recours aux dites langues comme moyen de compensation et de remédiation à cette absence d'intercompréhension ne peut être qu'un frein, une véritable barrière linguistique pour les malades. Il revient dès lors au personnel soignant de construire un pont linguistique solide afin d'établir une communication adéquate avec leurs patients.

1.1. *Langues parlées par les soignants au Nord-Cameroun*

La figure ci-dessous fait la synthèse de la situation linguistique du personnel soignant au Nord-Cameroun. Examinons-la.

²⁵ Pour la compréhension de la situation camerounaise, nous donnerons en Annexe une carte linguistique du Cameroun.

²⁶ Nous précisons que les « langues nationales », par opposition aux langues officielles, d'origine européenne, sont les langues africaines parlées par les peuples du Cameroun.

Langues africaines et professionnalisation

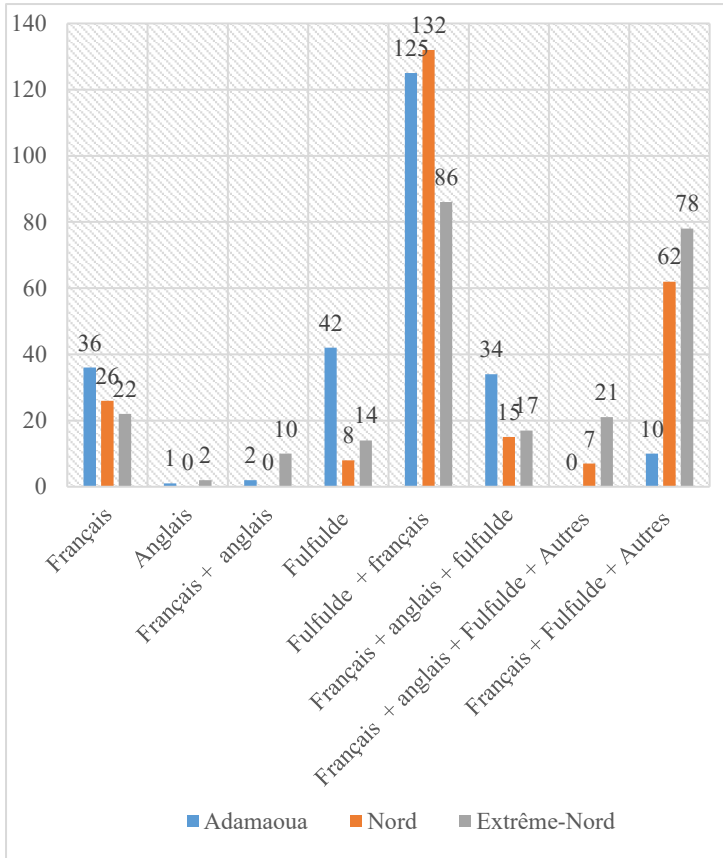


Figure 1 : Langues parlées par les soignants

Globalement, le taux de soignants qui parlent les deux langues *fulfulde* et français est plus élevé dans le Nord-Cameroun : 50 % dans l'Adamaoua, 52.8 % dans le Nord et 34.4 % à l'Extrême-Nord. Si à l'Extrême-Nord, le taux de ceux qui parlent ces deux langues est moins élevé que dans les autres régions, c'est sans doute à cause de l'insécurité qui caractérise cette région, car, depuis 2014, l'Extrême-Nord est affectée par de graves problèmes de sécurité qui ont entraîné le déplacement massif de nombreuses personnes à l'intérieur comme à l'extérieur de cette région. Or, ces personnes déplacées ne parlent

Langues africaines et professionnalisation

aucune des LO à leur arrivée, encore moins le *fulfulde*, bien qu'il soit la langue véhiculaire non seulement de l'Extrême-Nord, mais de tout le Nord-Cameroun. Dans ce contexte, il est inutile de s'adresser à de telles personnes dans une langue qui n'est pas la leur, ce serait parler en vain. D'où le recours aux LN. On comprend donc pourquoi le plus grand score enregistré pour cette région (78, soit 31,2 %) concerne les soignants qui parlent trois langues : le français, le *fulfulde* et une autre langue camerounaise (*zulgo, mada, mafa*, etc.).

Par contre, ceux qui parlent exclusivement le français sont les moins représentatifs : 14,4 % dans l'Adamaoua, suivi du Nord (10,4 %) et de l'Extrême-Nord (8,8 %). L'anglais qui jouit du même prestige que le français d'un point de vue constitutionnel est relégué à l'arrière-plan avec une espérance de vie très critique de 0.4 %. Ce faible taux de la pratique de la langue anglaise dans ces structures par les soignants est dû non pas à leur incapacité à parler cette langue, mais à l'environnement dans lequel ils se trouvent qui ne leur permet pas d'y avoir recours quand on sait que personne parmi les patients soumis à cette étude n'y a eu recours. Mais doit-on en déduire que le personnel soignant parle plus les langues locales que les LO pendant les consultations ? La réponse est affirmative, car 82,67 % des patients qui les consultent s'expriment peu ou pas du tout en LO comme le montre le tableau suivant :

Personnel soignant	Régions			Total	%
	Adamaoua	Nord	Extrême-Nord		
Oui	207	20 2	211	620	82. 67
Non	43	48	39	130	17. 33
Total	250	25 0	250	750	100

Tableau 1 : Avis des soignants sur les pratiques linguistiques des patients en LO

À la question de savoir s'ils reçoivent fréquemment des patients qui s'expriment peu ou pas du tout en français et/ou en anglais dans

Langues africaines et professionnalisation

leurs services, 82,67 % des soignants, toutes régions et professions confondues, ont répondu par « oui ». Par contre, une proportion non négligeable (17,33 %) des soignants interrogés pense que les patients qu'ils reçoivent, bien que privilégiant les langues locales, font néanmoins l'effort de s'exprimer en français.

Si à l'Extrême-Nord, le pourcentage de ceux qui ne parlent pas les LO est plus élevé que dans les autres régions (84,4 % contre 82,8 % dans l'Adamaoua et 80,8 % dans le Nord), ce n'est pas un fait du hasard. Mais c'est la sous-scolarisation qui caractérise cette région qui en est probablement la cause, car le taux de patients non scolarisés dans cette région est de 52 %, suivi de l'Adamaoua (50,4 %) et du Nord (49,6 %). De plus, 196 personnes (soit 26,13 %) n'ont pas franchi la porte du secondaire, principal lieu d'attraction du personnel de santé, totalisant une moyenne de 60,67 %. Selon Métangmo-Tatou (2019), ces faibles taux de scolarisation s'expliquent, en partie, par l'usage fortement répandu du *fulfulde* qui a notablement réduit le recours à la langue officielle première, le français, et *a fortiori* celui à la langue seconde, l'anglais. Et les soignants qui en sont conscients, pour ne pas frustrer, stigmatiser, voire traumatiser leur patientèle avec ces langues exogènes, préfèrent leur parler, autant que se faire peut, dans leur langue identitaire. Toutefois, s'il est admis que les soignants font beaucoup d'efforts concernant l'usage des LN, qu'en est-il des patients relativement aux LO ? La figure suivante donne un aperçu de la situation.

Langues africaines et professionnalisation

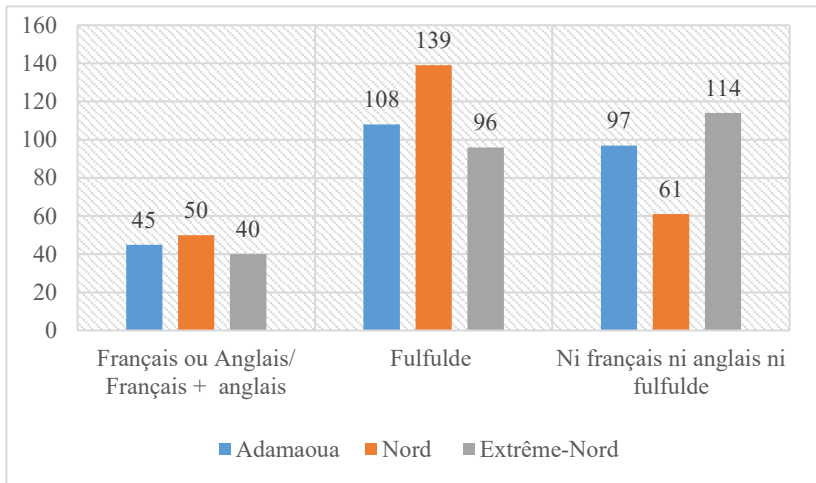


Figure 2 : Langues parlées par les patients en milieu hospitalier du Nord-Cameroun

Comme on pouvait s’y attendre, le taux des patients qui parlent le *fulfulde* en milieu hospitalier du Nord-Cameroun demeure élevé : 45,73 % contre 18 % qui parlent le français. Cette primauté du *fulfulde* sur les autres langues s’explique par des facteurs sociohistoriques tels que la colonisation, l’islamisation, l’urbanisation, etc. (Métangmo-Tatou, 2003). Tout ceci lui a conféré une place légitime, prestigieuse qu’il assume tellement bien que même le français a de la peine à le supplanter. Ce qui signifie que les patients, contrairement aux soignants, font moins d’efforts pour parler les LO. Dès lors, comment s’en sortent ces patients quand ils sont en présence du personnel soignant qui ne parle que les LO ? Cette situation ne complique-t-elle pas l’échange ? La réponse est affirmative, car tous les soignants ne parlent pas le *fulfulde*. Et même s’ils en sont capables, tous les patients qui les consultent ne s’expriment pas tous en *fulfulde*. La preuve, sur 750 patients interrogés, 272 (soit 36,27 %) d’entre eux ne parlent ni français, ni anglais, ni *fulfulde* : ils ne parlent que leurs langues identitaires telles que le *gbaya*, le *dii*, le *hausa*, etc., des langues dont très peu de soignants ont connaissance.

Lorsque nous comparons les résultats obtenus à l’Extrême-Nord concernant l’usage du *fulfulde* à ceux obtenus dans les régions de

Langues africaines et professionnalisation

l'Adamaoua (43,2 %) et du Nord (55,6 %), nous remarquons que le taux de ceux qui parlent cette langue dans cette région est faible : 38,4 %. Qu'est-ce qui explique cette situation alors même que, depuis longtemps, cette région est considérée comme le lieu où le *fulfulde* domine sur les autres langues ? À cette question, trois hypothèses peuvent être émises. La première est liée aux graves crises sécuritaires dont nous parlions *supra* qui sévissent dans cette région depuis une décennie. Deuxièmement, le *fulfulde*, quoique véhiculaire, n'est pas parlé dans toutes les localités de l'Extrême-Nord, région dont la superficie est de 34 262 km² avec une population de 2 553 389 habitants environ, soit une densité de 74,52 habitants par km². Troisièmement, l'Extrême-Nord représente une véritable mosaïque linguistique et culturelle : « la province de l'Extrême-Nord présente une diversité linguistique exceptionnelle : soixante langues s'y parlent » (Barreteau et Dieu, 2005, paragr. 3).

1.2. Situation des barrières linguistiques dans les formations hospitalières du Nord-Cameroun

Le tableau ci-dessous fait un état des lieux des situations de barrière linguistique dans les formations hospitalières du Nord-Cameroun.

Régions	Vous arrive-t-il d'avoir des difficultés pour parler à un patient dont vous ne comprenez pas la langue ?		Total
	Oui	Non	
Adamaoua	215 (86 %)	35 (14 %)	250
Nord	224 (89,6 %)	26 (10,4 %)	250
Extrême-Nord	206 (82,4 %)	44 (17,6 %)	250
Total	645	105	750
%	86	14	100

Tableau 2 : Proportion de soignants victimes de barrières linguistiques

Langues africaines et professionnalisation

Le constat qui se dégage de ce tableau est le suivant : sur 750 agents relevant du personnel de santé qui ont participé à cette enquête, 645 (soit 86 %) d'entre eux, toutes catégories confondues, ont été victimes des barrières linguistiques en milieu hospitalier du Nord-Cameroun. En comparant les résultats obtenus dans chaque région, on remarque que le Nord vient en tête avec une moyenne de 89,6 % suivi de l'Adamaoua (86%) et de l'Extrême-Nord (82,4 %). Cette disparité est liée à plusieurs facteurs qui varient d'une région à une autre. Par exemple, dans le Nord (voir la figure ci-dessous), 28,8 % des soignants sont originaires du sud du Cameroun et sont pour la plupart à leur première année d'expérience. Ce qui voudrait dire qu'ils n'ont pas eu suffisamment du temps pour pouvoir s'imprégner des réalités locales.

À l'Extrême-Nord, 74.4 % des soignants sont originaires du Nord-Cameroun. Or, nous savons que cette partie du pays est dominée par la langue peule. En plus, nous avons dans certaines formations sanitaires (FOSA), notamment au centre de santé intégré de Kourgui, à l'hôpital de district de Mora, des interprètes communautaires que *Médecins sans frontière*²⁷ a recrutés. Étant donné que ceux-ci sont multilingues, ils ont dû, au cours de leur prestation, « transmettre » quelques mots et expressions les plus couramment utilisés à leurs « collègues » médecins, ce qui leur permet de mener leurs entretiens avec moins de difficultés, même si le taux de ceux qui sont victimes des barrières linguistiques reste toujours élevé.

Dans l'Adamaoua, le phénomène pourrait s'expliquer par le fait que de nombreux soignants ont mis en place certaines stratégies conséquentes d'apprentissage des LN. C'est le cas à l'hôpital de district de Tignère où les nouveaux médecins qui arrivent et qui ont des difficultés à parler le *fulfulde*, partent à l'hôpital avec des bloc-notes dans lesquels ils écrivent tous les mots et expressions les plus couramment utilisés en *fulfulde*. C'est ainsi qu'au bout de quelques mois, ils en ont appris une quantité non négligeable. Ils affirment aujourd'hui ne plus recourir aux services d'un traducteur. Ci-dessous le diagramme d'évaluation des soignants par région.

²⁷ C'est une organisation internationale indépendante médicale, humanitaire et d'urgence fondée en 1971 par des médecins et des journalistes.

Langues africaines et professionnalisation

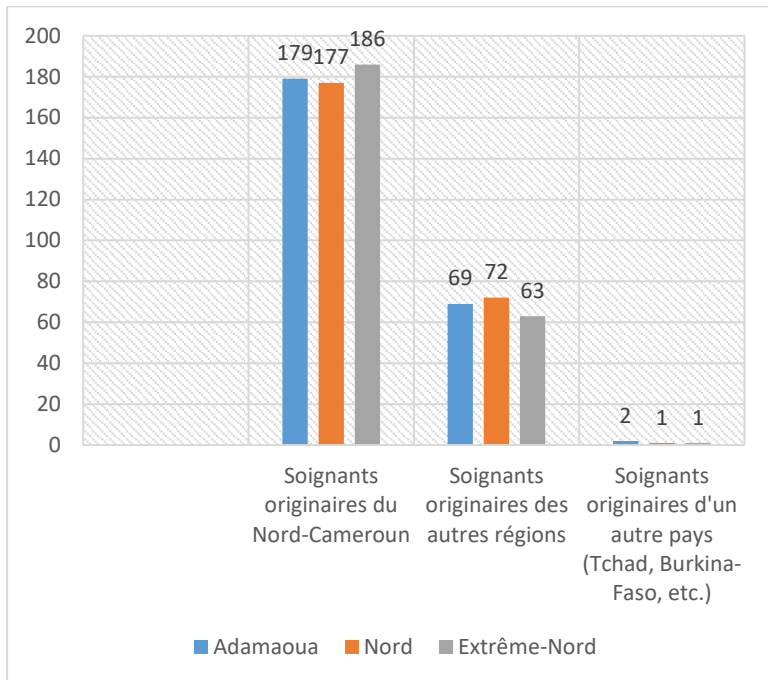


Figure 3 : Région d'origine des soignants

Comme on le constate, le taux des soignants originaires du Nord-Cameroun est très élevé : 72,27 % contre 27,2 % qui sont originaires du sud du pays. Ces derniers sont plus nombreux dans le Nord (28,8 %) suivi de l'Adamaoua (27,6 %). L'Extrême-Nord reste dominé par les soignants originaires des régions du nord²⁸, avec un taux de 74,4 %. Ceux qui viennent de l'extérieur (Tchad, Burkina Faso, etc.) représentent seulement 0,53 %.

En réalité, malgré leur nationalité camerounaise et les efforts déployés quant à l'apprentissage des langues locales, les soignants

²⁸ Il s'agit des personnes originaires de trois régions septentrionales du pays : l'Adamaoua, le Nord et l'Extrême-Nord. Quant aux personnes originaires des régions des autres régions, il s'agit des régions du Centre, du Sud, de l'Est, du Nord-Ouest, du Sud-Ouest et du Littoral.

Langues africaines et professionnalisation

camerounais n'échappent pas aux problèmes de langue en milieu hospitalier : ils y sont confrontés presque quotidiennement ; et ce, pour diverses raisons. S'il en est ainsi du côté du personnel soignant, qu'en est-il des soignés, eux qui, pour la plupart, n'ont pas été scolarisés ? Le tableau suivant nous en donne la mesure. Examinons-le.

Régions	Vous arrive-t-il d'avoir des difficultés de parler à un soignant dont vous ne comprenez pas la langue ?		Total
	Oui	Non	
Adamaoua	239	11	540
Nord	235	15	250
Extrême-Nord	246	4	250
Total	720	30	750
%	96	4	100

Tableau 3 : Proportion des patients victimes de barrières linguistiques

À la lecture de ce tableau, il ressort que les problèmes de communication n'épargnent presque personne : sur 750 patients interrogés dans ces trois régions, 720 (soit 96 %) en ont été victimes. Et le score le plus élevé, si l'on procède par région, revient à l'Extrême-Nord qui enregistre 246 points avec un taux de 96 %, suivi de l'Adamaoua (95,6 %) et du Nord (94 %). Ce léger décalage s'explique, en grande partie, par la sous-scolarisation qui caractérise chacune de ces régions, car, d'après les résultats de l'enquête menée par le Ministère de la jeunesse et de l'éducation civique du Cameroun en 2015, le taux de personnes non scolarisées demeure très élevé dans ces trois régions. Il est de 52 % dans la région de l'Extrême-Nord, de 50,4 % dans l'Adamaoua et de 49,6 % dans le Nord. De ces résultats, on retient que plus on est sous-scolarisé, plus on a des difficultés de communication ; et moins on est sous-scolarisé, moins on a des difficultés de communication.

Langues africaines et professionnalisation

En revanche, une proportion non élevée des patients (4 %) mais significative estime n'en avoir pas été victime. Mais qui sont-elles, ces personnes qui n'éprouvent aucune difficulté de communication ? D'où viennent-elles ? Et quel niveau d'étude ont-elles ? La réponse à ces questions se trouve dans ces explications : « nous n'avons pas ce problème parce que quand nous arrivons sur le terrain, on s'exprime en plusieurs langues nationales dont le *fulfulde* », notait un relais communautaire en service au centre de santé intégré islamique privé de Lamidat de Ngaoundéré. Un autre²⁹ d'ajouter : « [...] ceux qui sont calés³⁰ font appel à nous qui comprenons plusieurs langues ; on leur vient en aide et on explique clairement au consultant ce que veut dire le patient et le patient rentre satisfait ». Mais ne perdons pas de vue que le nombre de patients qui souffrent à cause de discriminations à prétexte linguistique reste plus élevé (96 %) dans cette zone et ceci les empêche d'avoir accès à l'information et aux soins de santé de bonne qualité.

2. Les enjeux de la communication en milieu hospitalier

Les enjeux qui découlent des situations de barrières linguistiques en milieu hospitalier sont légion.

2.1. Les enjeux socio-économiques

Sur le plan social, le manque de connaissances linguistiques peut empêcher une personne de se présenter dans une structure sanitaire pour se faire examiner et soigner (Bowen, 2001). L'étude menée à Yaoundé par Ntsama Essomba *et al.* (2011) sur le faible accès aux médicaments dans les hôpitaux camerounais en est une illustration. En effet, d'après les résultats de cette enquête, 58 % des patients interrogés ont affirmé être généralement mal accueillis dans les hôpitaux publics ; et que pour 86 % des personnes interrogées, l'accueil était plutôt meilleur dans la rue, c'est-à-dire chez les

²⁹ L'interprète officie au centre de santé intégré de Kourgui. Il a sept ans d'expérience en matière d'interprétation et parle sept langues telles que le français, l'anglais, le *fulfulde*, le *mandara*, le *hausa*, le *kanuri* et l'arabe.

³⁰ Ceux qui sont « calés » signifie en français familier local « ceux qui éprouvent des difficultés à comprendre ».

Langues africaines et professionnalisation

vendeurs ambulants. C'est le même constat qui se dégage de l'étude menée par H. Tourneux (2011, p. 2) lorsqu'il écrit que « le pourcentage de femmes enceintes reçues à la consultation prénatale est exagérément bas au Cameroun ». Certes, il serait trompeur sinon malhonnête de penser que tout ce qui a poussé ces personnes à abandonner les hôpitaux pour se tourner vers la pharmacie³¹ de la rue est dû aux barrières linguistiques. Mais on ne saurait non plus l'en exclure au regard des résultats mitigés ci-dessus présentés.

L'absence d'un médium linguistique professionnel dans les formations hospitalières ralentit considérablement la croissance économique, en ce sens que le personnel de santé – dont le pays manque – doit quitter son poste de travail où plusieurs patients l'attendent pour assister son collègue, ou aller lui-même appeler un membre de la famille du patient, un collègue, voire un « étranger » pour qu'il vienne jouer le rôle d'interprète. Ou encore se débrouiller tout seul. Ce qui, *a priori*, n'est pas évident étant donné que s'exprimer dans une langue dont on n'a pas la maîtrise demande assez de temps. En plus, de tels mouvements et conversations entraînent inéluctablement un manque de productivité (Anne-Marie Ouimet *et al.*, 2013). Pourtant, le *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi* (DSCE), paru en 2009, indique bien que « l'amélioration de l'état de santé des populations demeure à la fois un objectif de développement social et de croissance économique » (DSCE, 2009, p. 17). Comment donc atteindre un tel objectif si entre les prestataires de soins et les patients – ou devrions-nous dire les clients – qui sont les principaux moteurs ou acteurs de développement, il n'y a pas d'entente, d'harmonie et d'intercompréhension ? Comment impulser l'économie camerounaise qui demeure « fragile et entravée par des lacunes structurelles » (*ibid.* p.13), si les soignés, à cause de leurs faiblesses linguistiques, refusent d'aller se faire soigner dans les structures sanitaires ? Toutes ces questions interpellent plus que jamais tous les acteurs en charge de la santé à mettre en œuvre des dispositifs de lutte contre ces « inégalités sociales à prétextes linguistiques » dont parlent Ph. Blanchet *et al.* (2022).

³¹ La pharmacie de la rue désigne un lieu informel (cabaret, bordure de la route, marché, etc.) où l'on vend, à bas prix, des médicaments parfois périmés et non agréés.

Langues africaines et professionnalisation

2.2. *Les enjeux humains et éthiques*

Sur le plan humain, l'enjeu est d'autant plus grand qu'il s'agit de la vie humaine. Avec de nombreux cas de décès dans les FOSA à cause de petites erreurs pourtant évitables, il est plus que jamais urgent que des dispositifs d'accompagnement, de traduction, de médiation soient mis en place dans les structures sanitaires touchées par ce problème.

Sur le plan éthique, le fait de s'adresser à un patient dans une langue qu'il ne comprend pas constitue en soi une faute déontologique grave, une violation d'un de ses droits fondamentaux qui est celui d'être informé de manière claire et appropriée sur son état de santé et sur tout ce que cela implique (examens, ordonnance, traitements, pronostic, dépenses, etc.). C'est sans doute pour cette raison que le code de déontologie médicale recommande aux soignants en son article 35 que :

Le médecin doit à la personne qu'il examine, qu'il soigne ou qu'il conseille une information loyale, claire et appropriée sur son état [...]. Tout au long de la maladie, il tient compte de la personnalité du patient dans ses explications et veille à leur compréhension (cité par Burnel et Calmette, 2019, p. 14).

Dans les cas où le soignant ne peut pas informer son patient du fait de la non-pratique d'une langue commune, la loi préconise le recours immédiat à un interprète professionnel. En l'absence de ce dernier, le recours aux moyens de bord est envisageable. Cependant, ceux-ci doivent être utilisés avec beaucoup de précautions (Ouimet *et al.* (2013).

Dans les pays comme la Belgique, la France, la Suisse, le Canada, l'Italie, etc., plusieurs mesures³² de médiation sont mises en place dans les formations hospitalières. Si donc à l'étranger, de nombreuses dispositions sont prises tant par les gouvernements que les associations en faveur non pas seulement des autochtones, mais surtout en faveur des étrangers, c'est-à-dire ceux qui viennent d'autres pays afin de leur permettre de s'intégrer dans la société, mais aussi et

³² Parmi ces initiatives, figurent en bonne place la mise sur pied de services d'interprétariat, le recrutement du personnel bilingue, etc.

Langues africaines et professionnalisation

surtout de bénéficier au même titre que les autochtones des soins de qualité, à plus forte raison devraient-elles être mises en place quand il s'agit de ses « propres enfants », car, au Cameroun, de nombreuses personnes qui sont confrontées aux problèmes linguistiques en milieu hospitalier, tant du côté des patients que du côté des soignants sont des Camerounais. À côté de ces fils et filles, ces mères et pères qui souffrent de cette précarité communicationnelle se trouvent des personnes déplacées qui ont subi des attaques terroristes et qui ne parlent aucune des LO du pays à leur arrivée. Elles ne parlent que leurs langues identitaires telles que le *hausa*, l'arabe, le *mandara*, etc. ; des langues dont très peu de soignants ont connaissance.

Certes, tous les torts que subissent ces personnes en milieu hospitalier ne dépendent pas de la langue qu'elles parlent, mais les problèmes de langue les aggravent pour ces personnes linguistiquement et culturellement étrangères.

2.3. *Les enjeux sanitaires et communicationnels*

La santé constitue l'un des leviers majeurs de développement humain. Pour atteindre un niveau de vie correspondant à un « état complet de bien-être physique, mental et social de l'individu »³³ tel que défini par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), il est indispensable que les soignants et les patients se comprennent bien. Dans le cas contraire, « la capacité des professionnels à délivrer des soins adaptés et de qualité ainsi que la capacité des patients à comprendre les enjeux, à consentir en toute connaissance de cause et à suivre les traitements prescrits [seront] compromis » (Burnel et Calmette, 2019, p.13). Et la sécurité du patient, par conséquent, sera mise en danger, car un patient qui a des difficultés à comprendre et à parler la langue de son soignant n'est pas en sécurité, tout comme le soignant. Non seulement il pourra lui manquer des informations appropriées pour orienter la prise en charge des patients, mais il pourra, dans cette navigation aveugle et douteuse, mettre leur vie en danger, y compris la sienne. De plus, cette insécurité linguistique se traduit chez les soignants par une très large variation stylistique et des

³³ Cette définition a été formulée par l'OMS lors de la Conférence internationale sur la santé tenue à New York du 19 au 22 juin 1946 et entrée en vigueur le 7 avril 1948.

Langues africaines et professionnalisation

réactions fortement négatives vis-à-vis des patients dont ils ne comprennent pas la langue (Ewane, 2007).

L'évocation de l'enjeu linguistique dans un domaine aussi sensible que celui de la santé trouve toute sa pertinence dans la définition même de l'humain qui, selon Hagège (1985), est un *homo loquens*. Selon Métangmo-Tatou (2019, p. 35), « en amont de toute action, la pensée d'un humain se structure au travers d'une langue particulière. En aval, c'est encore la langue qui lui permet d'interagir avec ses semblables dans tous les domaines ». Ceci dit, il n'y a aucune activité humaine que l'on puisse efficacement mener sans le passage par la langue.

Perspectives

Face aux barrières linguistiques auxquelles font face les soignants et les patients dans les FOSA, il paraît impératif de suggérer un certain nombre de propositions afin de réduire cette précarité communicationnelle. Ces propositions ont été faites par les enquêtés eux-mêmes et nous les avons regroupées en dix points :

1. Mettre en place une liste de langues parlées au sein de chaque hôpital par le personnel afin de trouver les ressources humaines en interne pour se faire comprendre des patients.
2. Avoir la volonté d'apprendre la ou les langue(s) locale(s) : cas des médecins de l'hôpital de district de Tignère. En effet, selon le personnel de santé en fonction dans cette structure, les nouveaux médecins qui arrivent et qui ont des difficultés à parler la langue locale, en l'occurrence le *fulfulde*, partent à l'hôpital avec des calepins dans lesquels ils écrivent tous les mots et expressions les plus couramment utilisés en *fulfulde*. Grâce à cette volonté, une partie du problème a trouvé un début de solution.
3. Sensibiliser le personnel soignant ainsi que la population sur la nécessité d'apprendre, d'une part, les langues africaines, et d'autre part, les langues européennes.
4. Renforcer la scolarisation des enfants.
5. S'adapter à ses patients en adaptant son langage à leur niveau de connaissances.
6. Mettre sur pied des services d'interprétariat dans les structures sanitaires.

Langues africaines et professionnalisation

7. Recruter des interprètes ou des traducteurs communautaires (y compris les relais communautaires) et les former dans les domaines de la santé et de la traduction. Ensuite, élaborer un programme de recherche qui évalue l'efficacité des mesures d'accompagnement mises en place dans les formations hospitalières en matière d'accès linguistique.
8. Inscrire dans les programmes de formation de la médecine, de l'interprétariat ainsi que dans les autres écoles de formations professionnelles un module de formation en langues véhiculaires sur la communication avec les patients et sur les conceptions locales du corps et de la maladie.
9. Traduire les termes médicaux dans les grandes langues véhiculaires.
10. Mettre à la disposition du personnel soignant des documents (brochures, dictionnaires, guides) dans les grandes langues véhiculaires du pays (*fulfulde, éwondou, éton, baasa*, etc.).

Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'évaluer le diagnostic précis des situations des barrières linguistiques en milieu hospitalier au Nord-Cameroun, de présenter les enjeux liés à ces situations et de proposer des solutions d'amélioration. À l'issue de l'analyse des informations recueillies sur le terrain auprès de 1500 personnes, il ressort que 91 % de personnes interrogées ont été victimes de barrières linguistiques. Parmi elles, 96% sont des patients et 86 %, des soignants. Rien d'étonnant quand on sait que 82 % des patients qui les consultent s'expriment dans leurs langues locales (le *fulfulde*, le *mbum*, le *dii*, le *gbaya*, le *mafa*, le *mada*, le *hausa*, le *mundang*, le *zulgo*, etc.) contre 18% qui font l'effort de s'exprimer en français. L'anglais est relégué à l'arrière-plan avec une espérance de vie très critique de 0,4 % de l'ensemble de l'échantillon. Les enjeux qui découlent de cette situation sont d'autant plus importants que l'État camerounais gagnerait à apporter une réponse concrète à ces inégalités linguistiques. D'ailleurs, nous avons formulé quelques propositions pour résorber les effets de ce problème. Elles contribueraient sans doute à réduire cette précarité communicationnelle, tout en permettant

Langues africaines et professionnalisation

d'améliorer l'économie du pays par le biais de l'amélioration de la santé de la population.

Bibliographie

Balliu, C. (2010). *Le traducteur, le médecin et le patient*. In *Meta*, vol. 55 (1), 14-22.

Blanchet, P. Bergeron, C. et Lebon-Eyquem, M. (2022). « Étude exploratoire d'expériences de glottophobie en Provence réalisée auprès d'étudiants et d'étudiantes de l'université d'Aix-Marseille ». *Glottopol*.

Barreteau, D. et Dieu, M. (2005). « Linguistique ». *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, édité par Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek, IRD Éditions, 2005.

<https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.11562>.

Bowen, S. (2001). *Barrières linguistiques dans l'accès aux soins de santé*. Santé Canada.

Bowen, S. (2015). *Impact des barrières linguistiques sur la sécurité des patients et la qualité des soins*. Société Santé en français.

Burnel, P. et Calmette, P. (2019). *Le modèle économique de l'interprétariat linguistique en santé*. République Française, Inspection générale des affaires sociales.

Étaba Onana, R. B. et Mambo Tamnou, N. G. (2021). « Communication interpersonnelle et interprétariat dans les institutions hospitalières publiques camerounaises », *Revue internationale d'études en langues modernes appliquées international review of studies in applied modern languages*, (14), 42-52.

Ewane, C.F. (2007). « Problématique de la synonymie comme génération d'insécurité linguistique/ Approche psychosystématique ». In G. Mendo Zé (dir.), *Langue et communication/Insécurité linguistique & éthnostylistique/Revue scientifique internationale de recherche multidisciplinaire*. Clé, Université de Yaoundé I, 187-215.

Métangmo-Tatou, L. (2003). « La koïné peule du Cameroun septentrional et les enjeux du développement ». *African Journal of Applied Linguistics*, (4), 119-138.

Métangmo-Tatou, L. (2019). *Pour une linguistique du développement. Essai d'épistémologie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences du langage*. Québec, Science et bien commun.

Langues africaines et professionnalisation

Métangmo-Tatou, L. et Tourneux, H. (2006). *Le Cameroun et ses langues* [Carte et notice]. *Atlas du Cameroun*. Paris : Jaguar.

Ntsama Essomba C., Essomba, Y. et Ngonon Mballa, R. (2011). *Identification des questions de recherche prioritaires en matière de politique d'accès et d'usage des médicaments dans des pays francophones d'Afrique centrale à revenus faibles ou intermédiaires: Cameroun, Congo, Gabon, Tchad*. Rapport de recherche. Alliance for Health Policy and Systems Research.

Onguene Essono, L. M. (2016). *Le Cameroun, un modèle de constructions linguistiques et langagières en francophonie*. Association des facultés et établissements de lettres et de sciences humaines. Réseau AUF. <https://afelsh.org/wp-content/uploads/2016/09/Le-Cameroun-un-mod%C3%A8le-de-constructions-linguistiques-etlangagières-en-francophonie.pdf>

Ouimet, A-M., Trempe, N., Vissandjée, B. et Hemlin, I. (2013). *Adaptation linguistique des soins et des services de santé : enjeux et stratégies*. Rapport de recherche. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/1656>

République du Cameroun (2015). *Annuaire statistique du Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique* (préfacé par le ministre de la Jeunesse et de l'Éducation Civique Mounouna Foutsou).

République du Cameroun, (2009). *Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi du Cameroun* (DSCE).

Tourneux, H. (2011). « Les problèmes spécifiques de la communication avec la mère en vue de la PTME au Cameroun. » Recherches en prévention sur la transmission mère-enfant du VIH dans les pays du Sud : l'apport des sciences sociales. *Atelier thématique du Groupe Mère Enfant de l'Action coordonnée n°12 ANRS*. Paris, France.

Annexe : Carte linguistique du Cameroun

Être malade et se soigner en pays gbaya

Illness and treatment in Gbaya country

Zéé ʒín pìnà tè-kóó gbáyá

Alfred DUI

Université de Ngaoundéré
dufred11@yahoo.fr

Paulette ROULON-DOKO

LLACAN du CNRS
pauletteroulon@gmail.com

Résumé

Prendre en compte les savoirs locaux et les représentations vernaculaires des maladies est essentiel pour la communication institutionnelle sur la santé. Notre étude analyse la conception gbaya des maladies et remèdes pour améliorer cette communication souvent entravée par divers facteurs limitant le bien-être des populations et l'impact des politiques de santé. L'efficacité des traitements locaux, largement acceptés, contraste avec les traitements modernes, freinant la fréquentation des centres de santé. On observe parfois des traitements traditionnels uniques ou hybrides (traditionnels et modernes).

Mots-clés : maladie, communication, hôpital, Afrique centrale, Gbaya

Abstract

Taking into account local knowledge and vernacular representations of diseases is essential for institutional health communication. Our study analyzes the Gbaya conception of diseases and remedies to improve this communication, often hindered by various factors limiting the well-being of populations and the impact of health policies. The effectiveness of widely accepted local treatments contrasts with modern treatments, hindering the frequentation of health centers. Sometimes, unique traditional treatments or hybrid treatments (traditional and modern) are observed.

Keys-words: illness, communication, hospital, Central Africa, Gbaya

Langues africaines et professionnalisation

Zú-wèn (gbaya)

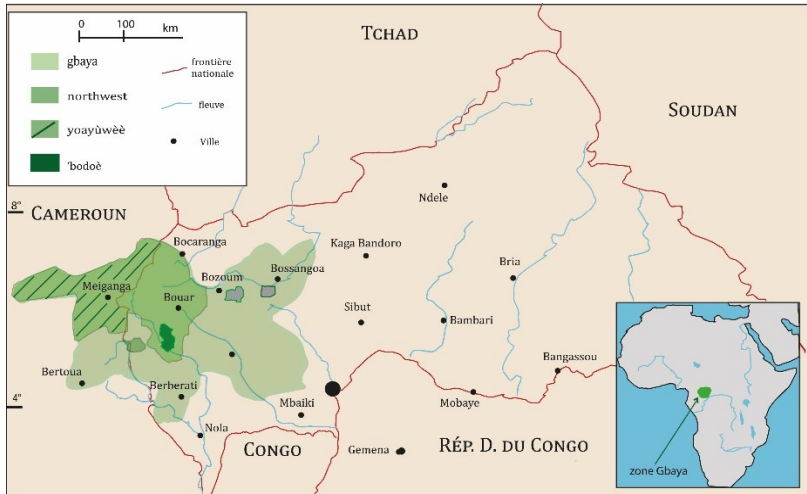
ʔiŋá mò kó béi sèè-zù zéé ʔin wèn ndòwà tʔ sèné né táná wár mós-zèi màá ʔin 'communication institutionnelle' sèè-zù háyá tè. Tòm kéé bá né táá mò kó gbáyá sèè-zù zéé ʔin jìná mò-gásí jéré ngbàráwà ʔin institution wèn dóká mò hàdíwà tè kʔ dʔó wèn kó institutions, ʔá-nè kpé mbé wár há dí dúká kó béi léŋ. Tòm kó jíná gbáyá nè béi ʔiŋà nè díá bé hé màá gá ʔin mbé jìná ndòwà ʔiŋ ná, kà hádí ʔó mà tè nées dóktà. Kìnè mà béi ʔòná tè déé jìná gbáyá ʔin nées dóktà ʔòé.

Gbàá-wèn : Zéé, Néré, ʔòpitàl, Sèé Afrique, Gbáyá

Introduction

Notre article se propose de montrer comment la connaissance des conceptions traditionnelles d'une culture est essentielle pour permettre une bonne effectivité de la communication institutionnelle moderne sur les maladies. Cette présentation est consacrée aux Gbaya, une population implantée en Afrique centrale sur un territoire de 150 000 km², situé au centre-est du Cameroun et au nord-ouest de la République Centrafricaine (RCA). Il s'agit d'une population traditionnellement de chasseurs-cueilleurs-cultivateurs caractérisée par une hiérarchie réduite. De ce fait le savoir traditionnel est partagé par tous. Leur langue, de transmission entièrement orale, est une langue oubanguienne, le Gbaya Northwest (ISO: GYA; nort 2775; WALS gbk) de la famille Niger-Congo. Ce travail, basé sur l'observation directe et le discours des locuteurs, concerne plus précisément deux parlars du gbaya Northwest, le *yàáyùwèè* du Cameroun et le *bòdòè* de RCA. Le corpus produit a été collecté transcrit et analysé avec les outils Elan et Toolbox.

Langues africaines et professionnalisation



LOCALISATION DES GROUPES GBAYA

Après avoir présenté la conception gbaya de la maladie, ses causes, ses frontières avec le domaine magico-religieux et ce qui en est exclu, nous abordons la perception de la médecine occidentale : recours à l'hôpital, prévention, vaccination. Nous soulignons ensuite les enjeux de la communication en santé, en particulier les difficultés d'adhésion liées au manque de prise en compte des perceptions locales. En conclusion, nous insistons sur la nécessité de repenser les formations, les pratiques éducatives, la communication et la traduction dans le domaine médical, pour favoriser une meilleure insertion professionnelle et un contact plus efficace avec les populations.

1. Le champ traditionnel de la maladie

1.1 Se déclarer malade, identifier sa maladie,

La conception traditionnelle des Gbaya est principalement symptomatique, basée sur l'analyse du comment. C'est le ressenti de l'intéressé qui le fait se déclarer 'malade' *wàn zéé ~ wí zéé*³⁴. Une construction où le sujet du verbe de la phrase est la partie du corps *tè*

³⁴ Le tilde ~ est utilisé pour les formulations alternatives entre le parler bôdòè et le parler yááyùwèè.

Langues africaines et professionnalisation

wí háí ná (corps /individu/être bien portant/pas). Le proverbe *wàn zéé [wí zéé] ʔá ʔíhá fàrá ʔè zù* ‘le malade sait où poser sa tête’ affirme bien que tout individu est celui qui peut le mieux parler de ses propres besoins.

S’allonger sur une natte devant chez soi, indique à tous qu’on ‘est malade’ *ʔóó zéé* (s’étendre/maladie), le sujet est ici l’expérient et la maladie est un complément oblique exprimant la motivation. Le malade peut ‘expliquer la maladie’ *wéé dòn zéé* (mesurer/arrière/maladie), en décrivant comment la maladie agit sur lui. Tous ceux qui viennent le voir, participent pour déterminer le cadre de ‘l’activité de sa maladie’ *tòm kó zéé* (travail/de/maladie) et en ‘établir les circonstances’ *tóká yòngò zéé* (établir/conjoncture/maladie). Le diagnostic une fois posé conduit à ‘identifier la maladie’ *kpáá* (trouver) ou *ʔíhá* (savoir) *tí yik ~ yí zéé* (identité/visage/maladie), pour la nommer *sáá ʔín ~ ʔín zéé* (dire/nom/maladie).

Les circonstances ayant entouré le début de la maladie sont essentielles, car elles peuvent modifier le diagnostic. De plus un « diagnostic n’est jamais définitif et peut changer en fonction de l’évolution du mal conduisant à une nouvelle réévaluation due à l’apparition de nouveaux éléments » (Roulon-Doko, 2012 : 4). Quant aux symptômes, ils peuvent souvent être rapportés à plusieurs maladies. Ainsi la ‘diarrhée’ *sóó ~ sóáá* peut résulter soit de la consommation d’aliments trop acides, soit d’un empoisonnement, soit du résultat d’une pratique ordalique, dans ce dernier cas provoquée par l’absorption d’une eau où a été déposé un marteau de forge, dite ‘maladie du marteau de forge’ *zéé-dòn* (Roulon-Doko, 2012 : 2).

Lors de ce processus, chacun mobilise tout le savoir traditionnel accumulé générations après générations. Ce savoir médical n’est pas chez les Gbaya, l’affaire d’un spécialiste, mais est acquis par chacun en fonction de ses expériences personnelles et largement partagé par tous.

1.2. Se soigner

Les Gbaya ont une grande connaissance des plantes qui servent à confectionner des ‘remèdes’ *ʔínà*, utilisés par voie externe ou interne. Par contre ils n’ont pas la notion d’un traitement à long terme. Le malade attend d’un remède un résultat rapide. Dans le cas contraire, il

Langues africaines et professionnalisation

en cherche un autre. Chaque maladie a plusieurs remèdes dont l'efficacité peut aussi dépendre de la façon individuelle dont le malade réagit. En effet, face à la maladie comme face aux remèdes la spécificité de chacun peut se manifester. Deux types de réaction sont ainsi distinguées, selon que le malade a 'un corps doux' *jìdò tè* qui le rend réceptif ou 'un corps amer' *pány tè* qui marque au contraire une résistance au traitement.

Chacun prépare les remèdes dont il a besoin, puisant dans le savoir collectif des remèdes partagés par tous. Cependant, l'intérêt de chacun croît en fonction de ses besoins. Quelqu'un qui 'souffre du dos' *jímá dòh*, par exemple, sera plus à l'écoute que d'autres de toutes les préparations qui peuvent le soulager et connaîtra donc plus de remèdes que d'autres pour ce mal. Il peut arriver, dans un village, qu'une personne, homme comme femme, soit reconnue pour savoir soigner telle maladie particulière. On dit alors qu'il ou elle est 'celui qui fait le remède de...' *wí dè ~ dè jìnà...* (celui/à faire/remède), sans acquérir pour autant, un statut de spécialiste ou tradipraticien. Les remèdes relèvent plutôt d'un échange, pas d'un achat. La recette d'un remède est généralement transmise gratuitement, mais peut parfois donner lieu à une contrepartie, comme un poulet ou une natte. Le fait de savoir redresser une entorse ou replacer un os est un savoir souvent signalé comme une pratique propre à certains qu'on peut alors appeler 'redresseur d'entorses' *wí bà gbìnò* (celui/à redresser/entorse), ou en remplaçant *wí* par le pronom *wàn* qui indique un état plus permanent, *wàn bà gbìnò*, soulignant alors une maîtrise particulièrement réputée.

C'est en voyant plusieurs fois quelqu'un faire quelque chose qu'on passe de l'observation à la pratique. Il n'y a pas d'enseignement explicite, ni de contrepartie à verser. Dans la théorie, celui qui a assisté une fois à un tel travail, quelles qu'en soient les circonstances, devrait pouvoir le reproduire : on voit combien l'observation est valorisée.

1.3. Bilan

C'est donc au fil de la parole et des explications des locuteurs qu'on peut percevoir la structuration de ce domaine qui est le lieu de nombreux regroupements. Ceux-ci ne constituent pas des catégories médicales strictes, comme celles de la médecine occidentale, mais

Langues africaines et professionnalisation

reflètent bien les associations faites par les locuteurs dans leur compréhension de ce champ cognitif.

Chaque maladie est toujours précisément décrite et le vocabulaire gbaya est d'un point de vue lexical très riche, recourant en particulier aux adjectifs-adverbes qui prennent en charge la qualification. Ainsi, le verbe générique *dofi* (tr/intr) 'faire des boutons' peut être suivi de *kpésésé* 'tout petits', ou de *kpòyòkòsò* 'avec des pustules qui se touchent' pour préciser la nature de l'éruption.

Les Gbaya bodoe nomment 112 maladies qui ont chacune un tableau descriptif précis, une évolution probable, la mention d'une éventuelle contagion et enfin des remèdes appropriés. L'ensemble constitue le champ référentiel gbaya de la maladie qui est structuré en réseaux d'éléments associés soit deux par deux, soit dans des groupes pouvant réunir jusqu'à une quinzaine d'entités. (Roulon-Doko, 2012 : 6).

2. L'étiologie des maladies

L'évolution de toute maladie peut donner lieu à deux types d'interprétation, la rapportant soit aux ancêtres, soit à la sorcellerie. Cette catégorisation étiologique la maladie intervient chez les Gbaya toujours dans un deuxième temps, plaçant alors cette maladie comme l'expression d'un mal social qui réclame une réponse rituelle ou symbolique. Chez les Evuzok du Cameroun, Mallart Guimerà signale de façon comparable que

l'interprétation étiologique et les constatations socio-magico-religieuses sont rarement produites *a priori* d'une manière générale, mais plutôt uniquement *a posteriori*, à partir des cas et des situations concrètes des maladies. (Mallart Guimerà 2008, p. 227)

2.1. Deux causalités possibles

Il est utile de préciser que le monde des 'ancêtres' *sò* n'a rien à voir avec la 'sorcellerie' *dùà* qui a ses propres représentations (Roulon-Doko, 2021 : 7). Le terme *sò*, dont le sens de base est 'immortel, éternel', renvoie aussi bien aux 'ancêtres' qu'aux 'divinités' des contes. C'est par la mort qu'accèdent au statut d'ancêtres, hommes et femmes, enfants comme adultes, sans aucun rite ni cérémonie

Langues africaines et professionnalisation

particulière. Les ancêtres, privés de la parole à la mort, et donc sans communication directe avec les vivants, partagent avec ceux-ci le territoire d'origine du lignage. Ce sont deux mondes parallèles qui occupent un même espace, comme en témoigne le proverbe 'les ancêtres de l'orphelin vivent dans l'arbre de savane l'*Hymenocardia acida* (Euphorbiaceae)' *ṣ̀ kóó bé-?òì dúk ḳ̀ ð̣̀rè*. La nature, comme tout ce qui est sur terre, « est entièrement sous le contrôle des ancêtres et au service des vivants pour autant qu'ils se comportent bien » (Roulon-Doko, 2013 : 3).

Les ancêtres, témoins de tout ce que font les vivants, peuvent rendre malade celui qui ne respecte pas une 'proclamation publique' *ḥ̀g̣̀ nú* (donner/bouche) dans le cas des promesses, ou retourner une 'malédiction' *fómá m̀* contre la personne qui l'a proférée (Roulon-Doko, 2013 : 11).

Voir en rêve un mort est un mauvais présage, signe de l'imminence du décès qu'il s'agisse du sien ou de celui d'un de ses proches. *A fortiori*, le fait de se trouver en présence des ancêtres déclenche une peur qui rend muet. Tout malade frappé de mutisme est considéré comme atteint de la 'maladie des ancêtres' *ẓ̀é kó ṣ̀* dont les remèdes consistent à tenter de faire parler le malade pour le libérer du monde des morts (Roulon-Doko, 2021 : 6).

Chaque fois qu'une maladie dure longtemps sans laisser de répit au malade, les Gbaya y voient l'intervention des ancêtres. Ceux-ci, pour manifester leur mécontentement envers les vivants, peuvent même décider de rappeler parmi eux le malade. En réponse, le lignage se réunit pour s'adresser aux ancêtres en leur exposant la situation et en confirmant qu'ils ont bien compris l'avertissement et vont corriger la situation, demandant en contrepartie qu'ils laissent guérir le malade (Roulon-Doko, 2021 : 6).

Chaque fois qu'une maladie développe une douleur qui semble disproportionnée avec la maladie identifiée, cruelle comme provoquée exprès, les Gbaya pensent à l'intervention d'un sorcier qui ne peut être que quelqu'un du lignage. Le lignage se réunit alors pour s'adresser,

Langues africaines et professionnalisation

anonymement à celui qui use de la sorcellerie afin qu'il y renonce et laisse vivre en paix le malade.

2.2. Une parole performative qui soigne

Dans les deux cas, c'est une parole partagée et émise devant tous qui doit permettre de résoudre la maladie. Chacun peut d'ailleurs intervenir, homme comme femme, œuvrant pour affirmer la cohésion du groupe et le retour à une harmonie qui fait défaut. Il ne reste plus qu'à attendre la guérison. Si le mal persiste et tue le malade, tout aura été tenté, et au moment de la mort on ne revient pas sur cette question. Lors d'un décès, chez les Gbaya de R.C.A. on ne cherche jamais un responsable. Toutefois, on constate une évolution chez les Yaayuwee du Cameroun où une mort brutale ou inexpiquée conduit parfois la famille à accuser une personne proche du défunt (membre du lignage, amis, collègues). De plus en plus, les Gbaya du Cameroun ont développé vis-à-vis de la maladie de nouveaux comportements. Ils consultent notamment des tradipraticiens pour rechercher la cause de leurs maladies et se soigner.

3. Le domaine magico-religieux

Il convient de prendre en compte, dans le domaine de la maladie, le rôle du magico-religieux qui se présente de façons très diverses selon les cultures. Le *nganga* « tradipraticien, guérisseur, féticheur » est une figure bien connue chez les pygmées, Baka du Cameroun (Fürniss, 2002) et Aka de RCA (Motte, 1980 : 123), ainsi que dans le monde bantou. Dans la société gbaya, le sorcier-devin *wàn gbánà* (celui/divination) désigne quelqu'un qui a reconnu publiquement lors d'une 'danse de divination' *yób gbánà* (danser/divination) qu'il est sorcier. Il déclare ainsi se distinguer des autres sorciers en se mettant au service de la communauté, pour le bien de tous. Disposant des mêmes aptitudes que les sorciers (invisibilité, forme animale), il est au courant de ce que ceux-ci trament et peut avertir de certains dangers, dénoncer les sorciers ou accuser quelqu'un d'avoir dirigé la foudre. Seul un sorcier-devin peut faire une accusation individualisée, qui mette en cause nommément quelqu'un. Une telle responsabilité rend très vulnérable et peu de gens souhaite l'assumer. A la moindre

Langues africaines et professionnalisation

maladie d'un de ses proches, les gens y verront la confirmation de son incapacité en tant que sorcier-devin et en feront vite un usurpateur. En 1977, en RCA, un homme se disant 'sorcier-devin' dénonçait de village en village, contre rétribution, des sorciers ayant lancé la foudre. Il mettait également bien en évidence une bible et un coran, pour asseoir plus largement son travail de divination. Une année plus tard, ayant eu des soucis de santé dans sa famille, il déclarait s'être trompé et arrêta toute son activité. En revanche, au Cameroun, dans la région de Bertoua, Pilo Atta (2016 : 88) mentionne l'importance croissante des 'sorciers-devins' gbaya pour traiter, en particulier, la stérilité des femmes.

Dans la société gbaya, le statut de sorcier-devin peut donc présenter des situations assez différentes selon les régions.

4. Conception des maladies importées

Dans le cas du SIDA ou de la COVID-19, ces maladies ont un nom qui vient de l'extérieur et ne correspond à aucune expérience déjà vécue, contrairement aux maladies connues des Gbaya.

La description des symptômes de la COVID-19 a conduit les Gbaya du Cameroun à lui attribuer le nom de *gbàmbòrò* (grand rhume), en français local 'grippe', qui désigne traditionnellement une épidémie caractéristique du début de saison sèche. 'Au début de la saison sèche, lorsque les herbes deviennent craquantes, l'épidémie de grippe frappe les gens' *nú bèè, kà zó dé kàyàwàwà, ká gbàmbòrò bá wí*. Cette maladie fatale pour les plus faibles (très jeunes enfants ou vieillards) est un phénomène bien connu qui n'inquiète pas fortement les gens. En RCA, le malade évite simplement de manger du cabri, dont le goût fort, dit-on, aggraverait la situation.

Le SIDA dont les symptômes très variés ne trouvent pas aisément de situation comparable dans l'inventaire des maladies qu'ils connaissent reste plutôt incompris. Par contre, sa transmission par voie sexuelle qui renvoie à la notion de contagion, est un phénomène bien connu des Gbaya. On parle d'une 'maladie qu'on attrape' *zée zéi bá bàà* (maladie/on/attraper/ASSERTIF). Parmi les maladies éruptives contagieuses, plusieurs types de gravité sont distingués. A côté de la 'varicelle' *zée-gèdà ~ sògbòlgbòl* considérée comme bénigne, la 'rougeole' *ndúkúsú* jugée dangereuse pour les enfants est

Langues africaines et professionnalisation

accompagnée de prescriptions alimentaires et la ‘variole’ *ndòŋ*, frère aîné de la rougeole dit-on, souvent fatale, entraînait un isolement du malade. Les maladies considérées par les Gbaya comme sexuellement transmissibles – la ‘hernie inguinale’ *nóŋ-kóé-ná*, la ‘donovanose’ *bàràwára*, et des maladies importées par les européens comme la ‘syphilis’ *dàvèkè* ou la ‘gonorrhée’ *sìmsì* (< F. chaude-pisse) – sont désignées génériquement par le terme *zée-zàŋ* (maladie-ventre), bien différent du terme *zée kó zàŋ* (maladie/du/ventre) qui regroupe les maladies localisées dans le ventre – ‘septicémie puerpérale’ *bèà*, ‘règles douloureuses’ *tèngbè*, ‘douleur du ventre’ *fió-gbòlò*, ‘douleur épigastrique’ *tikin*, ‘tranchées utérines’ *kée-kòn ~ kii-kòn* pour lesquelles il n’y a pas de contagion. Seul, un ‘violent mal de ventre’ *táná*, sans gravité peut s’attraper simplement en regardant quelqu’un de malade. La mention d’une transmission sexuelle du SIDA n’a donc pas permis de lui donner une identité particulière. Par contre, l’information dominante le décrivant comme une maladie qui aboutissait presque toujours à la mort, a conduit les gens à associer le SIDA à une très grande maigreur et à une faiblesse extrême, stade final de beaucoup de maladies. Au Cameroun, il est courant d’entendre dire d’une personne infectée par le virus du SIDA qu’‘elle a la mauvaise maladie’ *ʔà bàà né dāŋ zééé*³⁵ (3SG³⁶/prendre/FOC/mauvais/maladie) ou *ʔà ʔá nè dāŋ zééè* (3SG/TOP/avec/mauvais/maladie). Cette métaphore montre bien que le SIDA est une maladie redoutée, terrible, à l’issue le plus souvent fatale.

Ces deux maladies n’ayant pendant longtemps débouché sur aucun remède, cela a fortement contribué à ce que les Gbaya peinent à leur trouver une place dans le réseau de leur système de maladies.

5. Au-delà du champ de la maladie

La fécondité et le non fonctionnement de certains organes, bien qu’inclus dans le domaine médical occidental n’entrent pas, pour les Gbaya, dans leur champ conceptuel de la maladie.

³⁵ Le ton inverse -è amalgamé au terme *zée* marque l’insistance.

³⁶ Le mot à mot a été limité à quelques gloses : 3SG et 3PL pour les pronoms personnels de troisième personne qui laissent l’indifférenciation de genre du gbaya [il(s) ou elle(s)], et TOP marqueur de topicalisation et FOC marqueur de focalisation.

Langues africaines et professionnalisation

5.1. *La fécondité*

La ‘fécondité’ *kóyá* ~ *kóyó*, reçue dès la naissance, est placée sous le contrôle des ancêtres, et chacun doit tout au long de sa vie l’entretenir régulièrement par des rituels appropriés (Roulon-Doko, 1981). Cette fécondité que chacun reçoit à la naissance se distribue entre une ‘fécondité de la main’ *kóyó* *ǵér* liée à l’acquisition du gibier et une ‘fécondité du corps’ *kóyó* *tè*, essentielle pour les jeunes filles. Entièrement contrôlée par les ancêtres la fécondité féminine n’est pas considérée, chez les Gbaya, comme une maladie. Une femme qui ne tombe pas enceinte s’adresse aux ancêtres pour résoudre le problème. (Roulon-Doko, 2012 : 5).

5.2. *Le non fonctionnement d’un organe*

Dans la conception gbaya, la surdité, le mutisme ou la cécité ne sont pas des maladies. Ce sont des états de non fonctionnement respectivement des oreilles, de la bouche ou des yeux pour lesquels on utilise des verbes : ‘être inactif’ *ngbe* pour la bouche et les oreilles, ‘être aveugle’ *bom* pour les yeux. Ainsi on parle d’un ‘sourde’ *wàn ngbé zèr* (celui/inactive/oreille) ; d’un ‘muet’, *wàn ngbé nú* (celui/inactive/bouche) ou d’un emprunt au Mbum *mùkè*³⁷ ; ou d’un ‘aveugle’ *wàn bómá yík* ~ *yí* (celui/aveugle/ œil) que les Yaayuwee appellent aussi *bùmǎô*, terme emprunté au peul (Blanchard et Noss, 1982 : 36).

La folie, aussi perçue comme un dysfonctionnement cérébral, n’a pas en gbaya de verbe spécifique, contrairement aux oreilles, à la bouche ou aux yeux. Elle est considérée comme une maladie distincte et désignée par le nom spécifique de ‘folie’ *biri* ~ *dàwà* ou *dàà*. ‘Il est fou’ se dit *ǵà né wàn-biri* ~ *wi-dàwà* (3SG/être/un fou) ou, suivant une construction où l’expérient est le complément d’objet du verbe ‘faire’, *biri dèè* ~ *dèè zúà* (folie/faire/tête.3SG). Ainsi, le non fonctionnement d’un organe n’est pas en gbaya interprété selon un modèle unique.

³⁷ Noté *mùkèè* dans Blanchard & Noss (1982 : 287).

6. La médecine occidentale moderne

La médecine occidentale, introduite par les campagnes de vaccination et l'implantation d'hôpitaux ou de dispensaires, a apporté aux Gbaya des lieux et des figures médicales qui sont souvent désignés par des emprunts au français comme 'hôpital' *ɔ̀pitàl* et 'médecin ou docteur' *dóktà*.

6.1. L'hôpital

Pendant longtemps, les gens ne pensaient 'aller à l'hôpital' *néé ɔ̀pitàl ~ dóktà* que lorsque la situation semblait désespérée. La situation en RCA où les hôpitaux n'existent que dans les villes, a peu changé, d'autant que tout acte médical est devenu payant et que tout hospitalisé est à la charge de sa famille, pour sa nourriture et le paiement des médicaments. Au Cameroun, les ressources médicales sont bien plus développées et proches des populations, mais restent onéreuses.

L'utilité d'aller à l'hôpital pour consulter (dépistage) et se faire soigner est une démarche tout à fait innovante dans le cadre de la culture gbaya. Prenons au Cameroun, l'exemple de la maternité. La grossesse fait partie de la vie de toute femme, mais le besoin d'être suivie pendant cette période n'est pas dans les habitudes culturelles. Aussi l'idée pour une femme d'aller à l'hôpital pour se faire examiner par un homme gynécologue qui va voir ses parties intimes et les toucher alors qu'il n'est ni son mari, ni son amant, est une situation devenue sans doute banale dans la culture occidentale, mais pas acceptée par tous en pays gbaya. Une femme se laisserait plus facilement examiner par une femme gynécologue. Une approche qui prendrait en considération la question du genre dans l'organisation des ressources humaines des formations sanitaires conduirait à faciliter son acceptation. En RCA, les femmes accouchent au village, assistées par d'autres femmes. Si l'issue semble périlleuse, les hommes traditionnellement présents viennent aider. L'hôpital est trop loin pour s'y rendre. Au Cameroun, l'hôpital de district de Meiganga³⁸ n'a pas d'unité de gynécologie, seulement une unité de maternité. Il a la réputation d'avoir majoritairement recours à des césariennes imposées

³⁸ Qui est devenu en 2023 l'hôpital régional annexe.

Langues africaines et professionnalisation

par le médecin pour générer beaucoup d'argent, comme de connaître beaucoup d'échecs lors des opérations de chirurgie. Dans ces conditions l'accouchement *kóó bém* (accoucher/enfant) à la maison est encore le plus pratiqué. De plus, les Gbaya qui ont peu d'argent, se plaignent de la mauvaise qualité de l'accueil, de l'agressivité voire de la corruption qui règnent à l'hôpital qu'ils perçoivent comme un endroit réservé aux nantis. En dehors de la grossesse, la conception gbaya de la fécondité contrôlée par les ancêtres qui 'donnent des enfants' *bém né s̄ h̄á* (enfant/que/ancêtres/donner) ne facilite pas la fréquentation de l'hôpital par les femmes, y compris en cas de problème d'infertilité' *ndòrà*, qui n'est pas traditionnellement perçue comme une maladie.

La COVID-19 étant assimilée par les Gbaya à la grippe saisonnière, ils fuient l'hôpital pour la soigner. Il suffit de prendre, dit-on, des 'tisanes' *wèé yì* (chaude/eau), avec du miel ou du gingembre, pour la soigner. Pour beaucoup, déclarer quelqu'un porteur du corona était un 'mensonge' *ndéla* ourdi par les autorités afin de bénéficier de l'aide financière internationale. Quant aux mesures barrières de distance, elles ne sont pas comprises, puisque les salutations traditionnelles ne consistent pas en des embrassades, comme c'est l'usage en France, mais prennent plutôt la forme d'une poignée de main. La salutation gbaya qui maintient une certaine distance n'est pas perçue comme une menace, mais comme un élément de sympathie et de cohésion sociale sans danger.

6.2. Comment communiquer sur la santé

Pour atteindre un grand nombre de personnes au Cameroun, le Ministère de la Santé Publique et ses partenaires internationaux et locaux adoptent plusieurs stratégies. Au-delà des vaccinations de routine, des campagnes de vaccination sont organisées en trois phases, débutant par une phase de précampagne (sensibilisation pour préparer les parents à accepter les agents de santé communautaire qui administrent des médicaments ou des injections à titre préventif). Ainsi, par exemple, pendant la semaine d'action de santé, de nutrition infantile et maternelle³⁹ des vitamines et des médicaments de

³⁹ Au Cameroun la plus récente campagne a eu lieu du 08 au 10 décembre 2023.

Langues africaines et professionnalisation

déparasitages (mebendazole, albendazole) ont été distribués dans les ménages pour les enfants de six mois à cinq ans, et des vaccins contre la poliomyélite, la rougeole et la rubéole ont également été administrés.

La communication et la diffusion d'informations ou de conseils est assurée par des institutions comme les églises, les mosquées, les écoles, ainsi que par des médias modernes. Ce sont la radio, la télévision, la presse écrite nationale (publiques et privées), les réseaux sociaux (facebook, blogs, whatsapp, site internet) qui utilisent le français, l'anglais à l'échelle nationale ; et au niveau régional les langues véhiculaires et identitaires (cf. Tourneux & Métangmo-Tatou (2010 : 5-6) pour le VIH-SIDA. Dans l'arrondissement de Meiganga, les langues locales comme le gbaya et le fulfulde sont utilisés en plus du français.

La non prise en compte des préoccupations et des perceptions autochtones des maladies, produisent des malentendus et des résultats mitigés (Gautier *et al.*, 2022 : 176). Dans les ménages gbaya, aucune communication lors de la phase de précampagne n'est faite par les agents de santé communautaires (recrutés pour la plupart dans la catégorie d'âge des jeunes et dont l'un des critères est la maîtrise de l'une des langues autochtones ou véhiculaires en plus d'une langue officielle, le français). Les agents de santé communautaire ne sont pas non plus formés aux connaissances et représentations traditionnelles locales.

Les traumatismes et souvenirs douloureux liés à la colonisation (Gautier *et al.*, 2022 : 187), encore très présents dans la mémoire collective, compliquent l'acceptation des programmes de vaccination, majoritairement financés par les pays occidentaux. Le rejet massif de la campagne de vaccination gratuite contre la COVID-19 à Meiganga et dans les villages illustre clairement cette méfiance, accentuée par l'absence de signes évidents de gravité de la maladie pour la population. Ces vaccins sont alors perçus comme un moyen pour rendre les africains malades, et les gens ont eu « peur » *kii*. On a souvent entendu, par exemple 'ils s'enfuient, ils n'en veulent pas' *wà yú né m̀, wà k̀ ná* (3PL/fuir/FOC/chose/3PL/vouloir/pas). Du reste certains perçoivent cette pandémie comme la 'maladie des blancs' *zéeé*

Langues africaines et professionnalisation

kóó búí ~ bú wí ou *nàsárá ~ ndàsárá* (maladie/des/blancs), une maladie qui ne les concerne pas.

Le recrutement d'agents de santé communautaire maîtrisant les langues locales comme le gbaya et le fulfulde favorise la communication, mais il est tout aussi essentiel qu'ils connaissent les cultures, systèmes de pensée et sensibilités locales. Il est donc nécessaire de former ces agents, à tous les niveaux du programme de vaccination, en tenant compte des représentations collectives et de l'art de la communication orale africaine, avec une adaptation spécifique à chaque groupe social local. Les différentes cellules de communication locales qui relayent les informations à travers des radios communautaires comme Tikiri FM et Echo du Mbéré en pays gbaya, sont également concernées par cette formation initiale et continue. Les centres de formation du personnel de santé (médecins, infirmiers, laborantins, etc.) souffrent également d'un manque de savoirs anthropologiques et de compétences en communication dans leurs curricula, qui devraient adopter une approche globale et contextuelle. A Meiganga, par exemple, l'École privée de formation des professionnels de la santé n'a pas de programme d'enseignement des représentations gbaya ou peules des maladies. On peut cartographier les éléments transculturels en matière de santé, comme les spécificités à enseigner.

Le métier de traducteur-interprète est également concerné, notamment pour faciliter la communication entre les personnels de santé et les patients ou les ménages. La façon spécifique dont une société parle de la maladie, selon par exemple que le sujet du verbe est la maladie ou le patient, est un bon indice des différences conceptuelles. On peut ainsi comparer la façon de dire en gbaya et en français 'j'ai faim' *wò gbèá-m* (faim/tuer/moi) et 'j'ai un rhume' *mbòrò bàá-m* (rhume/prendre/moi) où le français utilise une tournure possessive dont l'individu est le sujet alors qu'en gbaya, l'individu est le complément d'un verbe de nature différente selon que le sujet est la faim ou le rhume. La perception de telles différences ne peut être improvisée. Langue source et langue cible mettent en scène des savoirs, des perceptions et des valeurs variables qui doivent être maîtrisés, afin d'être rapprochés. C'est pourquoi le bienfondé d'une

Langues africaines et professionnalisation

vaccination, par exemple, doit être expliqué. De plus, la teneur de ce qui est traduit reste souvent incontrôlable, car

les traductions de la sorte sont bien éloignées de ce qu'elles devraient être. Les concepts un peu délicats sont évacués et les phrases non comprises sont sautées, où on leur substitue un remplissage quelconque (Tourneux & Métangmo-Tatou, 2010 : 8-9).

Si la phase de visite dans les ménages par les agents de santé communautaires rencontre une série d'obstacles, il s'agit tout d'abord d'un manque d'anticipation auquel s'ajoute l'instabilité résultant du caractère temporaire de ce métier.

La phase d'enquête de couverture postcampagne (PECS), fait intervenir d'autres catégories d'acteurs. Il s'agit des superviseurs centraux et locaux, des enquêteurs dédiés, des consultants nationaux et internationaux, des partenaires techniques (OMS, UNICEF, GAVI, Fondation Gates, Hellen Keller) et de la société civile. Si l'organisation de séminaires et de sessions de formation pour tous ces acteurs est utile, le recrutement dans ces secteurs d'activités doit associer compétences techniques et compétences traditionnelles, ce qui réclame une maîtrise de la langue source et une connaissance de la conceptualisation locale des maladies. L'approche des campagnes de vaccination reposant sur les agents de santé communautaires montre le faible résultat d'une politique centrée sur les seuls systèmes rationnels occidentaux. De ce point de vue, il est nécessaire de mobiliser les canaux traditionnels de communication – registres de l'oralité, chants, danses, joutes oratoires, soirées de contes – ainsi que des supports visuels tels que des dépliants et dessins adaptés aux contextes locaux, afin de pallier les limites de la communication moderne utilisée par le personnel médical, souvent fondée sur une langue officielle et exigeant la maîtrise de l'écrit et de la lecture.

7. Conclusion

Au terme de cette présentation, il apparaît que l'usage de la langue source, ici le gbaya, est essentiel pour accéder à la conceptualisation locale de la maladie et des remèdes. Suivre le fil de la parole permet

Langues africaines et professionnalisation

d'entrer dans le système de représentation des Gbaya, avec ses spécificités et ses limites. Sans spécialistes guérisseurs, le savoir sur la maladie et les remèdes est partagé par tous, et repose sur la langue pour être transmis.

La situation reste complexe : le français est utilisé pour parler des maladies diagnostiquées et soignées à l'hôpital. Les locuteurs gbaya, au Cameroun comme en RCA, s'y adaptent tant bien que mal. C'est aussi la langue majoritaire de la jeune génération, notamment grâce à l'école. Toutefois, l'absence de communication directe en gbaya limite l'expression du ressenti et empêche de relier les savoirs traditionnels, mobilisés dès les premiers symptômes, à la médecine occidentale. Or, la structuration culturelle du champ de la maladie est fondamentale. L'ignorer peut entraîner des dysfonctionnements sérieux, voire compromettre une bonne couverture de santé pour l'ensemble de la population.

Enfin, l'usage d'une langue véhiculaire comme le sango en RCA ou le fulfuldé au nord Cameroun dite « langue supra-ethnique par excellence » (Tourneux, 2007), bien qu'utile, ne reflète pas la richesse conceptuelle de la culture gbaya, fondée sur d'autres représentations. Seule la langue gbaya, encore largement parlée et transmise, peut pleinement jouer ce rôle de conservatoire des savoirs traditionnels. Pour mieux articuler valeurs occidentales et africaines dans le domaine de la santé, il serait donc nécessaire de repenser les curricula des écoles de formation et des sessions pour les agents de santé communautaire.

Références bibliographiques

- Fürniss, S. (2002). *Chant du répertoire nganga* (Cameroun, population baka). https://archives.crem-cnrs.fr/archives/items/CNRSMH_I_2016_018_006_40/.
- Gautier, L., Karambé, Y., Dossou, J-P., Touré-Pegnougo & Samb, O. (2022). « Repenser la santé mondiale depuis la perspective des penseurs décoloniaux originaires d'Afrique francophone », *Journal des Africanistes*, 92 (2).
- Mallart-Guimera, L. (2008). *El sistema mèdic d'una societat africana, Els evuzok del Camerun*. Barcelona : Institut d'estudis catalans, Catedra unesco de llengües i educació, 2 Vol.

Langues africaines et professionnalisation

- Motte, E. (1980). « A propos des thérapeutes Pygmées Aka de la région de la Lobaye (Centrafrique) ». *JATBA*, 27 (2), 113-132.
- Pilo Atta, J. S. (2016). *Les répressions des pratiques de sorcellerie chez les Gbaya dans la région de l'est du Cameroun aux XIXème début XXIème siècle*. Thèse de doctorat/Ph.D. Maroua : Université de Maroua.
- Roulon, P. (1981). « Rites de fécondité chez les Gbaya kara ». In Calame-Griaule, G. (éd.), *Itinérances...en pays peul et ailleurs, mélanges à la mémoire de Pierre-Francis Lacroix*. Paris : Société des Africanistes, Tome II, 355-377.
- Roulon-Doko, P. (1997). *Parlons Gbaya*. Paris : L'Harmattan.
- Roulon-Doko, P. (2012). « Prise en charge de la maladie en milieu traditionnel, le cas des Gbaya de Centrafrique (étude ethnolinguistique). In Rothmaler, E., Tchokothe, R. A., Tourneux, H. (éds.), *L'homme et la santé dans le bassin du lac Tchad*. Actes du 14^{ème} Colloque MEGA-TCHAD. Cologne : Rüdiger Köppe, 27, 168-186.
- Roulon-Doko, P. (2013). « Sous le regard des ancêtres... chez les Gbaya 'bodoé de Centrafrique ». In Verdier, R., Kálnoky, N., Kerneis, S. (éds.), *Les Justices de l'invisible*. Paris : L'Harmattan Coll. Droits et Cultures, 463-478.
- Roulon-Doko, P. (2021). « Imaginaire et croyances : le cas des Gbaya d'Afrique centrale ». In Kalbe Yamo, T., Wounfa, J-M. (éds.), *Croyances et imaginaire dans l'oralité africaine*.
<https://shs.hal.science/halshs-03072895>, 1-23.
- Tourneux, H. (2007). *Dictionnaire peul du corps et de la santé (Diamaré, Cameroun)*. Paris : Khartala.
- Tourneux, H. & Métangmo-Tatou, L. (2010). *Parler du sida au Nord-Cameroun*. Paris : Karthala.

Troisième partie

Enseignement-apprentissage des langues africaines en contexte scolaire



Chercheurs autour d'une table



Marie-Annick Morel

Intonation, regard et mains en français

Intonation, gaze and hands in French

Mary-Annick MOREL

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Résumé

La dimension multimodale de la parole et les indices fournis, à l'oral en français, par la syntaxe, l'intonation, la direction du regard et le geste des mains a été interprétée dans le cadre d'une théorie de la coénonciation comme l'anticipation des réactions de l'auditoire et la simplification de l'écoute par la décondensation des unités linguistiques. D'autres recherches portant sur les chants populaires daba, le débat télévisé polémique camerounais et un cours de FLE en Tunisie confortent la validité de ces hypothèses.

Mots-clés : Oral, Intonation, Regard, Main, Co-énonciation

Abstract

The multimodal dimension of speech and the clues provided orally in French through syntax, intonation, gaze and hand gestures have been interpreted within the framework of a co-enunciation theory understood as the anticipation of audience reactions and the simplification of listening through the de-condensation of linguistic units. Other research on Daba folk songs, a controversial Cameroonian television debate and a French as a foreign language lesson in Tunisia support the validity of these hypotheses.

Keywords: Oral, Intonation, Gaze, Hand, Co-enunciation

Introduction

Se parler, ce n'est pas dire ce que l'on a sous les yeux. L'analyse linguistique de la parole ne se limite pas aux mots que l'on transcrit. Se parler, c'est aussi se regarder et faire des gestes. La parole est aussi un phénomène visuel et gestuel.

Les données ont été recueillies au centre de Recherche sur le français contemporain (RFC) de la Sorbonne Nouvelle, pendant deux décennies, sous forme audio et sous forme vidéo, dans des situations naturelles très diversifiées de dialogue spontané (dialogues à bâtons rompus, demandes d'information, formation à l'entretien d'embauche,

Langues africaines et professionnalisation

apprentissage du français ...). Leur analyse a été réalisée pour l'audio à l'aide du logiciel Anaproz (conçu en 1994 pour l'équipe RFC par François Colombo) permettant de visualiser immédiatement sur écran et d'imprimer les variations mélodiques (F0 en hertz, intensité en décibels, durée en centisecondes), et pour la vidéo à l'aide d'arrêts sur image et de captures d'écran.

L'analyse conjointe des indices fournis par la syntaxe, l'intonation, la direction du regard et le geste des mains, tant du côté de la personne qui parle que du côté de celle à qui le discours est adressé, ont permis de circonscrire un certain nombre de propriétés du français parlé et des règles de bon fonctionnement du dialogue oral.

Mon objectif ici est de présenter quelques-uns des faits applicables à l'enseignement des langues (cf. Daouaga Samari, Ousmanou & Tatou-Métangmo, 2023 ; Moustapha-Sabeur, 2014).

1. Les indices du paragraphe intonatif

Le français parlé ne s'analyse pas en mots isolés par des blancs comme le français écrit, mais en succession de syllabes (majoritairement de type « consonne + voyelle »).

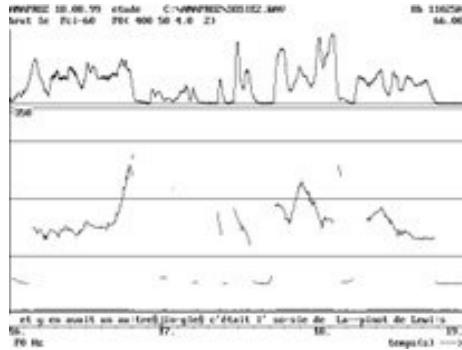
La mélodie montante sur la syllabe finale du groupe indique qu'on est toujours dans la même unité de sens, la fin du paragraphe intonatif étant démarquée par une mélodie descendante. On identifie donc deux constituants majeurs, le préambule qui est le plus souvent composé de plusieurs éléments explicitant la relation à l'autre de la personne qui parle (cf. (1) « alors écoute » / « et y en avait un ^{autre} ») et le rhème le plus souvent construit autour d'un verbe (cf. (1) « c'était le week-end des sosies : » / « c'était le so^{sie} de Lapi^{not} de Lewis »⁴⁰).

(1) Bertrand 1- alors Colomiers et alors l'organisateur il était
sym^{pa} là °celui qu'on avait au téléphone là° {30}

⁴⁰ Les conventions de transcription des exemples sont données en fin d'article.

Langues africaines et professionnalisation

Antoine 1- e:: je sais pas de qui tu parles AH:: LUI:: {20} c'était l'so/ alors écoute c'était le week-end des sosies:: {20} lui c'était le so^{sic}: d'Eric::c °le:::: le frère de Chris^{tophe}o *bruit musical* et e:::::::::: et y en avait un autre §§ c'était le so^{sic} de Lapi^{not} de Lewis {20} alors on §était§ mort de rire {40} (Corpus Sosies)



La délimitation du paragraphe intonatif est également marquée par la direction du regard de la personne qui parle (Bouvet & Morel, 2002) : se détournant de la personne qui écoute avant la production de la première syllabe du premier constituant intonatif (le préambule), il revient vers elle avant la fin de la production du second (le rhème).

(2) Marie 2- ←par contre le Québec c'est vraiment >magni→fique §hein§
Christelle 1- §ouais§ moi je pense que ça me plairait §ouais§ bien aussi {50cs} (Corpus Québec)

Langues africaines et professionnalisation



« par contre »



« (ma)gni(fique) »



« (magni)fique »

Langues africaines et professionnalisation

2. Les pauses silencieuses

Autre régularité notable du dialogue oral en français : la courte durée des pauses silencieuses (cf. Ousmanou, 2016). Se situant autour d'une demi-seconde (40-50 cs), la pause n'en est pas moins indispensable pour permettre à la personne qui parle d'homogénéiser le contenu de ce qu'elle vient de prononcer et aussi à la personne qui écoute de construire le sens du groupe de syllabes perçu. Un discours avec des pauses trop courtes est difficile à suivre. Corollaire de cette régularité, la recherche du mot approprié, souvent appelée hésitation, est accompagnée d'un allongement de la durée de la syllabe (cf. (1) « le::: le frère de Christophe »).

Dans un dialogue en français, il n'y a donc pas de place pour un silence prolongé et la personne à qui les propos sont adressés se doit de se manifester de façon sonore ou a minima par une oscillation de la tête. Ces manifestations sonores (ou gestuelles) permettent de mesurer le temps nécessaire à la construction du sens, elles se produisent de fait 40 cs après la dernière syllabe quand elles sont de simples marques d'écoute « mm » ou « ouais », et environ une seconde lorsqu'elles sont plus étoffées.

(3) S- donc c'est une nana: elle prend l'méto:: {40} §T-mm§
et elle a pas son billet donc elle est en fraude vis-à-vis de la
légis§T-mm§lation de la RATP (Corpus CRS)

(4) F6- c'est vrai que moi pour moi un ordinateur c'est:: {120}

C7- c'est juste un outil d' travail e:::: à l'école

F8- c'est un outil d' travail mais {50} c'est d'l'abstrait quoi
(Corpus Ordi)

3. Théorie de la coénonciation et de la colocation

Ces régularités observées ont été interprétées (Morel & Danon-Boileau, 1998) dans le cadre de la théorie de la coénonciation et de la colocation, qui confère à chacun des indices intonatifs une valeur iconique de base. Dans ce cadre, la montée mélodique accompagne un mouvement vers l'autre et l'anticipation de son accord, alors que la descente indique un repli sur son positionnement personnel et un possible désaccord sur ce qui vient d'être dit, les variations fortes dans l'intensité étant, pour leur part, vues comme des sortes de coup de

Langues africaines et professionnalisation

force pour imposer son dire et pour garder le droit à la parole (cf. Ousmanou, 2016).

Partant du constat qu'il ne peut y avoir de véritable échange que si le dialogue repose sur un minimum de connaissances partagées (cf. Baïbavou & Tatou-Métangmo, 2023 ; Lafage, 1998), la coénonciation est conçue comme l'anticipation faite par la personne qui parle des attentes de celle qui écoute, de ses connaissances et de ses réactions potentielles, la colocation correspondant, pour sa part, à la gestion du droit à la parole et à l'anticipation d'une éventuelle prise de parole de l'autre.

- (5) Karine 50- non mais y a comme ça là:: e::: t(out) à l'heure
hein quand on vu la:::: la sœur de Laurent {35} e(lle) s'est fait
piquer son manteau {60} e {20} chez: e::: {20} chez Kookaï
ou j' sais plus quoi {20}
Delphine 42- ah ouais {20}
Karine 51- e pendant qu'elle essayait un truc {150}
Delphine 43- ben c'est pas d' bol ça {20} (Corpus Vol)

L'attitude coénonciative et colocutive de la personne qui parle se manifeste aussi par les mouvements dans la direction de son regard (Bouvet & Morel, 2002 ; Moustapha-Sabeur, 2014). Quittant systématiquement des yeux le visage de l'autre, juste avant le début du préambule, quand elle se prépare à fournir les données référentielles et modales qu'elle souhaite voir partagées par l'autre (ou encore face à une difficulté de formulation), son regard revient sur elle avant la fin de la production de sa position personnelle différenciée dans le rhème. Ce retour du regard lui permet de vérifier la validité des anticipations qu'elle a pu faire sur les réactions possibles de la personne à laquelle elle s'adresse (consensus, désaccord ou incompréhension) et sur son intention de se manifester.

4. Anticipation et décondensation

L'échange oral en français est ainsi régi par deux grands principes organisateurs : l'anticipation (qui existe dans toutes les langues mais prend une forme remarquable en français) et la décondensation (qui permet d'expliquer les différences avec la structure de l'écrit).

Langues africaines et professionnalisation

À partir d'un même contenu de sens, alors que l'écrit condense les relations à partir du verbe et complexifie la phrase, l'oral, au contraire, décondense les unités de sens et détache certains groupes, dissocie des marques, aboutissant ainsi à simplifier le travail d'écoute de l'autre. Les deux principes d'anticipation et décondensation s'observent en particulier dans la dichotomie préambule – rhème. Dans l'exemple (5) ci-dessus, en contrepoint à la forme condensée (de l'écrit) « la sœur de Laurent qu'on a vue tout à l'heure s'est fait voler son manteau dans un magasin », on observe la juxtaposition dans le préambule oral des segments énonciatifs (ligateurs), modaux et thématiques.

- (5a) Préambule : ligateurs *non mais* + modus *y a comme ça* + cadre1 *là:: e::* + cadre2-ponctuant *t(out) à l'heure hein* + cadre3-support lexical *quand on vu là:: la sœur de Laurent* {35}
- (5b) Rhème : e(lle) *s'est fait piquer son manteau* {60} e {20} chez: e::: {20} chez Kookaï ou j' sais plus quoi {20}

On constate ainsi que le rhème ne constitue pas à lui seul l'information nouvelle du paragraphe intonatif, car les constituants du préambule détiennent eux aussi des informations nouvelles. Le rhème présente en revanche toujours la position différenciée, singularisée, de la personne qui parle, à l'égard des anticipations qu'elle fait de la position de celle à qui elle s'adresse. Elle donne en premier les éléments qui facilitent le travail interprétatif de l'autre, à savoir 1) le positionnement modal (cf. (5) « non + mais + y a + comme ça »), 2) la position coénonciative (cf. (5) « là + tout à l'heure + quand on a vu »), 3) les éléments référentiels (cf. (5) « la sœur de Laurent »).

La conversation (5) portait sur le vol d'objets personnels. Dans l'esprit de la parleuse surgit soudain une anecdote dont elle pense que son amie ne la connaît pas. Elle a donc *a priori* dans l'esprit le rhème « elle s'est fait voler son manteau dans un magasin » syntaxiquement structuré. Mais, dans sa parole, elle commence par juxtaposer les éléments qui vont constituer, dans le préambule, les connaissances partagées indispensables pour l'interprétation du rhème par son amie.

On peut relever des exemples comparables de mise en jeu de la coénonciation dans l'analyse des *Chants populaires daba* proposée

Langues africaines et professionnalisation

par Baïbavou & Tatou-Métangmo (2023), quand elles soulignent l'importance de l'image que les chanteurs/chanteuses se font de leur auditoire, dont les effets se mesurent aux réactions du public. Partageant avec lui la connaissance des difficultés liées aux activités agricoles, la chanteuse maintient en permanence son intérêt pour ce que son auditoire (cultivateurs/cultivatrices) pense de son chant, et relance son appel à lui accorder sa confiance. Le souci des chanteurs / chanteuses d'établir et de maintenir le lien coénonciatif avec leur auditoire se manifeste également dans leur recours à des proverbes bien connus, dont il peut sans peine interpréter la valeur symbolique.

On peut également relever dans l'étude sur le *Discours polémique* à la radio faite par Ousmanou (2016) l'effet produit par la structure des préambules, véritable appel à la connivence de l'auditoire fondée sur des connaissances partagées concernant la domination des plus forts, alors que la focalisation intonative observée à l'intérieur des rhèmes est, pour sa part, interprétable comme une incitation à remettre en cause la représentation positive dans l'esprit du public d'un état de fait avec lequel l'orateur est en désaccord. On peut encore noter l'importance des pauses longues (200 cs), en alternance avec les pauses moyennes (40 cs) nécessaires à la construction du sens, qui soulignent la mise en saillance d'arguments qui lui tiennent à cœur.

5. Tête, mimique, geste des mains

S'ajoutent à tout cela les indices gestuels fournis par l'orientation de la tête et la mimique du visage (sourire, sourcils, etc.), ainsi que par la forme et l'orientation des mouvements des mains (Bouvet & Morel, 2002 ; Moustapha-Sabeur, 2014).

Pour commencer, un mot contre les idées reçues sur les gestes observables dans l'exercice de la parole : ils ne sont pas une simple fioriture dans la parole, ils ne sont pas du « para-verbal ». Ils sont au contraire partie intégrante de la langue (ici le français), au même titre que l'intonation, ils doivent être étudiés comme tels dans l'usage oral du français. On identifie des régularités et des fonctions stables, tout comme pour l'intonation. Le geste est ininterprétable sans les mots. Soulignons ensuite la particularité du regard : c'est le seul « geste » qui soit réciproque et simultané. Les mouvements des yeux et leur orientation, tout comme ceux des mains, s'interprètent donc

Langues africaines et professionnalisation

essentiellement en relation avec l'espace partagé, à l'intérieur vs à l'extérieur de cet espace.

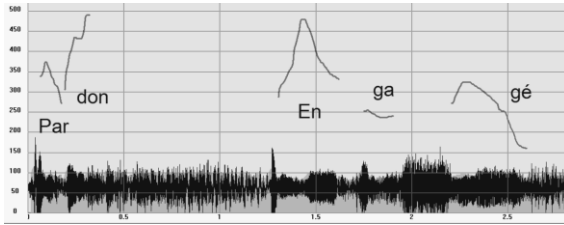
Pour illustrer le caractère indissociable de l'intonation et du geste, je reprendrai, pour finir, une des analyses si originales présentées par Moustapha-Sabeur (2014) à partir d'un enregistrement vidéo, réalisé en Tunisie en situation pédagogique authentique, mettant en scène une enseignante en 1^{ère} année de FLE à l'Université, ayant 30 ans d'expérience d'enseignement. Son cours avait pour objet la chanson d'Abdel Malik *C'est pas moi c'est les autres*, et il s'agissait pour elle de faire comprendre et retenir par ses étudiants un certain nombre de mots-clés de la chanson, ainsi entre autres « engagé/engagée ».

Dans une de ses explications, elle focalise le mot « engagé » à la fois par des particularités intonatives et par son geste de la main, dans un même mouvement situé vers le haut : hauteur mélodique sur la première syllabe « en- » de « engagé » et position haute au niveau de sa tête de son poing fermé, mimant ainsi le fait que c'est ce mot particulièrement important qui doit être compris et retenu.

(6) EN-GA-GE ++ donc c'est une musique + engagée et s'engage sur quel + à quel niveau ?



Langues africaines et professionnalisation



Conclusion

Pour conclure brièvement, je soulignerai les éléments qui me semblent importants pour l'enseignement / apprentissage des langues. Du côté de la personne qui parle, la mise en jeu de la coénonciation et la prise en compte des attentes de son auditoire, de ses centres d'intérêt, de ses connaissances supposées, se manifestent tout particulièrement dans les variations intonatives (mélodie, intensité, durée), la direction du regard et la décondensation du préambule.

Du côté de l'auditoire, l'observation attentive révèle la succession non aléatoire des indices auditifs et visuels dans un maillage très serré, chargé de simplifier l'écoute et d'assurer la compréhension maximale de ce qui est entendu.

Les variations intonatives s'associent aux mouvements du regard et des mains pour réguler le sens et l'enrichir, ils donnent à entendre et à voir les modulations dans la coénonciation et dans la mise en mots, ils suppléent même à ce qui n'est pas dicible par les mots, ils constituent des outils irremplaçables dans l'échange pédagogique, dans la transmission et le partage des connaissances.

Conventions de transcription : syllabe en exposant = montée mélodique / syllabe en indice = chute de la mélodie / °xx° = séquence en incise, mélodie basse et plate / {xx} = durée de la pause silencieuse en centisecondes / e = euh d'hésitation / (h) = inspiration audible / §xx§ = superposition de paroles / flèche vers la gauche = regard du parleur détourné de l'écouteur / flèche vers la droite = regard sur l'écouteur

Bibliographie

Baïbavou, H. & Tatou-Métangmo, L. (2023). « De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba ». *JEYNITAARE, Revue panafricaine de*

Langues africaines et professionnalisation

- linguistique pour le développement*, 2 (1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.5
- Bouvet, D. & Morel, M.-A. (2002). *Le ballet et la musique de la parole, le geste et l'intonation dans le dialogue oral en français*. Paris-Gap : Ophrys, Bibliothèque de Faits de Langues.
- Daouaga Samari, G., Ousmanou, M. & Tatou-Métangmo, L. (2023). « Enseigner et apprendre les langues africaines ou en langues africaines ». *JEYNITAARE, Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, 2 (1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.1
- Lafage, S. (1998). « "Le français des rues" une variété avancée du français abidjanais ». In *Faits de Langues* 11-12, Les langues d'Afrique subsaharienne, dir. Kaboré, R. & Platiel, S., Paris-Gap : Ophrys, 135-144.
- Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation, l'exemple du français oral*. Paris-Gap : Ophrys, Bibliothèque de Faits de Langues.
- Moustapha-Sabeur, M. (2014). « L'usage simultané de la voix et du geste par un enseignant de français langue étrangère. La phase interactive (questions/réponses) ». *L'Information grammaticale*, 143, 32-40.
- Ousmanou, M. (2016). « Intonation et formulation d'un discours polémique sur la question des droits de l'homme ». *TIPA Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 32, Université Aix-Marseille, LPL. <https://doi.org/10.4000/tipa.1702>

L'apprentissage des langues nationales du Cameroun face au poids du français : une nécessité d'attribution de facteurs attractifs

Learning Cameroon's national languages under the influence of French: a need to assess attractive factors

Ayègè mínkóbo mí nnàm yà Kamerú osú nkùlù fùlási : avól yà àyèè mēzen mē ndùrù

Venant ELOUNDOU ELOUNDOU

Résumé

Après avoir étudié le cadre opératoire des politiques linguistiques éducatives, la dynamique des langues et les représentations d'un échantillon d'apprenants camerounais, nous avons scruté les facteurs de compulsion et d'attractions des langues nationales (LN) ainsi que ceux du français. Au bout du compte, les forces de compulsion des LN apparaissent comme plus prégnantes et sont à considérer comme des indicateurs dans les politiques linguistiques éducatives bi-plurilingues camerounaises. Face à ces obstacles, nous avons proposé des actions à mener à court, à moyen et à long terme en vue de construire des facteurs d'attraction efficace.

Mots-clés : attraction, compulsion, représentations, glottophilie.

Abstract

This study rests on the conceptual and operational framework of language education policies, language dynamics and the representations of a sample of Cameroonian learners. It examines the perceptions of compulsive and attractive factors for national languages and French. Finally, compulsive forces of national languages stand out as key aspects to be considered in Cameroon's multilingual education policies. We identified short, medium and long-term actions that can be taken to overcome these obstacles.

Keywords: attraction, compulsion, representations, glottophilia

Langues africaines et professionnalisation

Obálabas (ewondo)

Mból ya bíbindi ya akyaé áfē ñnam wá télé esyé áyéyé ai ebigili mínkóbo miáán, biá zu sóh akyaé áfē bóngó bá yén ñkóbo wóbán ai á sú dzé bá vaa wó mís. Biá loobō fəg etəm dzé bóngó bá bālē ngōh fulasí. Abigí tē lá bəde mándəm má tie fa ángunda á dzəh á fəg məzən ai nā ndüm mífikóbo miáán ai fulasí é bi məsulí.

Mínló bíbú : Mots-clés : ndürù, efēm, mintsògán, eding nkóbò.

Introduction

La problématique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues nationales (désormais LN) ne date pas d'aujourd'hui au Cameroun. Les premières orientations politiques concernant les LN ont été formulées à la Conférence d'Addis Abeba en 1961 où les gouvernements des États africains avaient exprimé le vœu d'intégrer ces LN dans leur système éducatif. Après quelques années, chaque pays de l'Afrique s'était engagé à mettre sur pied des lois et des institutions pour atteindre cet objectif. Pour ce qui est du Cameroun, l'on notera entre autres la loi n° 96-06 du 18 janvier 1996 portant modification de la Constitution du 2 juin 1972 et la loi d'Orientation de l'Éducation promulguée en 1998. L'enseignement des LN a formellement commencé dans les années 2010. Il concerne les cycles d'éducation du primaire et du secondaire.

Cependant, des études menées après quelques années d'expérimentation de l'enseignement des LN montrent que cette initiative peine à atteindre ses objectifs. Les résultats du projet intitulé « Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun » et les réflexions contenues dans l'ouvrage de Bitjaa Kody et Ngue Um (2018) le montrent à suffisance. À la suite de ces études, notre réflexion s'est intéressée aux mobiles de la démotivation observée chez des apprenants et propose des pistes de solutions. Elle repose sur deux questions nodales : quels sont les principales causes de démotivation des apprenants des LN ? Quelles sont les actions pouvant motiver l'apprentissage des LN ? Le cadre théorique de cette étude relève des représentations sociolinguistiques (Boyer et Peytard, 1990 ; Calvet, 1993), découlant des représentations théorisées dans le champ de la

Langues africaines et professionnalisation

psychologie sociale (Moscovici (2003)). Dans cette logique, nous considérons les perceptions au sens de représentations collectives ou sociales issues des représentations individuelles.

Notre seconde orientation théorique est liée aux politiques linguistiques éducatives telles que conçues par Beacco et Byram (2003). Sa pertinence est qu'elle considère les représentations sociales comme un facteur nécessaire pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives.

Sur le plan méthodologique, la réflexion tire sa matière première (corpus) des enquêtes effectuées dans le cadre du projet APPRENDRE 3. Il s'agit des données collectées en 2019 dans des écoles pilotes du programme ELAN-Cameroun et de quelques lycées et collèges de Yaoundé où la langue ewondo est enseignée aux apprenants issus de toutes les régions du Cameroun. Nous avons considéré le niveau 3 (pour le primaire) et le cycle d'observation et d'orientation (pour le secondaire de la 6^{ème} à la 3^{ème}).

Notre démarche est qualitative et quantitative. Nous nous appuyons sur la quantification des données et scrutons celles qui sont très significatives. Deux variables ont présidé au choix des apprenants : l'appartenance à la communauté ewondo et/ou la non appartenance à ce groupe sociologique. C'est ce qui justifie les codages suivants pour une meilleure interprétation des discours épilinguistiques : ANE/P= apprenant non ewondo du niveau primaire, AE/P: apprenant ewondo du niveau primaire, ANE/S: apprenant non ewondo du niveau secondaire et AE/S: apprenant ewondo du niveau secondaire.

1. Les représentations des LN : de l'attraction à la compulsion

Dans la logique de Mackey (2000), les forces d'attraction renvoient à tout ce qui attire une personne vers une langue. Il peut s'agir de la concentration géographique des locuteurs, de l'endogamie, de la scolarisation dans la langue, etc.

Par contre, les forces de compulsion sont des obstacles à l'apprentissage d'une langue. En termes d'indicateurs, on a l'imposition d'une langue dans une communauté, l'interdiction, la perte ou l'absence d'avantages, l'exogamie, etc. Les forces

Langues africaines et professionnalisation

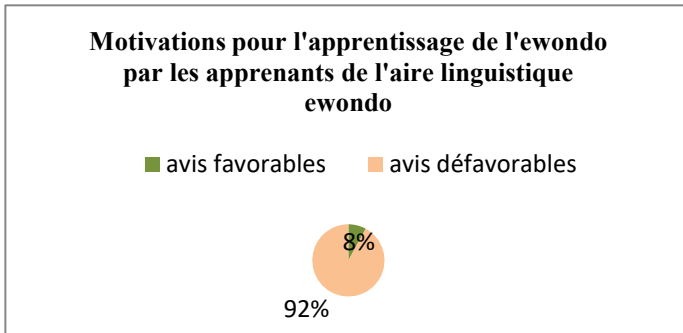
d'attraction accordées à une langue X peuvent provoquer la régression, le rejet, voire la négligence d'une langue Y. C'est justement dans cette situation que se trouve l'ewondo dont les représentations des apprenants ciblés par cette étude sont positives pour une partie de l'échantillon mais négatives pour la majorité des apprenants.

1.1. Les perceptions positives sur la langue ewondo

Selon le dispositif pédagogique en vigueur, certaines LN ont été choisies pour être enseignées dans des Écoles primaires et maternelles publiques pilotes multilingues (EPPPM). Chaque région impliquée dans ce programme enseigne une seule LN. C'est dans cette optique que l'ewondo est enseigné dans ces écoles à Yaoundé. Les différentes classes de ce programme se caractérisent par l'hétérogénéité sociolinguistique, puisqu'en zone urbaine, les apprenants proviennent de toutes les régions du pays. Les uns ont pour langue maternelle⁴¹ ou seconde l'ewondo, les autres, soit les autres langues de la région de Yaoundé, soit des langues des autres régions, soit encore le français. Les différentes catégories d'informateurs ont émis des avis positifs sur l'ewondo. Nous avons sélectionné cent répondants appartenant à l'aire linguistique ewondo et cent issus des autres régions. Il n'y a que 8% de représentations positives sur l'ewondo chez les apprenants ewondophones. C'est ce que montre le graphique suivant :

⁴¹ Compte tenu de la complexité sémantique de la notion de *langue maternelle* analysée par des auteurs tels que Niyomugabo (1996) et Boutan (2003), nous considérons la langue maternelle comme celle qui assure la première phase de socialisation d'un enfant au sein de sa famille.

Langues africaines et professionnalisation



Les extraits suivants illustrent les perceptions positives :

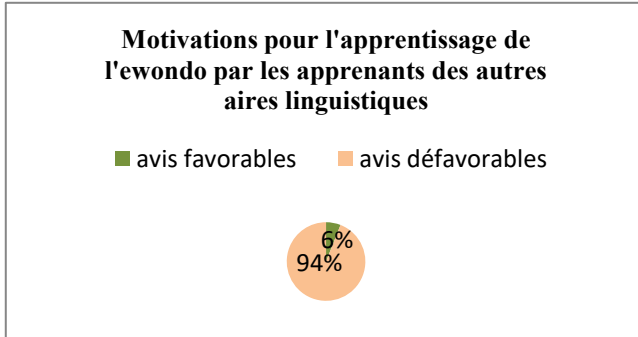
[A1] « ... parce que ses ma langue maternelle et elle me cultive » (AE/P)

[A2] « ... parce qu'elle nous a racine dans nos cultures (AE/P) »

Les enquêtés soulignent l'importance de cette langue. Ils mettent l'accent sur l'affirmation identitaire : « ses ma langue maternelle » (A1). Cela suppose que l'apprentissage de l'ewondo est accepté par cet enfant parce qu'il appartient à l'aire socioculturelle de ladite langue. On peut sous-entendre qu'il ne se serait pas prononcé favorablement s'il s'était agi d'une autre langue d'apprentissage. On perçoit ainsi une attraction relevant d'une volonté de pérennisation et d'affirmation de son identité linguistique. C'est dans cette même logique que se comprend la réaction de A2. L'apprenant insiste sur l'enracinement culturel par le truchement de l'ewondo, ce qu'une autre langue ne ferait pas au sujet de la culture ewondo ou beti (incluant des sous-groupes linguistico-culturels se caractérisant par une intercompréhension linguistique).

Au sujet des enfants issus des autres communautés sociolinguistiques, sur les cent interrogés, seuls 6 % ont donné des avis favorables à l'apprentissage de l'ewondo. C'est ce qu'affiche le graphique suivant :

Langues africaines et professionnalisation



L'extrait suivant illustre cette catégorie de représentations :

[A3] « - parce que un jour nous pouvons nous retrouver dans une situation où nous devons seulement parler cette langue » (ANE/S)

Cet apprenant est motivé par un besoin de communication. Il trouve que cette langue pourra l'aider dans un environnement où seul l'ewondo est utilisé. Il manifeste ainsi une ouverture socioculturelle par nécessité communicationnelle. En même temps, on peut dire que cet apprentissage est en quelque sorte contraignant, dans la mesure où l'enfant est obligé d'apprendre cette langue pour ne pas être exclu des situations de communication réalisées en ewondo. La modalité déontique qu'il mobilise est assez évocatrice : « nous *devons* seulement parler cette langue ».

1.2. Les représentations négatives sur l'ewondo

Plus nombreuses sont les réponses en défaveur de l'apprentissage de l'ewondo. Il ressort que les deux catégories ciblées (E et NE) ont massivement donné des réponses défavorables à l'enseignement de l'ewondo : 92% d'apprenants issus de l'aire culturelle ewondo sont défavorables à cet apprentissage ; dans le même temps, 94% des apprenants issus des autres aires linguistiques ont donné des avis défavorables au sujet de l'importance de l'ewondo. Ce qui mène à l'hypothèse que la communauté sociolinguistique d'appartenance de l'apprenant n'est pas nécessairement une variable discriminante en ce qui concerne l'attraction ou la compulsion par rapport à cette LN. Ces résultats semblent contredire les travaux de Garrett (2010), Giles &

Langues africaines et professionnalisation

Johnson (1987) d'après lesquels les locuteurs natifs d'une langue ont une relation émotionnelle et sociale forte avec ladite langue. Ces informateurs ont produit des discours épilinguistiques. Il convient d'en analyser un échantillon :

[A4] « - l'ewondo n'est pas ma langue maternelle » (ANE/S)

Cet informateur indique le mobile de son désintérêt à l'apprentissage de l'ewondo : l'ewondo n'est pas sa langue. Lui demander de l'apprendre constitue une sorte d'imposition : c'est ce qui expliquerait son désintérêt. Un tel sentiment ne peut pas le motiver à fournir des efforts d'apprentissage. Cet apprenant a le sentiment de se trouver dans une sorte d'hégémonie linguistique masquée au sens de Blanchet (2016, p. 51) pour qui

une hégémonie [...] est une domination non perçue comme telle, intégrée aux fonctionnements sociaux, y compris ceux qui peuvent, d'un autre point de vue, en être considérés comme des victimes. Elle n'est pas vécue comme une domination car les acteurs sociaux sont convaincus que « c'est pour leur bien » et/ou que « ça ne peut pas être autrement ». Ils ne sont plus conscients de la contrainte : ils subissent, intègrent et reproduisent ce qu'ils croient être « dans l'ordre des choses » voire « une bonne chose », et pensant le faire librement et dans une situation démocratique.

On peut imaginer toutes les pensées que cet apprenant construit au moment des cours, sans oublier les stéréotypes qu'il développe hors de la salle de classe, parfois avec l'aide de son entourage qui renforce ces clichés.

Les apprenants relevant de l'aire linguistique ewondo ne sont pas en reste quant aux représentations négatives sur l'ewondo. Observons à ce sujet quelques formulations :

[A5] « je n'aime pas l'ewondo » (AE/P)

[A6] « Parce qu'on ne compose pas ça à l'examen » (AE/S)

L'apprenant A5 exprime sa glottophobie, c'est-à-dire « la haine [...] le rejet » (Blanchet, 2016, p.45) de l'ewondo en ces termes : « je n'aime pas l'ewondo ». Cette déclaration pourrait être consécutive à

Langues africaines et professionnalisation

l'histoire de cet enfant. Son désamour s'expliquerait par ses rapports familiaux ou le cadre sociolinguistique qui prévaudrait dans son environnement immédiat (langue parlée à la maison, situation matrimoniale des parents, etc.).

Par ailleurs, le fait que cette langue ne soit pas prise en compte aux examens officiels amène l'apprenant (A6) à la trouver inutile. Cela suppose que si cette langue avait été une discipline comptant pour des examens certificatifs, il l'aurait prise au sérieux.

2. Les représentations sur le français : indicateurs de l'attraction

Les informateurs ont développé des arguments sur l'utilité de la langue française ayant le statut de langue officielle au Cameroun. Leurs réactions sont marquées par la glottophilie. Sur cent enquêtés, tous les informateurs sont favorables à l'apprentissage du français, ceci pour plusieurs raisons :

[A7] « je suis né là où les gens parlent toujours le français » (ANE/P)

[A8] « tu peut écrire les messages dans le téléphone ou l'ordinateur en français » (EE/S)

La présence séculaire du français au Cameroun constitue une des raisons de son apprentissage. Cette présence a façonné des situations de communication qui font que le français est une langue présentant divers statuts et fonctions. Apprendre cette langue à l'école est nécessaire, si l'on veut vivre dans un milieu où le français, sous toutes ses formes d'appropriation et de diffusion, constitue le principal code de communication. Le français facilite aussi la communication électronique, contrairement aux LN.

Par ailleurs, certains informateurs ont révélé que leur apprentissage du français est favorisé par la disponibilité des outils didactiques. C'est ce qui ressort des interventions suivantes :

[A9] « nous avons déjà les livres et on parle beaucoup français » (ENE/S)

[A10] « avec le français on peut trouver un travail ici ou ailleurs » (EE/S)

La première déclaration est fort évocatrice. Avoir des livres appropriés en français suppose que l'apprentissage du français est attractif. Le sous-entendu qui se dégage de cette déclaration est que

Langues africaines et professionnalisation

les LN n'ont pas de livres adaptés pouvant aider cet apprenant. La disponibilité des outils didactiques devient ainsi une source de motivation de l'apprentissage.

Pour l'apprenant A10, le français se présente comme une langue de mobilité internationale et d'opportunité : d'où la nécessité de l'apprendre.

Tout compte fait, les réactions des apprenants reposent sur deux principes fondamentaux : l'attraction et la compulsion.

Au sujet de la LN enseignée à l'école, les éléments attractifs se réduisent à l'affirmation de l'identité linguistico-culturelle. Nous avons établi que seuls les apprenants issus de l'aire linguistique ewondo ont exprimé cet élément attractif. Les autres facteurs contribuant à l'attraction de l'ewondo sont : la communication intercommunautaire, l'intégration nationale et la découverte de la langue de l'autre. Ces motivations rappellent l'étude de Deci (1971) portant sur les sources de démotivations des étudiants. On aboutit ainsi à une motivation extrinsèque des apprenants de l'ewondo qui expriment explicitement ce qu'ils gagnent en apprenant cette langue à l'école.

Il y a aussi des éléments déclenchant la compulsion de la langue ewondo. En tenant compte des interventions de nos enquêtés, ils sont au nombre de trois : la glottophobie ou le désamour de l'ewondo, l'inutilité de cette langue et les obstacles didactiques.

Dans tous les cas, si l'on tient compte des pourcentages (92% et 94%), il ressort que le rejet de l'ewondo est fait de manière massive par les deux catégories d'apprenants considérées. L'on se serait attendu à une acceptation optimale par des enfants appartenant à l'aire linguistique ewondo. Contrairement aux travaux de Garrett (2010), Giles & Johnson (1987), etc. démontrant que les locuteurs natifs d'une langue ont une relation émotionnelle et sociale forte avec ladite langue, les résultats de notre étude montrent plutôt une tendance au rejet de l'ewondo par des apprenants issus de familles ewondo. Nous faisons trois hypothèses concernant ce rejet : soit ces apprenants sont des semi-lingues en ewondo, soit l'ewondo n'est pas leur langue maternelle, soit cette langue est exclue de leur cadre familial. Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, il faudrait observer des usages linguistiques au sein de leurs familles.

Langues africaines et professionnalisation

Quant au français, il bénéficie de la glottophilie. Les apprenants aiment ou préfèrent le français grâce aux opportunités qu'il leur offre et à la disponibilité des ressources didactiques. Dans tous les cas, les représentations analysées sont porteuses des indices qui constituent un véritable obstacle à la réussite des politiques linguistiques éducatives au Cameroun : ce qui nécessite une véritable prise en compte des perceptions de la communauté éducative.

Cependant, il faut reconnaître que pour certains, les opinions des populations ne sont pas fondamentalement importantes dans le champ des politiques linguistiques éducatives. C'est pourquoi, Manifi Abouh (2018, p.157) estime que le choix des langues à enseigner à l'école

ne devrait pas se laisser influencer par des représentations et attitudes empreintes d'irrédentisme linguistique ou de repli identitaire à l'instar de celle des parents qui voient d'un mauvais œil le fait que leurs enfants apprennent à l'école une ou des langues différentes de leurs langues ethniques.

Qu'à cela ne tienne, la sous-estimation des représentations dans l'implémentation de cette politique linguistique éducative donne lieu à une imposition de langue excluant l'approche démocratique de l'éducation. Notre idée est que cette volonté manifeste d'imposer les LN aux apprenants camerounais est à l'origine de la compulsion exprimée dans leurs discours. On se demande si les décisions de l'État et les orientations pédagogiques en vigueur sont efficaces et à même de créer une attraction des enfants pour apprendre les LN. C'est à cette question que nous allons essayer de réfléchir.

3. La compulsion des apprenants face à l'enseignement des LN : quelles actions pour créer l'attraction ?

Dans les écoles pilotes du programme ELAN, c'est la langue appartenant à la région d'implantation de l'école qui est enseignée. Le multilinguisme caractéristique du Cameroun ne permet pas que chaque enfant apprenne sa langue d'origine à l'école. Le modèle bi-plurilingue en application peut bien fonctionner si et seulement si certaines actions incitatives sont menées.

Langues africaines et professionnalisation

3.1. Les actions attractives à court terme

Dans la logique de Mackey (2000), on n'apprend pas une langue sans objectifs à atteindre. Il faudrait quelque chose motivant les apprenants ou la communauté éducative à adhérer à l'enseignement et à l'apprentissage des LN. À notre connaissance et comme l'indique Tabi Manga (2000) pour le déplorer, l'introduction des LN, dans le système éducatif du Cameroun, n'est pas passée par la consultation et la sensibilisation des populations. Elle a été davantage un acte législatif (Assemblée nationale) et réglementaire. Les élus représentent le peuple, certes, mais il n'est pas évident en contexte démocratique que les problèmes sensibles comme celui de la gestion des langues puissent être résolus ainsi sans tenir de la complexité d'une situation sociale polarisée, voire clivée. Dans ces conditions, les politiques auraient dû s'engager dans la consultation des populations et prendre en compte leurs aspirations.

La deuxième action consistera à initier des stratégies de sensibilisation de cette communauté (pas seulement à court terme). Les médias, sous toutes leurs formes (publicité, réseaux sociaux, etc.), la société civile, les chefs de communautés, les associations des parents et les leaders religieux pourront être mis à contribution. Leur mission consistera à travailler à la construction des représentations devant stimuler l'attraction des LN.

3.2. Les actions attractives à moyen terme

Après avoir travaillé à la déconstruction des représentations négatives sur la LN, l'on devrait élaborer des politiques d'édition d'outils didactiques. Dans cette dynamique, l'enseignement et l'apprentissage des LN s'adosseraient aux représentations positives devant être, par la suite, modélisées et introduites dans les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Les manuels didactiques devraient par exemple avoir des séquences didactiques pertinentes (comme la lecture des textes) dont le rôle serait de déconstruire les représentations négatives des apprenants liées à l'apprentissage d'une LN.

Afin d'imposer, sans le dire explicitement, l'apprentissage des LN aux apprenants, des mesures incitatives seraient capitales. L'épreuve

Langues africaines et professionnalisation

facultative de LN étant déjà prise en compte aux examens officiels (BEPC, Probatoire et Baccalauréat), on pourrait par exemple faire des LN un critère d'obtention d'emploi. En fonction de l'évolution de l'apprentissage des LN, l'État pourrait intégrer l'épreuve de LN aux concours administratifs, d'abord comme une épreuve facultative et ensuite comme une épreuve obligatoire à certains concours. L'on verra que les structures éducatives publiques ne seront pas les seules actrices de l'enseignement et de l'apprentissage des LN. À travers la création des centres linguistiques (comme on le voit avec l'apparition de centres de langues allemande, italienne, chinoise, espagnole, anglaise, etc.), le secteur privé participera à la formation des apprenants et des candidats aux différents concours.

L'application des lois relatives à la décentralisation et en matière de LN devrait être effective en ce sens que les régions et les communes joueraient pleinement leur rôle de développement et de valorisation des langues de la région. Les élus régionaux pourraient alors œuvrer à la création de centres linguistiques (et culturels) en LN dans leur région. Ces centres seraient alors des incubateurs d'emplois où serait développée l'ingénierie linguistique en vue d'aboutir à une véritable économie de langues, productrice d'emplois, de biens matériels et immatériels.

3.3. Les actions d'attraction à long terme

À long terme, les actions porteront sur la révision de la constitution du Cameroun en matière de gestion des LN aux côtés des LO. En l'état actuel, l'accent est mis sur la protection et la promotion de ces langues. On pourra leur accorder des fonctions et des statuts spécifiques. Le processus de l'intégration nationale et même internationale devrait tenir compte de la maîtrise des LN, même à un niveau minimal. Par ailleurs, certaines LN choisies stratégiquement et enseignées devront être inscrites dans des programmes diplomatiques, des accords de partenariats économiques entre le Cameroun et les pays du Sud, de l'Europe, de l'Asie, etc. De même, dans le processus de la décentralisation, il sera possible que certains avantages⁴² dans des

⁴²Nous pensons qu'avoir un certificat de langue nationale sans pouvoir en tirer profit dans un service précis serait inopérant. Il faudrait spécifier des cas de figures dans

Langues africaines et professionnalisation

régions soient subordonnés à la possession d'un certificat de LN. Toutes ces mesures incitatives constituent des stratégies d'attribution des forces d'attraction aux LN.

Conclusion

Cette réflexion a consisté à analyser le poids des représentations des apprenants sur la LN et la LO enseignées dans des établissements pilotes du projet Elan-Cameroun, des lycées et des collèges de la ville de Yaoundé. Le décryptage des perceptions a permis de saisir deux polarités : une polarité majoritairement négative, entraînant le rejet de la LN enseignée et une polarité positive très réduite liée à cette LN. Cette dernière s'adosse aux enjeux identitaire, communicationnel et à l'intégration nationale.

Quant au français, il bénéficie de représentations totalement positives et rattachées aux nombreux avantages qu'il procure aux apprenants : horizon de mobilité, d'emplois, de communication, etc. La LN se présente alors comme une langue inutile et la LO comme une langue importante. Le français est doté de forces d'attraction qui manquent pour le moment aux LN : d'où la nécessité de faire des projections en termes d'éléments attractifs devant déconstruire les représentations négatives des apprenants sur les LN. Nous avons élaboré trois strates d'actions interdépendantes : les actions à court terme, consistant en une véritable consultation de toute la communauté éducative, avec un accent sur les destinataires de l'offre éducative, l'exploitation des résultats de cette consultation et l'organisation des campagnes de sensibilisation. Le but de cette sensibilisation consisterait à déconstruire les représentations négatives sur les LN. À moyen terme, un travail d'élaboration des outils didactiques devrait être fait, non seulement pour les manuels des LN, mais également dans les autres disciplines afin de garantir la réussite de cette politique linguistique éducative. Seront prioritairement concernées les

lesquels une compétence avérée en langue pourrait être utile aux usagers et avantageuse pour un agent de l'État. Par exemple, un médecin fonctionnaire qui parle une langue nationale pourrait mieux échanger avec des malades qui ne s'expriment pas en français ; ce qui réduirait les risques causés par les barrières linguistiques. Cette compétence supplémentaire pourrait être prise en compte dans la rémunération d'un tel médecin.

Langues africaines et professionnalisation

disciplines telles que l'éducation à la citoyenneté qui traite des problèmes d'intégration nationale et l'art littéraire. La création des œuvres littéraires traitant des problématiques de langues peut déconstruire, sans violence psychologique, les représentations négatives sur les LN. Par ailleurs, cette action artistique peut s'étendre au niveau du cinéma. Le numérique prisé par les apprenants deviendrait un moyen efficace (apprentissage des LN, applications pour l'usage des LN, création de dessins animés dont le contenu sera de déconstruire les clivages sociolinguistiques et identitaires, de valoriser les LN en milieu socioprofessionnel, etc.). À long terme, toutes ces actions viseraient prioritairement l'attribution des forces d'attractions aux LN, en ciblant la promotion socioprofessionnelle. Notre hypothèse est que l'augmentation de la motivation extrinsèque (ce que les apprenants gagneraient en apprenant les LN) est susceptible d'entraîner la réussite de l'éducation bi-plurilingue au Cameroun.

Tout compte fait, la politique linguistique éducative du Cameroun en rapport avec les LN devrait s'adosser à une démarche résolument démocratique et concertée. Il ne serait pas superflu d'exploiter stratégiquement les représentations sociales (négative ou positive) sur des langues et l'identification des différents besoins et des fonctions liées à ces dernières.

Références bibliographiques

- Beacco, J-CI. Et Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Bitjaa Kody & Ngue Um (2018) (éds.). *Enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun*. Yaoundé : Éditions du CERDOTOLA.
- Blanchet, Ph. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Boutan, P. (2003). « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ? », *Études de linguistique appliquée*, 130, 137-151.

Langues africaines et professionnalisation

- Boyer, H. & Peytard, J (éds). (1990). « Les représentations dans la langue : approches sociolinguistiques », *Langue française*, 85, numéro spécial.
- Calvet, L.-J. (1993). *Sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Deci, E. L. (1971). « Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press
- Giles, H., & Johnson, P. (1987). « Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance », *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69-99.
- Mackey, W. F. (2000). Prolégomènes à l'analyse de la dynamique des langues. *DiversCité*, vol.5. En ligne sur <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>, consulté le 16 juin 2024.
- Manifi Abouh M. Y. J. (2021). « La langue d'enracinement culturel dans l'éducation multilingue au Cameroun », *Langues et Communication*, 8, Yaoundé : Ifrikiya, 147-161.
- Moscovici, S. (2003). « Des représentations collectives aux représentations sociales ». In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 79-103.
- Niyomugabo, C. (2014). « La langue maternelle au Rwanda : un concept ambigu », *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 3, 145-153.
- Tabi Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala.
- Tadadjeu, M., (éd.), (1990). *Le défi de Babel au Cameroun*. Yaoundé : Université de Yaoundé, Collection PROPELCA, 53.

***Frangasy* et enseignement de la littérature
malgache. Quelques perspectives**

***Frangasy* and teaching Malagasy literature
Some perspectives**

***Frangasy* sy ny fampianarana literatiora
Malagasy. Ireo tombam-pijery mahakasika
izany**

Ionintsoa RAKOTONIAINA

Doctorante à l'École Doctorale Problématiques de l'Éducation et
Didactiques des disciplines (PE2Di)

Ecole Normale Supérieure, Université d'Antananarivo-Madagascar
ionintsoa.rakotoniaina@yahoo.com

Velomihanta RANAIVO

Maîtresse de conférences-HDR

École Doctorale Problématiques de l'Éducation et Didactiques des
disciplines (PE2Di)

Ecole Normale Supérieure, Université d'Antananarivo-Madagascar
vranaivorakoto@gmail.com

Résumé

Cet article s'intéresse au contact de langues et de cultures, phénomène peu abordé dans l'enseignement de la littérature malgache. À ce propos, le *frangasy*, « mélange français-malgache » a souvent été évoqué dans les travaux récents. Dans quelle mesure son intégration dans l'enseignement de la littérature permet-elle la compréhension des univers en présence par les apprenants du lycée ? Quelques chansons du groupe emblématique Mahaleo forment le corpus d'une enquête révélatrice de toutes les potentialités didactiques d'une pratique pourtant jugée incorrecte.

Langues africaines et professionnalisation

Mots-clés : *frangasy* ; éducation plurilingue et interculturelle ; littérature malgache ; curriculum ; perspectives.

Abstract

This paper examines the interaction between languages and cultures, a phenomenon rarely addressed in the teaching of Malagasy literature. In this regard, the concept of *Frangasy*, a mix of 'French and Malagasy' has received significant attention in recent language science research. To what extent does the integration of *Frangasy* into literature education enhance high school students' comprehension of various worlds involved? Several songs of the iconic group 'Mahaleo' serve as a focal point for an investigation, highlighting the educational potentials of a practice deemed incorrect.

Keywords: *Frangasy* ; plurilingual and intercultural education ; Malagasy literature ; curriculum ; perspectives.

Famintinana (malgache)

Ity matoan-dahatsoaratra ity dia miresaka indrindra momba ny fifampikasohan'ny teny sy ny kolontsaina. Trangan-javatra izay tsy voaresaka firy eo amin'ny fampianarana literatiora Malagasy. Izany indrindra no mahatonga ny mpikaroka hibanjina ny frangasy na ny fifangaroan'ny teny malagasy sy ny teny frantsay. Araka izany, hatraiza ny fahazoan'ny mpianatra eny amin'ny lisea ireo kolon-tsaina samihafa voakasika, raha mampiasa ny *frangasy* amin'ny fampianarana literatiora? Hira vitsivitsy nanamarika ny tarika fanta-daza Mahaleo no anompanana ny asa fikarohana izay maneho ny anjara toeran'ny frangasy eo amin'ny fanabeazana, na dia heverina fa tsy manaraka ny fenitra aza.

Teny manan-danja: *frangasy*, fanabeazana mivoy fimaroanteny sy kolontsaina maro loko, literatiora Malagasy, fandaharam-pianarana; tombam-pijery.

Introduction

La genèse de la littérature malgache est liée à l'ouverture de la grande île aux influences extérieures au XIX^e siècle. Lorsque les envoyés de la *London Missionary Society* entreprennent de traduire la Bible pour en faciliter l'accès aux nouveaux convertis, ce sera l'une des premières formes de texte écrit disponible à travers laquelle les Malgaches vont découvrir la culture occidentale.

Au cœur de cette dynamique se situaient les principales langues-cultures en contact ; leurs différentes formes d'enrichissement et d'interpénétration se sont multipliées et prolongées par la suite, malgré

Langues africaines et professionnalisation

les ruptures successives qui ont marqué l'histoire du pays de la décolonisation à l'indépendance.

En conséquence, cet article s'intéresse au contact de langues et de cultures, phénomène peu abordé dans l'enseignement de la littérature malgache. À ce propos, le *frangasy*, « mélange français-malgache » réputé incorrect est évoqué dans les travaux récents (Verdier, 2013 ; Bloch, 2021).

Notre question principale porte sur la littérature : dans quelle mesure l'éducation plurilingue et interculturelle intégrant le *frangasy* facilite-t-elle la compréhension des univers en présence par les apprenants au secondaire ? Trois questions en découlent. Quels sont les finalités et les objectifs des programmes ? Quelles sont les représentations et les pratiques des élèves à ce propos ? Quelles innovations et quelles mesures seraient nécessaires pour développer un répertoire plurilingue approprié en contexte de mondialisation ?

1. Une recherche sur l'éducation et les langues

1.1 Normes et standards internationaux

L'éducation et les langues à Madagascar réfèrent à une problématique digne d'intérêt sans que les retombées concrètes soient visibles sur le terrain. Une démarche partenariale et collaborative serait alors à mobiliser en LMD, notamment à travers les offres de formation relevant du groupe éducatif ACEEM⁴³, en tant qu'institution privée, et de l'ENS comme établissement spécialisé dans la formation d'enseignants au sein de l'université d'Antananarivo.

1.2 La dimension épistémologique

Sont concernées de près les sciences du langage et les sciences de l'éducation. Les apports croisés de la sociolinguistique et de la didactique des langues et des cultures sont valorisés, entre autres. En effet, sont analysés succinctement ici les structures et les mécanismes des langues en présence, non pas dans l'absolu, mais par rapport à des

⁴³ Action pour la Culture, l'Enseignement et l'Éducation à Madagascar.

Langues africaines et professionnalisation

formes spécifiques d'expression telles que la littérature, et à des usages réels en situation sociale et scolaire.

Or, la qualité de l'éducation est associée étroitement à des théories et des concepts issus de ces deux disciplines qui sont considérées à la fois sous l'angle de la recherche et de l'intervention.

1.3 Théorie et concepts

Compte tenu des données de l'histoire à Madagascar, où la question des langues demeure irrésolue, il convient de réfléchir sur la pluralité linguistique, et les formes que cela prend (Coste, 2010). Le système éducatif est encore en quête d'une politique linguistique consensuelle qui réponde pleinement aux besoins des apprenants.

Rapportée à la littérature, cette problématique suppose la focalisation sur la théorie de la réception pour mieux inclure l'horizon d'attente du lecteur/locuteur. En ce sens, la dévalorisation de la paralittérature (chanson, B.D., etc.) n'est plus de mise, dans la mesure où elle est appréciée par un large public, y compris les jeunes. Dès lors que l'on aborde l'apprentissage, notamment du texte littéraire, quelle que soit la situation linguistique, viennent à l'esprit les récentes évolutions de la recherche portant sur « le sujet lecteur » et le « rapport au savoir » (Daunay, 2007).

Dans ce cadre, « les pratiques scolaires » et les « pratiques extrascolaires » des élèves sont à reconsidérer pour une optimisation du curriculum en littérature, mais pas seulement. À ce sujet, le *frangasy* comme « langue métissée » (Rasoloniaina, 2012) « consiste à utiliser des mots français non transformés à l'intérieur de phrases bien malgaches (Andriamialy, 2014).

C'est une notion qui peut s'avérer stimulante pour la réflexion, qu'elle soit abordée selon une perspective diglossique ou non (Randriamarotsimba, 2000). Aux yeux des puristes, le *frangasy* (*variaminanana* ou « riz aux brèdes ») représente un danger pour la langue malgache, dite langue maternelle⁴⁴. Pour les tenants d'une

⁴⁴ Rasoloniaina B., 2012 : « Variété composée d'une part, d'alternances de code malgache/français plus ou moins longues (sic) pouvant comporter une ou plusieurs propositions et, d'autre part, d'emprunts en français, organisés du point de vue syntaxique selon les deux règles des deux langues mélangées ».

Langues africaines et professionnalisation

culture humaniste, ce type de phénomène suggère davantage l'idée de mixité, « loin des idées figées et stéréotypées » (Zaïd, 2018).

Ainsi, tous les repères convergent vers l'idée d'une meilleure gestion des langues et cultures. Un travail est requis sur le répertoire langagier des apprenants ainsi qu'une réflexion approfondie sur l'éducation plurilingue et interculturelle (Conseil de l'Europe).

Qu'en est-il sur le terrain ?

2. Méthodologie

2.1 Choix du corpus

La pratique du *frangasy* dans les chansons de Mahaleo est un sujet complexe et fascinant : ce nom évoque d'emblée le vent de la liberté et son souffle puissant sur toutes les activités humaines⁴⁵.

Qualifié de « groupe mythique », ou de « Beatles malgaches »⁴⁶, Mahaleo n'a jamais perdu de sa renommée depuis sa création dans le contexte de mai 1972 : c'est la quête de la deuxième indépendance. Les sept musiciens du groupe sont tous issus de la région de Vakinankaratra. Ayant fait des études universitaires pour être, selon le cas, docteur, chirurgien, agriculteur ou sociologue, ils se sont adonnés, en parallèle, à la musique, en recourant à la fusion de genres tels que le *hira gasy* ou le *folk song*. Dans leurs chansons, ils abordent des thématiques variées, à caractère universel, tout en évoquant les problèmes vécus par différentes catégories de la population malgache, au sein d'une société confrontée à la corruption et à la pauvreté chronique⁴⁷.

Précisément, leur répertoire inclut des morceaux en langue malgache, mais aussi en *frangasy*, morceaux qui ont une tonalité et une saveur particulières : elles véhiculent la complexité des rapports humains et la complicité à construire en contexte interculturel. Sont en question la gravité des fléaux et maladies qui affectent la grande île, les contraintes pesant sur le monde du travail, les blessures profondes

⁴⁵ Selon Dama, un des fondateurs du groupe, Mahaleo signifie « libre » ou « indépendant ».

⁴⁶ Expression du cinéaste Raymond Rajaonarivelo qui leur a consacré un film.

⁴⁷ 6000 chansons référencées par le site gasykamanja.com, dont « Bon voyage, bon courage » comme support de l'observation de classe.

Langues africaines et professionnalisation

liées à la colonisation, les « turpitudes du monde politique »⁴⁸. Autant de maux mis à distance grâce au sens de la dérision et la proximité avec le public.

Ainsi, le « cancre » de la classe caresse le rêve de devenir ministre ; l'une des décisions qu'il souhaite prendre alors est de chasser les profiteurs : « Allez, affectés ! » ; dans la foulée, seront promus les « *sekretera* » (« secrétaires ») et autres « *sôfera* » (« chauffeurs »). Quant au petit travailleur dialoguant avec un patron trop exigeant, il aspire à jouer tranquillement au loto « rehefa *zour de fety/rehefa* 1^{er} mai »⁴⁹.

Sur scène, les effets sont démultipliés par les échanges directs avec la salle : l'explication préalable en français concernant l'envoi de soldats malgaches « emportés par un bateau de guerre » pour « combattre les Nazis » est accompagnée d'un silence respectueux. Mais dès que Dama reprend cela dans une courte phrase nominale, en *frangasy* : « *sambo de gera e!* », ce sont des cris et des applaudissements à n'en plus finir⁵⁰.

Le groupe se donne ainsi comme le porte-parole des petites gens, des opprimés, des générations marquées par l'attachement à la civilisation et à l'identité malgaches, tout en s'ouvrant à la modernité face à une scène musicale où le français et l'anglais sont présents. Se concentrer sur une seule chanson « Bon voyage, bon courage » relève d'un choix délibéré ; elle est diffusée fréquemment à la radio et à la télévision ; de plus, c'est le même esprit avec presque les mêmes procédés langagiers et musicaux qui l'animent à travers le *frangasy* : conseils des parents à la jeunesse, face aux mille dangers de la vie, et aux aléas du mode de vie urbain.

2.2 Enjeux

⁴⁸ « Dokotera hafahafa » (Pseudo-docteur) ; « Patrô » (Patron) ; « Sambo de gera » (Bateau de guerre) ; « Ministra » (Ministre) ; Mpanao pôlitika » (Policiticien). De nombreuses autres chansons peuvent être citées à ce propos, elles réfèrent au quotidien des locuteurs, pris entre deux mondes “Mozambika” « Solfezy » (Solfège), « Mimoza » (Mimoza : une fleur).

⁴⁹ Le terme “de” ici étant prononcé à la malgache : [de].

⁵⁰ “*Sambo de gera*” (« bateau de guerre ») ; syntagme prononcé de la manière suivante : [sãbudegera]. Olympia 2007 : youtube.com/watch?v=chXQobf6Lhw. Consulté le 04 mai 2025.

Langues africaines et professionnalisation

Le recours au *frangasy* dans la littérature malgache est un acquis ; c'est sa prise en charge dans le champ éducatif qui demeure problématique en raison d'idéologies linguistiques en tension.

Vu les textes de référence, fondés sur le plurilinguisme depuis 1995, la littérature malgache fait face à de nouveaux enjeux qui semblent occultés par une tradition de résistance et une tendance à l'enclavement de la part des enseignants de malgache. C'est cette tension entre les réalités, les prescriptions curriculaires et les pratiques enseignantes que cette recherche vise à interroger.

Explorer l'usage du *frangasy*, c'est approfondir la façon dont les artistes tels que Mahaleo naviguent entre les deux langues et les deux cultures. Ainsi, l'on comprendrait mieux la manière dont celles-ci se croisent et s'influencent mutuellement.

Les pratiques et les représentations linguistiques et (inter-)culturelles des lycéens malgaches concernant le *frangasy* sont dès lors à cerner comme voies d'accès à leur vécu et leurs expériences. Sachant qu'en milieu urbain, ils sont exposés à différentes influences culturelles, locales ou étrangères, que ce soit à travers les médias ou les réseaux sociaux.

Cela peut contribuer à une perspective culturelle, didactologique plus globale qui n'est pas sans incidence sur le choix du corpus, et du (des) medium(s) linguistique(s) dans l'enseignement/apprentissage de la paralittérature pour toute langue figurant au programme, que ce soit le français, une des langues d'enseignement, l'anglais, et selon le cas, l'espagnol, l'allemand ou le russe comme langues vivantes.

2.3 Terrain

Une pré-enquête a eu lieu en Master, université ACEEM, située à Manakambahiny-Antananarivo. Membre de l'Agence universitaire de la Francophonie, elle comprend plusieurs Mentions, dotées d'infrastructures modernes. Lors du XVI^e Sommet de la Francophonie en 2016, les étudiants de la Filière Relations internationales ont bénéficié de stages de formation : c'est à dire la contribution de cette institution au rayonnement de la Francophonie (Rasoanaivo, 2016).

L'Université ACEEM et l'IEF ACEEM constituant un tout, les enquêtes proprement dites se sont déroulées auprès de l'Institut d'Enseignement Secondaire, créé en 1994, sis à Andravoahangy, en

Langues africaines et professionnalisation

plein centre-ville d'Antananarivo. Un programme scolaire complet y est accessible aux élèves qui bénéficient également de nombreuses activités parascolaires, y compris des clubs sportifs, artistiques et culturels, pour leur développement personnel.

Notre choix porte sur la Terminale, série C. Ce choix du second cycle du secondaire nous paraît raisonnable vu que l'on y prépare les élèves aux études supérieures et au monde du travail. La question de l'employabilité étant cruciale en contexte de pauvreté chronique.

Face aux contraintes et défis auxquelles l'école est confrontée, sa mission libératrice est rendue difficile (Reverchon, 2005). Le champ éducatif semble être devenu un lieu d'antagonisme, voire de violence. C'était le cas lors de ces enquêtes marquées par l'atmosphère très troublée des élections présidentielles en novembre 2024 : plusieurs endroits de la capitale ont été le théâtre d'attroupements dispersés avec des jets de gaz lacrymogène.

Ainsi, nos options prennent-elles un sens différent dans ce contexte de crise : l'absence d'hypothèses, la méthodologie empirico-inductive (Blanchet et Chardenet, 2011), une démarche qualitative à visée exploratoire. Autant de paramètres permettant d'interroger le réel, et d'affiner la compréhension des choses, examinées par le menu.

2.4 Témoins et outils

Le nombre de témoins est restreint pour observer la signification sociale qu'ils attribuent au monde qui les entoure. Ainsi, nous avons mené notre enquête auprès de 16 élèves de l'IEF ACEEM, seule classe disponible et disposée à nous recevoir alors. Notons que lors de la pré-enquête, nous avons déjà mobilisé plusieurs chansons de Mahaleo comme supports de recherche : « Ministra » ; « Mozambika » ; Mpanao politika ». ⁵¹ Et cela a révélé que l'utilisation du *frangasy* dans les chansons de Mahaleo facilitait leur compréhension des messages sociaux et politiques. Ils ont également souligné que cette langue mixte rendait les contenus plus accessibles et stimulait leur intérêt pour l'étude des réalités malgaches.

La démarche qualitative, centrée sur la compréhension des locuteurs est mobilisée dans cette recherche. Cela implique une

⁵¹ « Ministre », « Mozambique », « Politicien » : titres de chansons en *frangasy*.

Langues africaines et professionnalisation

observation en profondeur d'un nombre restreint de participants, ce qui permet une analyse riche et contextualisée des discours et des comportements.

Outre l'analyse du programme, le focus group, l'observation de classe et l'analyse de production d'élèves ont permis la triangulation au plan des outils d'investigation.

Pour le premier outil, il s'agit de connaître les prescriptions officielles, en termes de finalités, de profils de sortie, d'objectifs et de contenus pour le *malagasy*, le français et l'anglais.

Quant au focus group d'élèves, le but est de recueillir des discussions centrées sur des situations concrètes particulières (Morgan, 1993 ; Steward et al., 2007, cités par Touré, 2010).

Au cours du focus group mené à l'IEF ACEEM, classe de Terminale, série C, nous avons réuni un échantillon de 16 élèves dont 14 de sexe masculin et 2 (deux) de sexe féminin. C'est la composition du groupe-classe, paramètre sur lequel il n'était pas possible d'intervenir. C'est aussi le cas à l'université ACEEM où la Filière Informatique comprend seulement une jeune femme.

Quant à l'observation de classe, elle vise à « comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et de sa culture » (Cuq, 2003). Outre l'étape de mise en situation, il s'agissait de collecter les données pertinentes concernant la compréhension succincte du texte (50 mn).

La fiche de préparation de la leçon à observer comporte les points suivants :

- Lecture silencieuse du texte par chaque élève (10 mn)
- Question sur le contenu (quel est le message véhiculé par la chanson ?) (10 mn)
- Question sur les procédés poétiques utilisés (répétition, rime, etc.) (10 mn)
- Questions sur le recours au *frangasy* : pourquoi ? Qu'est-ce que cela signifie ? Quelles sont leurs appréciations à ce sujet ? (10 mn).
- Bilan ; proposition de consigne à donner (10 mn) pour la production écrite (devoir à la maison) :

« D'autres chansons de Mahaleo comprennent aussi le recours au *frangasy* (citer chansons comme « *Karaborosy* » (Car brousse),

Langues africaines et professionnalisation

« *Ferapara* (Faire-part), ou « *Patrô* » (thème de la fête du 1^{er} mai, et du rapport du travailleur avec le patron, etc.) ; qu'en pensez-vous ? »

Quant à l'analyse des productions écrites des élèves, ceux-ci devaient répondre à des questions, en produisant un texte d'une quinzaine de lignes concernant l'utilisation du *frangasy*.

Quels sont les résultats obtenus ?

3. Résultats, limites et suggestions

3.1 Analyse de programme

La lecture des programmes de Terminale (2020) a permis de confirmer le lien qui existe avec la « philosophie » de la réforme LMD : pluralité linguistique et centration sur l'apprenant. Une confrontation entre les trois disciplines linguistiques en présence montre les mêmes préoccupations d'ordre identitaire et communicatif⁵² ; de plus on observe l'articulation entre le local et le global⁵³ dans chacun des programmes. L'une des différences se situe au plan de la littérature qui n'est pas abordée explicitement, en tant que telle dans le programme d'anglais.

L'employabilité ainsi que l'ouverture sur le monde constituent des axes clairement tracés dans ces programmes.

3.2 Focus group

Lors du focus group⁵⁴, la discussion a porté sur l'utilisation du « *frangasy* » dans les chansons du groupe Mahaleo. Ainsi, pour E2,

⁵² *Malagasy* p. 9-23 : « *mahalala ny soatoavina sy ny fomba amam-panao ary ny kolontsaina manaraka ny fivoaran'ny tantara sy ny vanim-potoana iainana ; mahay mampiasa ny teny* »

Français : p. 25 : « Développer ses compétences linguistiques dans différentes situations de communication ; enrichir sa culture générale, identitaire et spécifique à la langue française ».

Anglais : p. 44 *To communicate orally and in writing ; to be aware of other countries' cultures.*

⁵³ *Malagasy* : « *afaka manakatra ny lanjan'ny haren-tsain'ny hafa ary misokatra amin'ny fahalalana iombonana maneran-tany* »

⁵⁴ 20 novembre 2023 à l'IEF Andravoahangy.

Langues africaines et professionnalisation

originaire de la Côte-Est : « *za zao avy any Tamatave dia any efa malgachisé-na daolo ny teny frantsay + aty Antananarivo miteny vilia sotro fa any miteny hoe lasiety zaricot lacouro + + + rehefa tena miresaka dia hoe atero aty hoe lasiety iny fa hisakafo atsika + rare angamba izaho naheno Malagasy miteny hoe ento aty hoe findaiko iny fa hoe ento aty hoe téléphoneko iny* ». Traduction : « Moi, je suis originaire de Tamatave, et là-bas, tous les mots français sont déjà « malgachisés » + ici à Antananarivo, on dit *vilia* (assiette) / *sotro* (cuillère), mais là-bas, on dit *lasiety*, *zaricot*, *lacouro* + + + Quand on parle vraiment, on dit par exemple : Apporte-moi cette *lasiety*-là car on va manger. C'est rare que j'entende un Malgache dire : Apporte-moi mon *finday* (téléphone) », mais plutôt : Apporte-moi *téléphoneko*, mon téléphone ».

La majorité des élèves ont confirmé avoir utilisé le *frangasy* à divers moments de leur vie quotidienne. Ils l'ont décrit comme moyen de communication pratique pour intégrer des termes français et malgache dans leurs conversations.

Les raisons qui les motivent à l'utiliser varient, mais ils ont cité la facilité et la fluidité de communication comme facteurs clés. Certains ont également souligné le désir de montrer leur bilinguisme ou d'exprimer leur identité culturelle. Voici les propos de E4 : « *ilay izy arakaraka ny tany misy + ataoko exemple izao izahay any amin'ny faritra efa lasa fahazarana ho anay mihitsy ilay raha ataoko ohatra zao hoe Sainte Marie zao par exemple presque phrasen'ireo jiaby tsy maintsy mampiasa français + ohatra miantso ankizy kely dia manao hoe e zenfant tsy maintsy misy français kely foana jamais izy hiteny gasy ranoray anatina phrase iray ataoko conclusion kely arakaraka ilay toerana ilay izy* »⁵⁵.

Certains participants comme E7 ont exprimé des préoccupations quant au mélange des langues d'origine, et à la perte de richesse

Pause brève : + ; pause longue : + + +

⁵⁵ Traduction E4 : « Cela dépend du lieu + je prends cet exemple : chez nous, dans certaines régions, c'est déjà devenu une habitude pour nous. Par exemple, à Sainte-Marie, presque toutes les phrases doivent contenir du français + par exemple, quand on appelle un petit enfant, on dit : *He zenfant* ! Il y a toujours un peu de français dans les phrases. Jamais ils ne parlent uniquement malgache dans une seule phrase. Pour conclure : ça dépend vraiment du lieu ».

Langues africaines et professionnalisation

linguistique, surtout dans la chanson. : « *ilay izy zava kanto malagasy dia lasa mampihena ny lanjan'ny teny malagasy raha asiana teny frantsay tampoka* »⁵⁶. Ils ont souligné que le *frangasy* pouvait parfois rendre la communication confuse. Le risque d'être mal perçu est réel.

Cependant un témoin (E12) est sensible à la dimension musicale du *frangasy* qui donne, selon lui, une beauté particulière à la chanson. Cette fusion harmonieuse crée une atmosphère linguistique unique, ajoutant une touche d'originalité et d'élégance à la composition musicale du groupe Mahaleo : « *ohatra zao hiran'i Mahaleo iny hoe tsisy frais dia ilay frais zao amin'ny teny gasy hoe saran dalana + dia nefany an le cadence an'le hira anie 1 2 3 4 izany hoe 4 4 izany ilay cadence an'ilay hira + dia raha nampidiriny tao hoe sarandalana dia tsy mivoaka amin'izay ilay izy dia ilay izy koa zany an misy zavatra hoe mahatsara an'ilay hira satria teny gasy somary lavabe fa ny teny frantsay fohifohy dia manamaivana an'ilay hira* ». Traduction : « Par exemple, dans la chanson de Mahaleo, il y a l'expression « *tsisy frais* » (pas de frais) et ici, pour le mot « frais » en malgache c'est « *saran-dalana* » (frais de transport) + mais avec la cadence de la chanson, qui est en 1 2 3 4, c'est-à-dire en 4/4, si on avait mis « *saran-dalana* » à la place, ça ne serait pas bien sorti. Donc, il y a aussi cet aspect : cela améliore la chanson, parce que les mots malgaches sont un peu longs, tandis que les mots français sont plus courts, ce qui rend le rythme plus léger ».

3.3 Observation de classe

Dans l'optique de la triangulation, nous avons mené une observation de classe auprès de l'IEF ACEEM, toujours en classe de Terminale, le 23 novembre 2023⁵⁷. Le refus de la première enseignante, et l'absence de données à ce niveau, sont déjà des résultats significatifs, surtout dans les contextes sociopolitiques tananarivien et malgache actuels, issus des présidentielles de 2023.

⁵⁶ « C'est de l'art malgache, et cela amoindrit la valeur de la langue malgache si brusquement on insère du français ».

⁵⁷ Planification pour le 15 novembre 2023, mais l'enseignante s'est montrée très réticente face à l'utilisation du *frangasy*, et il a fallu chercher une autre intervenante pour la leçon à observer.

Langues africaines et professionnalisation

Contextes où la francophobie semble gagner du terrain dans certains milieux.

Notons que les 16 élèves ont participé activement tout au long de la séance.

Ils ont exprimé un intérêt particulier pour la manière dont le *frangasy* a enrichi leur expérience d'appréciation musicale en leur permettant de saisir plus profondément le sens des paroles.

Notons qu'au cours du focus group et de l'observation de classe, certains élèves ont affirmé que l'utilisation du *frangasy* en classe peut enrichir le vocabulaire des locuteurs, en exposant ceux-ci à de nouveaux termes et expressions, renforçant ainsi leur compétence linguistique. Il semble donc que les jeunes générations soient souvent plus à l'aise avec le *frangasy*. En somme, il offre une manière flexible et dynamique de communiquer, qui s'adapte aux besoins de locuteurs aux compétences de plus en plus multiculturelles et plurilingues, notamment dans l'enseignement des mathématiques, où sans l'usage aux deux langues, l'élève ne comprend rien : « *mety mazava kokoa ny fampianarana raha mampiasa frangasy ny mpampianatra satria ohatra zao hanazava ny médiatrice amin'ny matematika zao dia mampiasa teny roa teny frantsay sy teny malagasy + satria raha vao tsy izay dia tsy azon'ny ankizy* » (E6)⁵⁸.

3.4 Productions d'élèves

L'analyse des productions des élèves de classe de terminale a révélé que le *frangasy* est souvent utilisé dans la chanson pour créer une ambiance particulière, et refléter la réalité linguistique. Dans des environnements multiculturels, le *frangasy* facilite la communication entre des personnes de différentes origines linguistiques, favorisant ainsi l'inclusion et l'interaction interculturelle. Dans une des productions, P15 : l'élève s'exprime ainsi « *raha amiko manokana dia manampy ny frangasy eo amin'ny andavanandroko + eo amin'ny resaka fianarana dia manampy ahy ny frangasy mba ahazoana ilay zavatra hazavaina + ary eo amin'ny tontoloandro dia manampy*

⁵⁸ « L'enseignement serait plus clair si l'enseignant utilisait le *frangasy*, car, par exemple, pour expliquer la médiatrice en mathématiques, il utilise les deux langues : le français et le malgache. Sinon, les élèves ne comprennent pas ».

Langues africaines et professionnalisation

amin'ny fahazoan dresaka, ohatra rehefa mihaino hira, miresaka amin'olona + + + noho izany dia manana anjara toerana lehibe eo amin'ny fiainako »⁵⁹.

3.5 Limites

Étant donné le contexte contraignant dans lequel les enquêtes se sont déroulées, mais compte tenu également des initiatives et de la motivation dont les enquêtés ont fait preuve, il ressort que le *frangasy* est une pratique langagière courante qui mérite d'être approfondie. Son usage en classe de littérature, en particulier à travers les chansons de Mahaleo, entre le « *hira gasy* », le folk et le blues, est bien apprécié.

Ainsi, selon les enquêtés, le *frangasy* est tout à fait en symbiose avec la chanson. Ce qui converge avec les données des pré-enquêtes effectuées via focus group avec les étudiants de Master de l'université ACEEM⁶⁰.

Cependant, on ne peut nier l'existence de représentations négatives chez certains élèves de Terminale scientifique qui ont été enquêtés ; référence à une idéologie prévalente, véhiculée par les tenants du monolinguisme et de la conservation de l'identité traditionnelle. Selon eux, la langue d'origine court le risque de la perte de la « pureté linguistique ».

3.6 Suggestions et perspectives

Quelques mesures qui pourraient être prises :

- adoption d'une PLE plurilingue, pérenne et partagée par tous (Beacco et Byram, 2007) ;
- curriculum fondé sur l'éducation plurilingue et interculturelle, en dépassant la simple juxtaposition des programmes de langue ;
- au niveau des établissements d'enseignement et de recherche, description et reconnaissance de cette langue-passerelle, à situer par rapport à la langue normée, et aux différentes langues de

⁵⁹ « Pour moi, c'est une aide au quotidien + dans les études, cela facilite la compréhension des choses + et tous les jours, cela renforce la compréhension, lorsque j'écoute des chansons, ou dans les conversations avec les gens + + + donc cela prend une place importante dans ma vie ».

⁶⁰ 13 novembre 2023 ; même thématique et même corpus.

Langues africaines et professionnalisation

spécialité (littérature, philosophie, politique, économie, etc.), afin d'aider à la construction d'un répertoire plurilingue innovant auprès des apprenants de malgache et d'autres langues ;

- en situation de classe : mobilisation du socioconstructivisme et du concept de zone proximale de développement, pour de meilleures interactions entre les acteurs.

Cette étude entre dans le cadre d'un projet doctoral en cours de finalisation. La recherche est alors à poursuivre dans un contexte mondial marqué par la diversité linguistique et culturelle : la question du plurilinguisme s'impose comme enjeu central pour le système éducatif malgache. Pourtant, les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre jusqu'à présent peinent à prendre en compte cette réalité plurilingue dans toutes ses composantes. Il s'agira donc de projeter de s'inscrire dans une vision stable et concertée, en articulant la réflexion à la question vitale de la formation des enseignants de littérature malgache, et à son évolution sur le long terme.

Conclusion

Il s'agit là de micro-enquêtes réalisées en temps de crise. Quant au *frangasy*, il demeure une constante de l'éducation. Le sens donné à la diversité et à la pluralité est donc à revisiter, tout en élaborant des stratégies de comportement collectif autres que la dissonance cognitive et l'exclusion réciproque.

Le refus de la première enseignante contactée est symptomatique de l'insécurité linguistique au sein du système éducatif. Il semble que ce ne soit pas un cas isolé dans le champ clivé des langues et des cultures à Madagascar. À travers ce phénomène, c'est la question de la gouvernance en éducation qui serait à redéfinir, en se donnant les moyens de miser sur le dialogue entre les acteurs, et de développer les acquis en termes de compétence plurilingue, compte tenu de l'évolution actuelle du monde.

Références

Andriamialy, M. (2014). « Le frangasy, ni français ni malagasy ni créole, mais est-ce une vraie langue ? » <https://randriamialy.mondoblog.org>. Consulté le 23 octobre 2023.

Langues africaines et professionnalisation

- Beacco, J.-C. et Byram (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue-Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr).
- Blanchet P. et Chardenet P. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Ed des archives contemporaines.
- Bloch D. (2021) Pratiques langagières, situations pédagogiques et construction d'inégalités d'apprentissage à Madagascar, in *Glottopol ; Revue de sociolinguistique en ligne*, 35, (<https://doi.org/10.4000/glottopol.291>). Consulté le 23 novembre 2024.
- Coste D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et pluriculturelle in *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle* 7-1. Consulté le 24 novembre 2023.
- Cuq J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Daunay B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature », in *Revue française de pédagogie*, 159 ; p. 139-189.
- Dufour M. (2014) « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique », *Revue de linguistique et didactique des langues* (49), p. 179-194.
- Randriamarotsimba V. (2000) « Relations du malagasy et du français à Antananarivo : de la situation de diglossie au « frangasy », in Englebert A. et al., *Vivacité et diversité de la variation linguistique. Actes du XXIIe du Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, p. 315-322.
- Rasoanaivo N. (2016), « Université ACEEM. Participation à l'organisation du Sommet de l'OIF », in *Midi Madagasikara*, 28 juillet 2016.
- Rasoloniaina B. (2012), « Représentations et pratiques du malgache des jeunes de France. Le malgache d'ici », in *Études océan Indien* n°48 [En ligne], mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 18 juillet 2014. URL : <http://journals.openedition.org/oceanindien/1546> ; DOI :<https://doi.org/10.4000/oceanindien.1546>.

Langues africaines et professionnalisation

- Reverchon A. « L'école libératrice ? » in *Le Monde*, 23 mai 2005.
- Touré E. (2010). *Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité*, in *Recherches qualitatives*, volume 9, n° 1, p. 5-27. <https://doi.org/10.7202.1085130ar>. Consulté le 29 novembre 2023.
- Verdier (2013) *La constitution de l'idéologie linguistique des chatteurs malgachophones dans les cybercafés de Tananarive*, 143 (1), 87.
- Zaïd A. (2018). « De la mixité linguistique au métissage culturel dans *À l'ombre de Jugurtha* de Nadia Chafik ». Accessible au site <https://revues.imist.ma/index.php/article/L2C/view/15392>. Consulté le 27 novembre 2023.

Pour un modèle standard des manuels de langues camerounaises au secondaire en contexte multilingue : l'offre de l'initiative *Le Livre harmonisé de langues nationales*

Towards a standard model for Cameroonian secondary school language textbooks in a multilingual context: *the Harmonised National Language Textbook* initiative

Jean Romain KOUESSO

Université de Dschang, Cameroun

kouesso@yahoo.fr

Résumé

Le présent article⁶¹ met au centre du débat la question des manuels d'enseignement des langues nationales dans le système éducatif camerounais, en général, et dans le secondaire, en particulier. Il vise à répondre à la question fondamentale suivante : quel modèle de manuels peut-on envisager pour l'enseignement des langues nationales dans les lycées et collèges au Cameroun ? La réflexion s'appuie principalement sur la recherche documentaire, soutenue par une observation directe des faits. Une analyse chronologique des manuels scolaires au programme de 2018 à 2025 débouche sur un constat d'échec de l'introduction des manuels de langues nationales dans les listes officielles. Si un tel échec était imputable à la qualité peu désirable des offres, l'une des solutions serait la densification et la diversification du stock des manuels didactiques. C'est dans cette logique que s'inscrit l'initiative de l'Équipe de Recherche-Développement en Linguistique Appliquée (ERDELAP) baptisée *Le Livre harmonisé de langues nationales*. Un regard sur l'expérience de ce projet révèle qu'en cinq ans (de 2019 à 2024), il a déjà produit des spécimens du *Livre harmonisé de langues*

⁶¹ Je remercie Fokou Evariste et Djoumene Kuete Juvelos pour leur contribution remarquable à l'élaboration de cet article.

Langues africaines et professionnalisation

nationales pour les classes de 4^{ème} et de Form 3 en 11 langues camerounaises, assortis des guides de production et d'enseignement.

Mots-clés : manuels scolaires, langues nationales/camerounaises, contexte multilingue, modèle standard, enseignement secondaire, *Le Livre harmonisé de langues nationales*

Abstract

This article⁶² focuses on the issue of schoolbooks for teaching national languages in the Cameroonian education system in general, and in secondary education in particular. It aims to answer the following fundamental question: what schoolbook model should be designed for teaching national languages in high schools and colleges in Cameroon? The discussion is based primarily on documentary research, supported by direct observation of the facts. A chronological analysis of the schoolbooks on the curriculum from 2018 to 2025 leads to the observation of a failure to introduce national language schoolbooks into the official lists. If such a failure were due to the undesirable quality of the offerings, one solution would be the densification and diversification of the stock of teaching schoolbooks. It is in this vein that the research team « Équipe de Recherche-Développement en Linguistique Appliquée » (ERDELAP) initiated *The Harmonized Book of National Languages* project. A look at the experience of this project reveals that in five years (from 2019 to 2024), it has already produced specimens of the Harmonized Book of National Languages for 4th and Form 3 classes in 11 Cameroonian languages, accompanied by production and teaching guides.

Keywords: schoolbooks, Cameroonian languages, standard model, secondary education, *Harmonized Book of National Languages*

Introduction

L'introduction en cours des langues nationales dans le système éducatif au Cameroun ne va pas sans soulever la question des manuels scolaires afférents. Cette question, faut-il le souligner, s'inscrit dans un environnement où, depuis une dizaine d'années, le livre scolaire connaît une crise multiforme ; qu'il s'agisse de la législation, des contenus, de l'édition ou de la distribution, entre autres (Vounda Etoa, 2016 ; SNAES, 2019 et 2023). Cette crise n'épargne pas le secteur spécifique des manuels d'enseignement des langues nationales.

⁶² I thank Fokou Evariste and Djoumene Kuete Juvelos for their significant contribution to this paper.

Langues africaines et professionnalisation

Au regard des pratiques de classe qui ont suivi la publication de la Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun, laquelle consacre l'intégration officielle des langues nationales dans le système éducatif, plusieurs chercheurs se sont attelés à l'évaluation de l'enseignement desdites langues (Manifi Abouh, 2022 ; Daouaga Samari, 2023 ; Mohamadou Ousmanou, 2023). Les résultats des recherches inscrivent l'absence ou l'insuffisance de manuels au rang des problèmes cruciaux qui minent cet enseignement, principalement au secondaire. Et comme l'indique Manifi Abouh (2022, p. 68), « l'absence de manuels didactiques rend à l'évidence difficile l'élaboration des corpus pendant la préparation des leçons de LCN, étant donné que les éléments d'illustrations divers correspondant à des situations de vie ne sont pas toujours à la portée des enseignants ». Dans un tel contexte, et pour éviter « la folklorisation » de l'enseignement des langues nationales (Daouaga Samari, 2023), il est urgent de mettre à la disposition des enseignants et des élèves les manuels scolaires nécessaires.

Si de nombreuses études soulignent ainsi l'impérieuse nécessité de pourvoir le système éducatif en manuels didactiques de langues nationales, les caractéristiques spécifiques de ces manuels semblent cependant ne pas encore être une préoccupation aigüe. C'est justement pour pallier ce vide qu'il est apparu opportun d'engager la présente réflexion. L'interrogation fondamentale au centre de cette réflexion est celle-ci : quel modèle de manuels peut-on envisager pour l'enseignement des langues nationales dans les lycées et collèges au Cameroun ? Elle charrie plusieurs autres interrogations, dont les suivantes : quel traitement est-il réservé aux manuels didactiques des langues nationales depuis l'intégration officielle de ces dernières dans les programmes d'enseignement au secondaire ? Quelle est l'offre du projet *Le Livre harmonisé de langues nationales* en la matière ?

Notre étude est centrée sur un certain nombre de faits pratiques liés à la situation des manuels d'enseignement des langues camerounaises au secondaire. Ce faisant, elle s'inscrit dans une démarche empirique et qualitative. Elle est adossée principalement à la recherche documentaire, soutenue par une observation directe des faits. Elle permet, en effet, d'identifier, de collecter, de traiter et d'analyser des données informatives sur les manuels scolaires en général, et sur les

Langues africaines et professionnalisation

manuels de langues nationales au Cameroun, en particulier. Lesdites données sont issues des publications scientifiques, des actes de la législation camerounaise en matière du livre scolaire et du projet *Le Livre harmonisé de langues nationales*. Dans la suite de notre propos, l'attention sera focalisée essentiellement sur quatre points : (1) les précisions terminologiques, (2) le contexte, (3) l'équation des ouvrages didactiques en langues nationales et (4) l'expérience du projet *Le Livre harmonisé de langues nationales*.

1. Précisions terminologiques

À l'entame de cette étude, il convient de préciser le sens de certaines expressions, au regard de l'importance de leur prééminence dans le texte. Il s'agit de : manuel/livre scolaire, modèle standard et *Le Livre harmonisé de langues nationales*.

- Manuel/livre scolaire. Par cette expression, on désigne un vecteur de l'apprentissage « composé de textes et/ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement, un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les séquences d'activités pédagogiques » (UNESCO, 2005). Il apparaît ainsi à la fois comme le reflet et le véhicule d'un programme d'études. C'est le résultat d'un processus qui mobilise quatre principales instances : la conception, l'édition, l'évaluation et l'utilisation. Comme le relève Séguin (1989, p. 1), le livre est le facteur clé de l'assurance de l'efficacité de l'enseignement et de la réussite scolaire. Il sert de guide ou de boussole pédagogique à l'enseignant comme à l'élève (Aboudi, 2022). Aussi est-il légitime d'escompter que l'intégration des langues nationales dans le système éducatif camerounais soit accompagnée d'une disponibilité et d'une accessibilité des manuels scolaires propres.

- Modèle standard des manuels. Un modèle peut être entendu comme un spécimen, une forme particulière d'un produit, d'une réalité ou d'une construction physique ou abstraite. Il se fait remarquer par un certain nombre de caractéristiques ou de qualités spécifiques. Ainsi, un modèle standard est le modèle qui, en concurrence avec d'autres modèles, s'impose comme une référence ; autrement dit, un exemple suivi ou à suivre. Il l'est parce qu'il a séduit, parce qu'il a convaincu

Langues africaines et professionnalisation

les évaluateurs et/ou les usagers. Dorénavant, il est admis comme le repère. Un modèle standard des manuels de langues nationales est donc un spécimen de manuel qui, au regard de son contenu, de ses caractéristiques formelles et matérielles et d'autres critères requis (Seguin, 1989 ; PM, 2017 ; PM, 2018 ; Jonnaert, 2020 ; Aboudi, 2022), présente les meilleures qualités d'un manuel scolaire. En fonction des besoins, les modèles standards des manuels scolaires peuvent être élaborés par niveau, par palier ou par cycle d'études.

- *Le Livre harmonisé de langues nationales*. Cette expression renvoie à la fois à un projet de recherche et à une collection de manuels scolaires.

Comme projet de recherche, *Le Livre harmonisé de langues nationales* est la dénomination d'un projet éditorial conduit par l'équipe de recherche ERDELAP (cf. 3.1.).

Cette expression est également le titre de la collection de manuels d'enseignement des langues nationales (camerounaises) qui est issue du projet qui porte le même nom. Cette collection vise l'enseignement des langues nationales au secondaire, notamment de la classe de 4^{ème} à la Terminale dans le sous-système francophone, et de Form 3 à Upper sixth dans le sous-système anglophone.

Dans l'expression *Le Livre harmonisé de langues nationales*, la séquence « le livre harmonisé » mérite une attention particulière dans la mesure où elle charrie une question fondamentale : qu'est-ce qui fait l'objet de l'harmonisation dans le manuel ? Il convient de souligner que le caractère harmonisé du manuel s'est imposé au vu de la considération translangue qui sous-tend le projet pédagogique d'ERDELAP. En effet, pour garantir une comparativité de l'action pédagogique à travers les langues nationales et une évaluation équitable des élèves, il était impératif d'entrevoir un manuel scolaire qui considère ces langues, non pas comme des entités individuelles et isolées, mais comme des constituants d'un même ensemble sociologique auquel d'ailleurs s'appliquent les mêmes programmes scolaires. Dans ce sens, trois éléments méritaient d'être harmonisés : les contenus, la structure et la forme des manuels. En termes de contenus, les manuels des différentes langues cibles affichent globalement les mêmes contenus, définis par les programmes scolaires en vigueur au Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC).

Langues africaines et professionnalisation

Toutefois, les manuels prennent en compte les spécificités linguistiques et culturelles locales des communautés. En termes de structure, tous les manuels obéissent au même mode d'organisation thématique. De même, ils sont soumis au même dispositif formel dont le format, la mise en page, la typographie et les couleurs intérieures.

2. Contexte

Le Cameroun est l'un des pays les plus linguistiquement diversifiés d'Afrique et du monde. Eberhard et *al.* (2025) y dénombrent 280 langues vivantes, dont 273 langues nationales et 7 langues étrangères. Deux langues étrangères, à savoir l'anglais et le français, y sont utilisées comme des langues officielles. Après avoir été bannies durant la colonisation, les langues nationales sont aujourd'hui intégrées officiellement⁶³ dans le système éducatif formel, à la faveur de la Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. Cette intégration des langues nationales dans l'enseignement commence à se manifester sur le terrain avec le séminaire de sensibilisation et de lancement de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au secondaire organisé par le MINESEC au Palais des Congrès à Yaoundé, du 23 au 24 octobre 2007. Elle va prendre davantage corps en 2008 au Ministère de l'Enseignement Supérieur avec la création d'un département et d'un laboratoire de langues nationales à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé 1. En 2011, il est procédé au lancement de la phase pilote de l'enseignement des langues et cultures camerounaises dans les collèges et lycées. En 2012, le Ministère des Enseignements Secondaires autorise l'enseignement desdites langues dans 77 établissements publics et privés du cycle secondaire, à la faveur de la Note de Service n° 234/12/MINESEC/IGE/IP-LAL du 24 septembre 2012. Encadrées par plusieurs autres textes législatifs et réglementaires subséquents, les langues nationales s'affirment ainsi

⁶³ Malgré leur interdiction dans l'enseignement, les langues nationales sont restées dans certains établissements scolaires, privés en l'occurrence. Leur présence, du reste, limitée dans certains établissements publics avant 1998 n'a été rendue possible que grâce au Projet/Programme de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA).

Langues africaines et professionnalisation

progressivement comme une donnée indéniable du système éducatif camerounais.

Aujourd'hui, la présence des langues nationales dans ce système éducatif prend également appui sur la *Stratégie Nationale de Développement 2020-2030* (MINEPAT, 2020). En effet :

Pour le renforcement du patriotisme, le Gouvernement entend [...] introduire dans les contenus et programmes de formation, des enseignements relatifs aux valeurs sociales et économiques nécessaires au renforcement de l'esprit patriotique et l'esprit d'entreprise chez les apprenants. De manière spécifique, les autorités comptent [...] renforcer l'enseignement des langues maternelles (MINEPAT, 2020, p. 74).

Pour atteindre l'objectif d'unité dans la diversité à l'horizon 2035, la promotion du multiculturalisme et de l'identité nationale se fera par le biais notamment : (i) du renforcement du cadre normatif et de la vulgarisation de la réglementation sur le multiculturalisme ; (ii) de la mise en place d'un système de valorisation du patrimoine culturel et artistique ; et (iii) de la poursuite de l'introduction des arts et des langues nationales dans les programmes scolaires (MINEPAT, 2020, p. 106).

En droite ligne de ces dispositions législatives et réglementaires en faveur de l'enseignement des langues nationales, plusieurs actions pratiques d'implémentation sont menées. Il s'agit, entre autres, de l'élaboration des programmes, de la formation et de l'affectation des enseignants dans les établissements, de l'intégration des langues nationales dans les emplois de temps des classes, de la nomination des autorités pédagogiques et administratives en charge des langues nationales aux différents niveaux de la hiérarchie scolaire, de l'insertion de la discipline dans les carnets de correspondance des élèves et dans les examens certificatifs nationaux. Ces différentes actions concrètes issues du milieu scolaire sont, à n'en point douter, le témoignage d'une certaine effectivité de l'enseignement des langues nationales.

Langues africaines et professionnalisation

3. L'équation des ouvrages didactiques en langues nationales

Un quart de siècle après la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, des avancées notoires sont observées sur le plan législatif, réglementaire, administratif et pratique en matière d'enseignement des langues nationales. Néanmoins, on peut observer que jusque-là, aucun manuel d'enseignement d'une langue nationale n'est inscrit sur les listes officielles des manuels scolaires. Un regard sur les listes des manuels scolaires des années académiques 2018-2019 à 2024-2025 est édifiant.

La liste officielle des manuels scolaires de l'année académique 2018-2019 pour les enseignements secondaires, de référence N° 01/18/MINESEC/CAB du 12 juin 2018, est celle qui, pour la première fois au Cameroun en général, et dans l'enseignement secondaire en particulier, affiche une matière liée aux langues nationales. Ladite matière est intitulée « Arts, Langues et Cultures Nationales » et les classes concernées sont la 6^{ème}, la 5^{ème} et la 4^{ème}. C'est ce qui apparaît par exemple dans l'extrait (1) qui suit.

Langues africaines et professionnalisation

(1) Extrait n° 1 de la liste officielle des manuels scolaires de l'année académique 2018-2019

Liste officielle des manuels scolaires 2018/2019

CLASSE	MATIERES	TITRES	AUTEURS	EDITEURS
6 ^{ème}	LANGUE FRANCAISE	L'Excellence en Français 6ème	Joseph NANFAH et autres	NMI
	LITTERATURE	Les Chants de la Forêt	Lucien ANYA NOA	AFREDIT
		Les Bimanes	Séverin Cécil ABEGA	EDICEF
	ANGLAIS	Interaction in English	Michael NAMA	CAMBRIDGE
	HISTOIRE	Histoire 6 ^{ème} /5 ^{ème}	Jean-Paul MBENDA	AFREDIT
	GEOGRAPHIE	Planète Cameroun 6 ^{ème} et 1ère année	Victor Emmanuel BOTNEM	EDICEF
	EDUCATION A LA CITOYENNETE	Education à la citoyenneté (6 ^{ème} /5 ^{ème})	Alphonse ZOZIME TAMEKAMTA et autres	MONDOUX
	ARTS, LANGUES ET CULTURES NATIONALES	Guide d'initiation aux langues et cultures nationales 6 ^{ème} /5 ^{ème}	Michel NGONO et Marthe AMBANI	R. LUSTRAL
		Connaissance et pratique de la musique 6 ^{ème} 5 ^{ème}	ELOUNDOU TSIMI et autres	Nouveaux Classiques
	MATHEMATIQUES	Collection Périmètre	YEBGA et autres	NATHAN
SCIENCES	L'Excellence en Sciences	Charles EBANG et autres	NMI	
INFORMATIQUE	Les Conquistadors en Informatique	Modeste NKUITCHET	MASSEU	

Source : Texte n° 01/18/MINESEC/CAB du 12 juin 2018

Dans cet extrait n° 1, on observe qu'en classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, le manuel inscrit pour l'enseignement des « Arts, Langues et Cultures Nationales » est « *Guide pour l'initiation aux langues et cultures nationales 6^{ème}/5^{ème}* ».

Pour la classe de 4^{ème} où le programme en vigueur recommande l'enseignement des langues nationales spécifiques, aucun manuel n'est mis au programme, comme l'illustre l'extrait (2) ci-après.

Langues africaines et professionnalisation

(2) Extrait n° 2 de la liste officielle des manuels scolaires de l'année académique 2018-2019

EDUCATION A LA CITOYENNETE	Educattion à la citoyenneté 4è/3è	Michel BIOCK	AFREDIT
LANGUES ETRANGERES (Une langue au choix)	IHR und WIR Plus 1 (Allemand)	MOUSSA ANOUMA et autres	HUEBER
	NuevaDidactica Del Espagnol 4ème	ABISSOUS B. et autres	HABIBI
	Didacticadel'Italiano (Italien)	Mathias H. BIKITIK	L'Harmattan
	Bonjour Cameroun 1 (Chinois)	Didier NAMA	DINIMBER et L.
ARTS, LANGUES ET CULTURE NATIONALES	Pas de manuel couvrant les quatre aires culturelles nationales		
MATHEMATIQUES	Mathématiques sans complexes	KOMO et autres	BELLES

Source : Texte n° 01/18/MINESEC/CAB du 12 juin 2018

Dans cet extrait (2), la matière « Arts, Langues et Cultures Nationales » figure dans la 2^{ème} colonne. Mais, en lieu et place d'un titre de manuel indiqué pour son enseignement (dans la 3^{ème} colonne), se trouve plutôt la mention « Pas de manuel couvrant les quatre aires culturelles⁶⁴ ».

À partir de l'année scolaire 2019-2020, la matière « Arts, Langues et Cultures Nationales » va être étendue jusqu'en classe de terminale. Mais, aucun manuel didactique n'est prescrit de la 4^{ème} à la Terminale. Cette situation est justifiée par trois raisons :

- « Pas de manuel couvrant les quatre aires culturelles nationales », pour la classe de 4^{ème} ;
- « Pas de manuel conforme au programme », pour les classes de 3^{ème}, de 1^{ère} et de Terminale ;
- « Pas de manuel conforme au nouveau programme », pour la classe de 2^{nde}.

Ces trois raisons sont d'ailleurs mentionnées en rouge dans le texte ministériel.

Durant les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022, la même situation va se reproduire. Elle est illustrée par l'extrait n° 3 qui suit :

⁶⁴ De manière générale, il est reconnu que le Cameroun compte quatre aires culturelles : l'aire soudano-sahélienne, l'aire Grassfield, l'aire Sawa et l'aire Fang-beti.

Langues africaines et professionnalisation

(3) Extrait de la liste officielle des manuels scolaires de l'année 2020/2021

2 ^{de} C et E	SVTEEBB	SVTEEBB	FOGHA, POUOFOU et autres	CLE	5000
	PHYSIQUE, CHIMIE	L'Excellence en Physique-Chimie	ANGO Yves P., TAGNI Jérémie ...	NMI	5000
	INFORMATIQUE	L'Excellence en Informatique	BADANE DJONWAJAR et al.	NMI	3100
2 ^{de} AC	ARTS CINEMATOGRAPHIQUES	Initiation aux Arts cinématographiques	F.N. BIKOI, BASSECK BA KOBHIO	TERRE AFRICAINE	5000
CLASSE	MATIERE	TITRE	AUTEUR(S)	EDITEUR	PRIX
1 ^{ère}	LANGUE FRANCAISE	La langue française au 2 nd cycle	Daniel OBAMA NKODO	AFREDIT	4000
	LITTERATURE	Au Bonheur des Dames	Emile ZOLA	La Mangrove	2900
		Balafon	Engelbert MVENG	CLE	1800
	PHILOSOPHIE	La marmite de Koka Mbala	Guy MENGA	CLE	1500
		Philosophie. 1 ^{ères} littéraires	FOUMANE Josué D. et autres	MONDOUX	4500
	PHILOSOPHIE	Philosophie. 1ères Scientifiques et Techniques	FOUMANE Josué D. et autres	MONDOUX	3000
	ANGLAIS	Interactions in English	Dorothy FORBIN and others	CAMBRIDGE	4500
	HISTOIRE	Pas de manuel conforme au programme			
	GEOGRAPHIE	Pas de manuel conforme au programme			
	EDUCATION A LA CITOYENNETE	Education à la citoyenneté 1 ^{ères}	KOUNA BAH Jean et autres	MONDOUX	3000
	LANGUES ETRANGERES (une langue au choix pour les élèves des séries littéraires)	IHR und WIR Plus 3 (Allemand)	MOUSSA ANOUMKA et autres	HUEBER	6000
	Nueva Didactica Del Espanol 4	HABISSOU BIDOUNG ...	HABIBI	5900	
	Pas de manuel conforme au programme				
	Bonjour Cameroun 4 (Chinois)	Didier NAMA	D&L	3500	
	LANGUES ET CULTURES NAT.	Pas de manuel conforme au programme			
1 ^{ère} A et SES	MATHEMATIQUES	Majors en Mathématiques	NKENG ESSOMBO et autres	ASVA	3500
	SCIENCES	Pas de manuel conforme au programme			
	INFORMATIQUE	A la conquête de l'Informatique, 1 ^{ères} EN5G et EN5G Technique	WAMMO, KOTTO et TEMGOUA	R. LUSTRAL	3400

Source : Texte n° 01/20/MINESEC/CAB du 12 mai 2020

Il ressort de cet extrait (3) qu'en dehors de Langues et Cultures Nationales, d'autres matières, elles aussi, n'ont pas de manuels prescrits, au motif « pas de manuel conforme au programme ». Ce sont, par exemple, Histoire, Géographie, Langues Étrangères et Sciences en classe de 1^{ère}.

Avec la publication de la liste officielle des manuels scolaires de l'année 2022-2023, on va noter la suppression du *Guide pour l'initiation aux langues et cultures nationales 6^{ème}/5^{ème}* qui était inscrit pour la matière « Arts, langues et Cultures Nationales » en 6^{ème} et en 5^{ème}. Désormais, plus aucun manuel relatif à l'enseignement des arts, des langues et des cultures nationales n'est inscrit au programme scolaire. C'est ce qu'affichent les extraits ci-après.

Langues africaines et professionnalisation

(4) Extrait de la liste officielle des manuels scolaires de l'année 2022/2023

	SCIENCES Tles littéraires	L'Excellence en Sciences	Ebang Ehole et autres	NMI	4000
	MATHEMATIQUES	Emergeons en Mathématiques	Pokam, Talla Nde et Ndjip Nougua	MONDOUX	6000
	PHYSIQUE (Tles C, D, E et TI)	L'Excellence en Physique	Ango Y., Tagni J et autres	NMI	6500
Tles C et E	CHIMIE (Tles C, D, E et TI)	Chimie Terminales C, D et E	Ango Y., Abega F. et autres	NMI	5500
	SVTEEBH	Pas de manuel conforme au programme*			
	MATHEMATIQUES	Emergeons en Mathématiques	Pokam, Talla Nde et Ndjip Nougua	MONDOUX	5500
	SVTEEBH	SVTEEBH	Njoume/Fogha et Poufo	CLE	8000
Tles D et TI	INFORMATIQUE, C, D, E et TI	A la conquête de l'informatique, niveau 7	Wambo, Momnougui et Temgoua	R. LUSTRAL	3900

* manuels en cours de production sous la supervision du MINESEC

11 AVR 2022
Yaoundé, le

Le Ministre des Enseignements Secondaires

Pauline Nalova Lyonga

Source : Texte n° 01/22/MINESEC/CAB du 11 avril 2022

Dans cet extrait (4), on remarque que la mention « Pas de manuel conforme au programme », mise en évidence par la couleur rouge, est assortie d'un astérisque (*). Au bas de la page, on est informé que les manuels sont « en cours de production sous la supervision du MINESEC ». Autrement dit, au-delà de la simple énonciation des motifs d'absence des manuels de langues et cultures nationales, des dispositions sont prises et mises en exécution pour garantir la présence prochaine des manuels de langues camerounaises dans les listes officielles des manuels scolaires.

La situation de 2022-2023 ainsi présentée va se reporter sur la liste officielle des manuels de l'année scolaire 2023-2024, avec cette fois-ci la différence que la mention « Pas de manuel conforme au programme* » est systématiquement remplacée par « Manuel en cours de rédaction sous la supervision du MINESEC ». Cette mention donnait ainsi l'assurance que les manuels d'enseignement des « Arts, Langues et Cultures Nationales » seront bientôt disponibles.

Malheureusement, il fallait très vite déchanter. En effet, sur les listes officielles des manuels scolaires des années académiques 2024-

Langues africaines et professionnalisation

2025 et 2025-2026, plus aucune mention n'est faite des langues ou des cultures nationales. La matière « Langues nationales » ou « Langues et Cultures Nationales » ne figure plus sur les listes ; d'où plusieurs interrogations :

- Comment comprendre cette évolution paradoxale qui, au lieu d'aboutir à la production des manuels d'enseignement pour les langues et cultures nationales, comme c'est le cas avec d'autres disciplines, débouche plutôt sur la même situation que celle d'avant 2018 où cette ou ces matière(s) ne figurai(en)t pas sur les listes officielles de manuels scolaires ?
- Pourquoi sont-ce les langues et les cultures nationales seules qui sont supprimées de la liste officielle des manuels scolaires ? On peut observer que les autres matières dont les manuels étaient aussi « En cours de rédaction sous la supervision du MINESEC », à l'instar de l'Italien, de l'Histoire, de la Géographie ou de SVTEEHB n'ont pas été affectées.
- La suppression des langues et cultures nationales de la liste officielle des manuels scolaires est-elle un repli stratégique ou un aveu d'impossibilité de produire des manuels pour l'enseignement des langues camerounaises, plus de 25 ans après la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun ?
- Quelles sont les caractéristiques fondamentales des manuels de langues ou cultures nationales au Cameroun ?

En attendant d'éventuelles réponses à ces interrogations, on peut utilement explorer le projet éditorial baptisé *Le Livre harmonisé de langues nationales*.

4. L'expérience du projet *Le Livre harmonisé de langues nationales*

La mise en œuvre du projet *Le Livre harmonisé de langues nationales* peut se décliner en deux principaux points : la genèse du projet et son offre actuelle.

Langues africaines et professionnalisation

4.1. La genèse du projet

En février 2017, l'Université de Dschang lance le 1^{er} appel à projets du Fonds Institutionnel d'Appui à la Recherche (FIAR). Répondant à cet appel, l'équipe locale de recherche « Écoles Rurales Électroniques en Langues Africaines » (ERELA) que nous coordonnions, et qui deviendra le 11 janvier 2020 ERDELAP, a initié et soumis un projet de recherche intitulé *Conception et réalisation d'un observatoire numérique multilingue des langues Grassfield et Basaa-beti (Cameroun)*. Ce projet a été retenu pour le financement du FIAR.

Dans le cadre d'une enquête sociolinguistique, en lien avec l'enseignement des langues nationales dans les lycées et collèges, l'exploitation des données a établi une certaine disharmonie entre les contenus des manuels didactiques utilisés par les enseignants et le contenu des programmes en vigueur au Ministère des Enseignements Secondaires. En effet, depuis le lancement de l'enseignement des langues et cultures nationales au secondaire en octobre 2007, aucun manuel n'était prescrit pour l'enseignement d'une langue spécifique quelconque. Dès lors, chaque enseignant se débrouillait pour construire ses cours à partir de toutes les ressources documentaires auxquelles il pouvait accéder. Cette situation rendait plus ardues les activités d'apprentissage chez les élèves. Un tel inconfort n'a pas laissé indifférents les membres de l'équipe de recherche.

Après plusieurs séances de réflexion, un groupe de travail sur les manuels d'enseignement des langues camerounaises spécifiques est constitué le 1^{er} mai 2019 avec dix membres (cf. photo ci-après).

Langues africaines et professionnalisation

Groupe de travail sur les manuels d'enseignement des langues camerounaises spécifiques



De la gauche vers la droite : Djoumene Kuete Juvelos, Imele Tsafack Stéphanie Julienne, Ndadjo Geraldine, Fokou Evariste, Kouesso Jean Romain, Feudjio Moïse, Donhajeu Joséphine, Wogfa Nicole, Fifen Ntieche Abdou Salam, Donji Ateufack Annie Carelle (Photo JR Kouesso, 1^{er} mai 2019)

Ce groupe de travail rassemble des enseignants de langues et cultures nationales, des membres des académies de langues camerounaises et des étudiants chercheurs, tous engagés dans la recherche d'éléments de réponse à une question : comment élaborer des manuels viables d'enseignement des langues nationales spécifiques au Cameroun ? Comme premier chantier, il a entrepris la production des manuels dits « harmonisés » pour l'enseignement des langues nationales à partir de la classe de 4^{ème}. C'est la naissance du projet éditorial *Le Livre harmonisé de langues nationales*. Au centre de la phase pilote se trouve *Le Livre harmonisé de langues nationales 4^{ème}*. Cinq années plus tard, que peut-on en retenir primordialement ?

4.2. L'offre du Livre harmonisé de langues nationales

Après cinq années de mise en œuvre, l'offre du *Livre harmonisé de langues nationales* se décline en prototypes de manuels des classes de 4^{ème} et Form 3 pour onze langues camerounaises. Ils sont de deux

Langues africaines et professionnalisation

ordres : les manuels d'orientation et les manuels didactiques des langues spécifiques.

- Les manuels d'orientation. Il y en a quatre, à savoir le *Modèle standard* et le *Standard Model* qui sont destinés aux auteurs francophones et anglophones respectivement pour l'élaboration des manuels didactiques des langues spécifiques d'une part, puis le *Guide de l'enseignant* et le *Teacher's Guide* qui sont destinés aux enseignants francophones et anglophones respectivement d'autre part.

Dans le cadre de la mise en œuvre du projet *Le Livre harmonisé de langues nationales*, la

conception

et

l'élaboration d'un manuel

standard de référence

pour chacun des sous-

systèmes francophone et

anglophone en place se

sont imposés comme un

préalable. Les classes

respectives choisies sont

la 4^{ème} et Form 3, parce

que c'est à partir de ces

classes que commence

l'enseignement

de

langues

nationales

spécifiques. Le *Modèle*

standard est, en effet, un

manuel

d'orientation

générale (image de la

couverture

ci-contre)

auquel doivent se référer

les auteurs pour élaborer

les manuels des langues

spécifiques. Il émane des

différentes investigations et

réflexions

menées par les membres du

Groupe de travail. Partant des



différentes investigations et réflexions menées par les membres du Groupe de travail. Partant des programmes officiels d'enseignement des langues nationales en vigueur au MINESEC, ce manuel intègre les divers savoirs issus des ressources et des acteurs du système éducatif, des ressources et des

Langues africaines et professionnalisation

compétences linguistiques et culturelles des communautés, ainsi que des compétences scientifiques, techniques et artistiques diverses, et transformées en un projet didactique.

Dans ce sens, le manuel standard de référence organise et structure l'enseignement des langues nationales en différentes activités didactiques, suivant le niveau d'étude considéré. Autant que faire se peut, il propose les contenus communs et les contenus spécifiques pour les langues prises individuellement.

S'agissant du *Guide de l'enseignant*, son élaboration participe de la volonté d'orienter et d'harmoniser la compréhension et l'utilisation des manuels par les enseignants.

- Les manuels de didactique des langues spécifiques. L'élaboration des manuels didactiques de langues spécifiques s'est développée en plusieurs étapes : la recherche et l'enrôlement des potentiels auteurs, des enseignants, des cadres des comités de langues ou autres personnes identifiées compétentes, l'imprégnation, la production des textes à la lumière du manuel standard de référence, le suivi-évaluation, la validation et la mise en forme.

Par cette procédure, les premiers manuels didactiques ont déjà été entièrement élaborés dans 11 langues, notamment le basaa, le beti, le fulfulde, le ghomala', le lamso', le mbo, le medumba, le mekaa, le ngiemboon, le shupamem, et le yémba. Ces manuels dits de « 1^{ère} génération » sont présentés dans le tableau ci-après suivant quatre indications : les numéros d'ordre, les langues de référence dans l'ordre alphabétique, les titres des manuels et auteurs.

Tableau des manuels produits pour les langues spécifiques en 4^{ème} / Form 3

N°	Langues	Titres	Auteurs
1.	Basàa	<i>Le Livre harmonisé de langues nationales 4^{ème} : Hòb Basàa</i>	Pout Baheck Paul
2.	Bətí	<i>Le Livre harmonisé de langues nationales 4^{ème} : Ñkóbò Bətí</i>	Atangana Ndog Clément

Langues africaines et professionnalisation

Bien plus, fort de l'expérience des manuels de 4^{ème} et de Form 3, l'extension du *Livre harmonisé de langues nationales* aux classes supérieures a pris corps avec l'élaboration des modèles de manuels pour les classes de 3^{ème} et de Form 4.

Conclusion

Plus de 25 ans après l'intégration officielle des langues camerounaises dans le système éducatif, en général, et au secondaire, en particulier, la situation des manuels reste véritablement critique. Elle n'a sans doute pas bénéficié de l'attention nécessaire. L'absence prolongée des manuels agréés pour l'enseignement de ces langues apparaît comme une menace sérieuse pour la qualité de l'offre pédagogique nationale. L'évanescence de l'espoir suscité, il y a quelques années, à travers certaines mentions portées par les listes officielles des manuels scolaires est une cinglante interpellation à l'endroit des acteurs du système éducatif, dont les administrateurs et les planificateurs, mais aussi les communautés linguistiques. Des mesures d'urgence doivent être prises pour trouver des solutions idoines au problème. Au niveau conceptuel, les pistes dans cette optique ne manquent pas.

L'expérience du *Livre harmonisé de langues nationales* mérite une attention particulière, de par les spécimens de manuels qu'elle propose à partir des classes de 4^{ème} dans le sous-système francophone et de Form 3 dans le sous-système anglophone. Il s'agit notamment des 04 manuels d'orientation et des 11 manuels de langues camerounaises spécifiques. La capacité du projet d'étendre à plusieurs autres langues camerounaises et aux niveaux supérieurs de la hiérarchie des classes n'est pas à sous-estimer.

L'étape de la conception et de l'élaboration du modèle de manuels baptisé *Le Livre harmonisé de langues nationales* étant ainsi franchie, il reste à envisager son expérimentation dans les établissements scolaires. Cette expérimentation devrait impliquer, au premier chef, les enseignants, les élèves et les parents d'élèves qui sont les principaux utilisateurs des manuels scolaires. Par ailleurs, il est souhaitable que la présente réflexion ouvre la voie, non seulement à des études critiques des manuels qui viennent ainsi d'être dévoilés,

Langues africaines et professionnalisation

mais aussi et surtout à des recherches davantage nourries sur la question des manuels d'enseignement des langues nationales au Cameroun.

Références

- Aboudi, P.R. (2022). « Le Manuel scolaire au Cameroun : pour une élaboration des critères d'évaluation et de typologisation », dans Agbefle et Tremblay (éds.), *Métier et manuels d'enseignement de la maternelle à l'université : regards pluriels/critiques des chercheurs, experts et praticiens*. Paris : EFUA. pp. 139-154.
- Daouaga Samari, G. (2023). « Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés », dans *JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.2
- Eberhard, D.M., G.F. Simons, and C.D. Fennig (eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-eighth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <https://www.ethnologue.com/country/CM/> (consulté le 31 mai 2025).
- Jonnaert, P. (2020). *Élaborer et évaluer des manuels scolaires : Module de formation*. Orford, Québec : BACSE international.
- Kouesso, J.R. (2008). « Écrire en langues nationales au Cameroun ou le refus d'une mort linguistique », dans *Nkà' Lumière. Revue Interdisciplinaire de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Études sur l'Afrique : bilans et perspectives*. Hors-série N° 001, Université de Dschang, pp. 177-189.
- Manifi Abouh, M.Y.J. (2019). « Les défis de l'enseignement des langues et cultures camerounaises sous le paradigme de l'Approche par les Compétences au cycle secondaire », dans *Syllabus Review*, Vol. 8 (1), pp. 58-86.
- MINEPAT (2020). *SND30 : Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 pour la transformation structurelle et le développement inclusif* [en ligne] https://minepat.gov.cm/wp-content/uploads/2022/01/SND30_Strategie-Nationale-de-Developpement-2020-2030.pdf (consulté le 26 juillet 2024).

Langues africaines et professionnalisation

- Mohamadou, O. (2023). « Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités d'enseignement-apprentissage », dans *JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.6
- PM (2017). Circulaire n° 002/cab/pm du 23 novembre 2017. Principes régissant la filière du livre, du manuel scolaire et autres matériels didactiques au Cameroun
- PM (2018). Critères d'évaluation des aspects matériels, logistiques et du contenu des manuels scolaires.
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique*. Paris : UNESCO.
- SNAES (éd.) (2019). *Le Manuel scolaire au Cameroun : enjeux, diagnostic et esquisse de solutions pour une politique sectorielle*. Yaoundé : Friedrich Ebert Stiftung.
- SNAES (éd.) (2023). *Améliorer les manuels scolaires au Cameroun : enquête sur les déterminants de la qualité*. Yaoundé : Friedrich Ebert Stiftung.
- UNESCO (2005). *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*. Paris : UNESCO.
- Vounda Etoa, M. (2016). *Livre et manuel scolaires au Cameroun : la dérive mercantiliste*. Yaoundé : Les Presses Universitaires de Yaoundé.

Quatrième partie

Politiques linguistiques éducatives et développement social



Gertrude Makemiéta



Professeur Chumbow

Langues nationales et développement au Mali

National languages and development in Mali

Clément KAMISSOKO

Université Paris 8
clecos86@gmail.com

Résumé

Cet article a pour objet l'étude de l'impact de l'enseignement-apprentissage des langues nationales (désormais LN) sur l'insertion professionnelle des apprenants maliens. Pour cela, je mène une enquête (socio)linguistique auprès de professeurs, parents d'élèves et élèves du lycée de Kita. Il ressort que l'apprentissage des LN a toujours été inscrit dans le processus de développement du pays. Il a abord été destiné aux adultes à travers des campagnes d'alphabétisation assurées par les centres d'éducation et de développement (CED). Quant à l'introduction des LN dans l'enseignement formel, il faudra attendre l'arrivée des approches bi-plurilingues : la pédagogie convergente et l'approche par compétences.

Mots-clés : pédagogie convergente, approche par compétences, plurilinguisme, développement

Abstract

This essay highlights the impact of teaching and learning national languages (NL) on the Malian students and their access to employability. To do so, I am leading a (socio)linguistic survey among the teachers, parents, and students in the high school in Kita. It shows that teaching and learning NL has always been part of the process to develop the country. First, it targeted adults with literacy programs in Education and Development Centers (EDC). As for the introduction of NL in schools, it would start with bi-multilingual approaches: the Convergent Pedagogy and the Competency-Based Approach.

Key words: Convergent Pedagogy, Competency-Based Approach, plurilinguism, development

Langues africaines et professionnalisation

Introduction

Dans le cadre de ma recherche doctorale en cours portant sur « la pluralité des approches didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français au Mali : *enjeux et perspectives* », j'ai effectué une étude de terrain qui m'a amené à interroger 10 professeurs de français, actuellement en service au lycée Simbo Kéïta de Kita, 20 élèves du même établissement et 10 parents d'élèves. L'objectif de cette étude était de recueillir les avis des personnes interrogées sur l'introduction des langues nationales (désormais LN) dans le système éducatif malien et son impact sur l'insertion professionnelle des apprenants. Suivant les idéaux de Modibo Kéïta⁶⁵, les autorités politiques maliennes ont toujours préconisé l'enseignement-apprentissage des LN, gage d'un développement durable et surtout une marque de souveraineté nationale.

Avant de présenter les résultats de cette enquête il convient de commencer par une présentation du contexte. Ensuite, je tenterai de faire une historicisation du système éducatif malien pour retracer son évolution. Puis, j'analyserai brièvement les forces et les limites des approches bi-plurilingues pratiquées dans les écoles maliennes. Il s'agit de la pédagogie convergente (désormais PC) et de l'approche par compétences (désormais APC). Enfin, je soulignerai l'impact de l'enseignement-apprentissage des LN sur le développement économique du pays avant de proposer l'exploration d'une didactique de l'appropriation.

1. Cadre contextuel

La situation (socio)linguistique du Mali, à l'instar de nombreux pays africains, se caractérise par la coexistence d'une langue officielle, le français, héritée de la colonisation, et de plusieurs langues locales ayant des statuts différents. Cette situation complexe a un impact sur l'enseignement. Elle pose une question, celle du choix de la (des) langue (s) à enseigner. Bénéficiant d'un statut officiel, le français est la langue de l'administration, de l'école, de la presse. Cependant, il n'est « maîtrisé » que par très peu de Maliens. Le bamanankan ou

⁶⁵ Modibo Kéïta a été le premier président du Mali indépendant de 1960 à 1968.

Langues africaines et professionnalisation

bambara, bien qu'étant la principale langue véhiculaire ne couvre pas tout le territoire national.

1.1. Statut des langues

Pour commencer, il serait judicieux de conceptualiser la notion de langue nationale. En effet, l'article 1^{er} du décret 159 PG-RM du 19 juillet 1982, légiférant les langues au Mali, reconnaît seulement 13 langues nationales :

Appellations officielles	Appellations françaises
Bamanankan	Le bambara
Bomu	Le bobo
Bozo	Le bozo
Dogoso	Le dogon
Fulfulde	Le peul
Maraka	Le soninké
Songhay	Le songhoï
Syenara	Le sénoufo
Mamara	Le miniyanka
Tamalayt	Le tamasheq
Hassanya	Le maure
Maningaxan	Le malinké
Xasongaxanno	Le khassonké

C'est dans le souci d'intégrer les langues « locales » dans le système éducatif que les autorités maliennes ont attribué ce statut à ces langues. Cela a été réalisé de façon progressive grâce au travail de la DNFLA⁶⁶. Par langues nationales, il s'agit donc de toutes ces langues qui sont reconnues et définies par la politique linguistique du pays. De ce fait, elles sont enseignées à l'école, utilisées dans la presse. L'Office de Radio, Télévision Malienne (ORTM) diffuse le journal

⁶⁶ DNAFLA : la direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de linguistique appliquée. Elle s'occupe de la standardisation des LN et l'élaboration de manuels didactiques.

Langues africaines et professionnalisation

officiel en français, aussitôt suivi d'une rediffusion dans chacune des langues nationales ci-dessus.

Pour rappel, le Mali couvre une superficie d'1 241 000 km² répartie en 21 régions administratives. Il partage plus de 7000 km de frontière avec ses 7 voisins. C'est un immense territoire. De ce fait, les choix didactiques ont souvent des enjeux politiques. Pour comprendre la situation sociolinguistique du Mali, je me suis référé aux travaux de Dumestre (1994), Canut (1996), Traoré (2009) et Skattum (2010).

J'en déduis que les situations maliennes se caractérisent par la présence du français comme langue officielle (utilisé dans la politique, l'administration, l'enseignement) ; celle du bambara, principale langue véhiculaire (utilisée dans le commerce, les grandes villes notamment la capitale, les échanges entre communautés différentes) ; celle des langues vernaculaires (utilisées dans les conversations familiales et amicales...). Alors, comment prendre en compte cette pluralité de langues dans le milieu scolaire ?

2. Tentative d'historicisation du système éducatif malien

Dans son évolution, le système éducatif du Mali a connu trois grandes phases. Je m'appuierai sur les travaux de (Tréfaut, 2001) qui l'organise en trois temps : la période précoloniale, la période coloniale et le système postindépendance.

2.1. Avant la colonisation

Avant la colonisation, le Mali abritait de grands centres arabomusulmans, telle l'université de Sankhoré à Tombouctou. Il y avait des écoles coraniques de grande renommée. Les populations possédaient un système éducatif, basé sur l'éducation traditionnelle africaine.

Les griots jouaient une part importante dans le système à travers la transmission de savoirs de bouche à oreille et de génération à génération au moyen de la parole. L'écriture n'est apparue qu'avec l'arrivée de l'Islam et l'ouverture des médersas⁶⁷.

⁶⁷ Ce sont des écoles coraniques qui se sont développées pour donner naissance à l'université de Tombouctou où étaient formés de grands savants, des érudits...

Langues africaines et professionnalisation

2.2. *Pendant la colonisation*

Pendant la période coloniale, les troupes françaises ont quitté le Sénégal pour conquérir le royaume du Khasso et par la suite elles sont arrivées à mettre sous domination un vaste territoire, qu'elles vont nommer le Soudan français. Pour asseoir leur domination, les Français ont ouvert des écoles. Ainsi au début des années 1880, les premières écoles coloniales françaises appelées « école des otages » sont implantées à Kita, Bakel, Bafoulabé et Bamako (Tréfault, 2001). Les conditions d'ouverture de ces écoles étaient des plus difficiles. Comme le décrit Jean Capelle⁶⁸ :

Avec de maigres ressources, ces écoles étaient dirigées par des sous-officiers ou des interprètes locaux, plus dévoués qu'inscrits, plus familiers des jurons de corps de garde que de la règle d'accord des participes (...) Cependant ces hommes ont fait pénétrer une instruction primaire, sommaire certes, mais qui a fait beaucoup pour la diffusion du français comme langue véhiculaire (Tréfault, 2001, p. 229-230).

Dans ces conditions assez précaires, l'enseignement du français a été confié à des militaires ou anciens militaires. Cela a eu des répercussions sur les pratiques langagières des populations de l'époque. Les effets de cette pratique ne se ressentent-ils pas aujourd'hui chez les locuteurs du français dans cette zone ? Vu le niveau de maîtrise des accords et règles de grammaire des formateurs eux-mêmes, la réponse ne peut être qu'affirmative. Ces écoles changeront de nom pour s'appeler « Écoles des fils de chef » (Tréfault, 2001). Elles devaient former des commis, interprètes ou autres ouvriers pouvant servir dans l'administration coloniale. Ces auxiliaires ainsi formés devaient alors faire preuve d'assimilation, de dévouement et de soumission à la cause de la puissance coloniale, la France. Cette école n'avait pas pour vocation de scolariser tous les enfants. Elle était à l'époque très sélective et surtout élitiste.

⁶⁸ Jean Capelle a travaillé à Dakar ; il a été directeur général de l'enseignement en AOF (Afrique occidentale française).

Langues africaines et professionnalisation

L'enseignement était plus focalisé sur l'écrit que l'oral. L'on accordait plus de temps à la théorie par rapport à la pratique.

De plus, ce système n'arrangeait aucunement la population locale vu le nombre réduit d'admis et surtout le fait que les programmes n'étaient ni en rapport, ni en adéquation avec les réalités locales. Les cours étaient donnés exclusivement en français. Le français étant le seul médium d'enseignement, on l'apprenait comme première langue, en négligeant les langues nationales.

2.3. Les systèmes mis en place après l'indépendance

Le 22 septembre 1960, le Mali accède à l'indépendance et seulement 8% de la population étaient scolarisés (Garçon, 1987). Si l'indépendance est synonyme d'autonomie et de souveraineté retrouvées, elle signifie également responsabilité. De ce fait, le Mali avec à sa tête le président Modibo Kéïta n'attendra que 2 ans pour apporter à son système sa première grande réforme, la réforme de 62.

Le but des autorités maliennes était de rompre avec le système éducatif hérité de la colonisation qui ne répondait pas à leurs aspirations, donc « un enseignement qui décolonialise les esprits » (Tréfault, 2001). Le président Kéïta aspirait à un enseignement de masse et de qualité qui puisse fournir en peu de temps et à moindre coût, des cadres dont le pays avait besoin pour ses divers plans de développement.

2.4. Le régime dictatorial et les approches plurilingues

À la chute du président Keita en 1968, le système éducatif et la population sombreront sous une dictature militaire qui durera 23 ans. Les pratiques pédagogiques de la première république ont été reconduites. L'apprentissage par cœur et la coercition sont de mise. Il n'y a presque pas de différence entre l'école classique et les écoles coraniques. C'est un enseignement de type scolastique, basé sur le « par cœur ». Il a fallu l'avènement de la démocratie en 1991 pour qu'aient lieu d'autres « innovations » du système.

Ainsi la nouvelle école fondamentale (NEF) a vu le jour en 1994. La durée de l'école fondamentale est de neuf ans, soit six ans au premier cycle et trois ans au second cycle. De plus, il est à noter que

Langues africaines et professionnalisation

le Mali fait partie des premiers pays choisis par l'UNESCO pour expérimenter l'enseignement des langues nationales, à travers le PEMA -programme expérimental mondial d'alphabétisation- (Tréfaut, 2001, p. 232) en 1965. Les élèves maliens rencontraient de sérieux problèmes dans l'apprentissage du français. Le déficit d'outils pédagogiques en était une des raisons. Les autorités scolaires ont alors essayé de reproduire la méthode du CLA⁶⁹ (Dreyfus, 2006) « qui n'exige pour tout matériel qu'un poste récepteur de radio, un tableau de feutre et des figurines » (Manessy, 1994, p. 40).

Les problèmes de gouvernance, la dévalorisation du franc CFA et la pauvreté contraindront le Mali à accepter la PC et l'APC, deux approches bi-plurilingues qui prennent en compte l'enseignement des langues nationales.

3. Cadre théorique

La pluralité linguistique est d'actualité dans la recherche en sciences humaines en situations francophones. On peut constater des plurilinguismes au niveau national. Selon D. Coste « toute prise en compte de la pluralité des langues conduit à des interrogations et à des choix de politique linguistique » (Coste, 2005, p. 2), voire une politique linguistique éducative. Les choix didactiques, les approches d'enseignement-apprentissage des langues, du français en particulier s'inscrivent dans cette perspective, en étroite relation avec les politiques linguistiques.

3.1. *Le français, seul médium*

L'utilisation exclusive du français comme seul médium d'enseignement entrainera des conséquences telles que : « La grande déperdition scolaire, un taux élevé d'exclusion, de redoublement et d'abandon scolaires ainsi qu'un blocage psychologique des apprenants » (Traoré, 2001, p. 4).

Dès la rentrée, les enseignants donnent l'instruction aux élèves de ne parler que le français en classe et dans la cour de l'école. Ce premier

⁶⁹ CLA : centre de linguistique appliquée. C'est une structure chargée de la réalisation de matériels pédagogiques pour faciliter l'apprentissage du français et des langues nationales.

Langues africaines et professionnalisation

contact avec la langue française crée un blocage chez les jeunes écoliers. Il a donc fallu changer d'approche, en essayant d'autres méthodologies d'enseignement.

3.2. *L'arrivée des approches bi-plurilingues*

Conscientes des limites de l'utilisation du français comme seul médium d'enseignement-apprentissage, les autorités maliennes optent pour la PC et l'APC, deux approches avantageuses en ce sens qu'elles mettent l'apprenant au centre de son apprentissage. Contrairement à la pédagogie traditionnelle, les apprenants ne sont pas des sujets passifs, ils sont acteurs-auteurs. L'enseignant n'est plus le maître, seul détenteur du savoir et l'apprenant, un entonnoir vide à remplir comme dirait Jean Houssaye⁷⁰. L'enseignant est un guide, un facilitateur. En quelque sorte, ces deux approches lient l'école à la vie, elles prennent en compte les aspirations de l'apprenant et les réalités de son milieu.

La PC demande de commencer l'apprentissage dans/par la langue maternelle de l'enfant, c'est-à-dire sa première langue de socialisation, et d'introduire au fur et à mesure le français, langue seconde afin d'aboutir à un « bilinguisme fonctionnel » (Wambach, 2004).

Avec les enfants et pour l'appropriation du français langue seconde, l'enseignant utilise les mêmes procédés employés pour le développement des expressions orale et écrite. Traoré soutient que :

L'enfant qui a appris à lire à écrire et à calculer dans sa langue utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la langue seconde qui, à son tour, lui permet de mieux prendre conscience de sa langue, de sa culture et du monde qui l'entoure. C'est pour cette raison que la pédagogie convergente préconise l'utilisation autant que possible de la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement de base afin de lui permettre d'asseoir, avec le maximum de chance, les fonctions nécessaires pour un meilleur apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques (Traoré, 2000, p. 7).

⁷⁰ Il dénonce la centralité du maître dans « Le maître central » (Houssaye, 2014, p. 33). C'est l'enseignant qui répartit les temps de parole, il choisit les intervenants et juge les réponses apportées par ses apprenants. Il est au centre des apprentissages. Tout passe par lui.

Langues africaines et professionnalisation

La didactique du français langue seconde est une didactique du plurilinguisme. Le problème auquel on fait face est le choix de la langue ou des langues à enseigner. Concernant les apprenants bilingues ayant au moins deux langues maternelles, ce choix dévient plus délicat. Autrement dit, l'efficacité de l'enseignement demande la prise en compte des connaissances que l'enfant a du monde qui l'entoure. C'est dans cette optique que :

La pédagogie convergente préconise que les premiers apprentissages partent du vécu de l'enfant et s'appuient sur les expériences vécues dans son milieu socioculturel. L'ouverture vers le monde extérieur est faite au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Ceci permet une meilleure intégration de l'école aux réalités de l'apprenant (Traoré, 2000, p. 7).

D'autre part, il convient de souligner que les taux de réussite dans les écoles à pédagogie convergente sont nettement supérieurs à ceux des écoles classiques. Wambach, l'expert que le Mali a choisi pour effectuer une recherche-action en vue de l'application de la PC abonde dans le même sens lorsqu'il soutient que :

Les performances atteintes par les élèves grâce à l'introduction des langues nationales ont répondu dans une large mesure aux attentes de la communauté éducative : les résultats obtenus étaient en général, meilleurs que ceux des classes traditionnelles (Wambach, 2004, p. 103).

À mon sens, le développement du pays passe « nécessairement » par l'enseignement-apprentissage des LN. Et cette vision est partagée par la plupart des gouvernements qui l'inscrivent dans leurs programmes politiques. En zones rurales, l'alphabétisation est bénéfique en ce sens qu'elle procure à ses bénéficiaires une certaine autonomie financière. Chez les femmes, les retombées ne sont pas que pécuniaires. Grâce à la formation reçue au CED, elles arrivent à utiliser des moyens de contraception pour éviter les grossesses non-désirées. En quoi, l'enseignement-apprentissage des LN contribuerait-il au

Langues africaines et professionnalisation

développement économique ? Dans cette étude, j'ai voulu recueillir les discours des premiers concernés pour répondre à cette question.

4. Cadre méthodologique

Dans le cadre de cette étude, j'ai effectué des entretiens auprès de 10 professionnels enseignants qui sont des personnes ressources pour leur expérience et leurs compétences, 10 élèves qui sont également participants des processus didactiques, 10 parents d'élèves partenaires de l'école. Et je me suis servi de l'entretien semi directif comme seul instrument.

J'ai utilisé trois guides d'entretien, soit un guide par public car je ne cherchais pas de chiffres mais plutôt la production d'un discours. De ce fait, j'ai adopté une approche réflexive pour analyser et interpréter les discours produits à travers les entretiens effectués. Cela en élargissant les techniques d'enquête à mon expérience des situations maliennes, en ma qualité de professeur de français au lycée de Kita, mais également citoyen vivant et intégré dans des communautés. Je tiens à préciser que parmi les parents interrogés, un seul habite à Kita ville, les autres sont du village de Sagabari, donc des ruraux. Cette mixité m'a permis de comprendre qu'on ne parle pas de la même façon en milieu rural qu'en ville surtout lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de langues locales.

4.1. *Choix du terrain*

Selon Philippe Blanchet :

Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où on « apprend des choses » ; « Faire du terrain », c'est établir des relations personnelles avec des gens (Agier, 2004, p. 35, cité par Blanchet, 2011, p. 34).

La sélection de mon terrain n'est pas un simple choix de lieu d'entretien, mais plusieurs autres éléments entrent en jeu. Mon terrain ce sont d'abord mon champ relationnel, ma vie en communauté, mes interactions avec mon entourage, autrement dit mon quotidien. La

Langues africaines et professionnalisation

présentation de la ville de Kita recouvre un double enjeu. *Primo*, Kita est ma ville d'origine. *Secondo*, c'est au lycée de Kita que j'ai commencé à enseigner. Ce double lien avec la ville fait que j'ai une connaissance approfondie des situations que j'interprète. La situation n'est donc pas neutre car j'adopte une approche « altero-réflexive ». Cette proximité avec les témoins demande au chercheur d'accepter « que sa propre histoire sociolinguistique fasse pleinement partie du répertoire des expériences qui participent à la construction de son regard, de ses interprétations » (Bréteigner, 2009, citée par Rispaïl, Totozani et Villa-Perez, 2018, p. 140). J'ai donc choisi une méthodologie qui prend pleinement place dans :

Une logique de proximité qui s'exerce au plus près des phénomènes qu'elle souhaite mettre en lumière, des acteurs qui les incarnent, des contextes qui les portent, mais aussi du chercheur qui les examine avec toute sa sensibilité théorique et expérimentale (Paillet, 2017 cité par Rispaïl, Totozani et Villa-Perez, 2018, p. 138)

Afin de fournir quelques éléments susceptibles d'éclairer mon lecteur sur l'ambiance à partir de laquelle je me suis projeté dans cette enquête, je vais présenter brièvement la ville de Kita.

Fondée par les malinkés (les familles Camara, Tounkara et Keita) au XIII^{ème}, Kita est désormais peuplé de Peuls, de Soninkés, de Bamanans. On y trouve toutes les ethnies du Mali et quelques migrants. Les phénomènes migratoires, les guerres tribales sont à prendre en compte pour mieux cerner la situation linguistique actuelle, le rapport que les langues entretiennent les unes avec les autres. Le maningaxan était au début la seule langue parlée par la population. Il a été progressivement supplanté par le bamanankan à cause de l'invasion. Ensuite, le peul est apparu sur la scène avec l'arrivée des Toucouleurs venus principalement du Sénégal voisin. Enfin, l'arrivée des troupes françaises avec à leur tête Borgnis-Desbordes, introduit le français. Après la victoire des Bamanans de Ségou sur les Malinkés, le bamanankan s'imposa et occupe désormais, dans la hiérarchie des langues dans la ville, une position symboliquement dominante. Kita qui était au cœur de l'empire mandingue n'est plus une ville très

Langues africaines et professionnalisation

malinkophone aujourd'hui. Cela apparaît dans les réponses des enquêtés de Cécile Canut (1994) qui disent parler le bambara bien qu'étant issus de familles malinkés. Ce sont des réalités qui accentuent l'hégémonie, la valorisation du bambara. Pour les jeunes Kitois (habitants de Kita), le maningaxan appartient aux ruraux, les villageois. Donc parler le maningaxan dans la ville de Kita, aux yeux des jeunes/adolescents, vous colle une étiquette.

De plus, l'économie de Kita repose sur l'agriculture, l'élevage, et la pêche. À ceux-ci, il faut ajouter l'artisanat. Attachée à ses valeurs traditionnelles, fidèle à ses principes, la population de Kita est animée d'une hospitalité légendaire ; ce qui signifie sans nul doute une excellente cohésion sociale. À Kita, trois religions sont pratiquées : l'Islam, le Christianisme et l'Animisme. Il faut également noter que c'est le lieu de pèlerinage des chrétiens du Mali. Situé dans la région de Kayes au sud-ouest de la République du Mali, le cercle de Kita est le grenier de la première région administrative du Mali. Le cercle enregistre d'excellentes productions de céréales. Certaines cultures industrielles se portent au mieux. C'est le cas de l'arachide et du coton, raison pour laquelle, il y a des usines de transformation de ces deux cultures, implantées dans la ville : l'HUICOMA (Huilerie Cotonnière du Mali), l'Usine d'égrainage de la CMDT (Compagnie Malienne pour le Développement du Textile).

D'autre part, en quoi l'apprentissage des LN contribue-t-il au développement ? Donnons la parole aux parents. Avant tout il convient de définir la notion de développement ou du moins préciser la teneur qu'elle prend dans ce texte. C'est : « tout processus conduisant à l'amélioration du bien-être des humains » (Diallo, 2008, p. 172). En d'autres termes, il s'agit de l'ensemble des dispositions améliorant les conditions de vie des populations rurales en particulier. Ce bien-être des populations doit être durable. Cela fait écho à la linguistique du développement qui a pour objet : « de contribuer, en se fondant sur les ressources linguistiques et culturelles, au mieux-être social et/ou économique des communautés humaines » (Tatou-Métangmo, 2022, P.2). L'objectif est d'analyser l'impact de l'enseignement-apprentissage des LN sur le bien-être à la fois économique et social.

Langues africaines et professionnalisation

5. Les représentations

À partir des propos recueillis, on remarque que l'introduction des approches bi-plurilingues dans le système éducatif malien a eu un impact très positif. Comme en témoignent les propos de cette mère de famille :

En faisant une comparaison entre mes deux fils : il n'y a pas photo. Le premier a débuté dans une école à PC. Ses résultats sont nettement supérieurs à ceux de son petit-frère. Il avait d'excellentes notes surtout en lecture, écrire et calcul. Il a eu de la chance car durant les deux premières années il a tout fait en bambara. Son frère n'a pas eu cette chance, il a débarqué et sa maîtresse lui a tout de suite interdit de parler le bambara. Tout se faisait en français alors que ni moi ni son père ne lui parlent cette langue en famille. Le pauvre, il était dépaycé (Parent 1).

En commençant ses premiers apprentissages dans sa langue maternelle, l'enfant progresse rapidement. Ce qu'il apprend fait sens pour lui (Robillard, 2009). Selon les parents interrogés, l'apprentissage des LN facilite l'insertion professionnelle des apprenants.

5.1. *Le cas des CED*

Les centres d'éducation et de développement (désormais CED) sont destinés aux enfants et adolescents déscolarisés ou non scolarisés âgés de 9 à 15 ans. Ils sont gérés de manière tripartite par les villages, les ONG et l'État. Le principe de parité est de mise car chaque CED est censé recevoir 30 élèves soit 15 filles et 15 garçons. La formation dure 4 ans. La première année est consacrée à la formation générale basée sur l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul en langue locale. Le français quant à lui est introduit à partir de la deuxième année. Durant les deux dernières années chaque apprenant choisit un métier selon les besoins du village et reçoit une formation professionnelle relative à ce secteur d'activité.

Langues africaines et professionnalisation

Les CED contribuent fortement à l'insertion professionnelle des jeunes villageois. Comme en témoignent les propos de ce parent d'élève :

Je ne remercierai jamais assez les initiateurs des CED, mes formateurs. J'ai appris beaucoup de choses durant ces quatre années de formation. Si tu me vois aujourd'hui autonome financièrement c'est grâce à la formation reçue au centre. Cela m'a permis de suivre une formation de matrone. Aujourd'hui je me sens utile pour ma famille et tout le village. J'accompagne les femmes enceintes, leur conseille de faire des consultations prénatales, à pratiquer le planning familial pour éviter les grossesses non désirées. Grâce à mon salaire, j'épaule mon mari. Tout cela grâce au CED. Tu vois ? (Rire) (Parent 2)

Dans certains villages très enclavés, il n'existe toujours pas de centre de santé bien équipé, de ce fait les taux de mortalité infantile et néonatale sont très élevés. Il y a encore des femmes qui accouchent à la maison. Les conséquences de ces actes sont souvent désastreuses. Dans ces zones rurales, la formation de matrones, grâce aux CED, soulage considérablement les populations. Les propos de ce second parent vont dans le même sens :

Je pense que le CED est la meilleure chose qui soit arrivée dans notre village. Au début nous étions 30 inscrits dont 15 garçons et 15 filles. Mais ce sont seulement 2 filles qui ont abandonné à mi-parcours. Elles se sont mariées. C'est bien aussi. (Rire) Sinon nous autres nous avons tous fini la formation. Moi aujourd'hui je suis magasinier et secrétaire général de l'Association Villageoise (AV). Je m'occupe de l'enregistrement des récoltes. Tu t'imagines ? Même pour peser nos productions agricoles, la CMDT était obligée d'envoyer un technicien car aucun paysan ne savait utiliser la bascule. J'invite tous les jeunes qui ne sont pas allés à l'école ou qui ont abandonné à suivre une formation au CED. C'est gratuit et très bénéfique (Parent 3).

Langues africaines et professionnalisation

Le succès des CED tient au fait qu'ils prennent en compte les réalités locales. C'est une forme d'école liée à la vie. La formation tient compte des attentes/préoccupations immédiates des apprenants.

À la suite de l'introduction de ces approches bi-plurilingues, notamment l'APC, les programmes scolaires ont également enregistré des changements. Ils sont davantage tournés vers l'insertion professionnelle. Les élèves apprennent à rédiger des CV et des lettres de motivation, des comptes rendus. Ce qui ne se faisait pas systématiquement dans les écoles. De ce fait, on rencontrait assez souvent de jeunes diplômés maliens qui avaient du mal à se faire embaucher, voire trouver un stage car leurs CV et lettres de motivation ne respectaient pas les normes. A ce propos le témoignage de ce parent est assez révélateur :

J'ai une double casquette : je suis à la fois parent d'élève et chef d'entreprise. J'ai un cabinet de conseiller fiscal. Depuis quelques années, je constate que les dossiers de candidature spontanée que nous recevons sont mieux structurés que ceux d'avant. Actuellement on remarque une certaine maîtrise des exercices fonctionnels. Les étudiants voire les élèves savent rédiger des CV et lettres de motivation tout en respectant les normes. J'ai fait le constat en contrôlant le cahier de français de mon fils qui faisait la 11^e Lettres. Avant ce sont des activités que l'on ne faisait pas à l'université encore moins au lycée. Depuis l'arrivée de l'APC, cela figure bien dans le programme officiel. C'est bénéfique pour les apprenants (Parent 4).

Les jeunes diplômés sont mieux outillés désormais car les programmes tiennent compte des exigences des recruteurs. Les LN offrent de plus en plus d'opportunités comme en témoigne le recrutement dans la fonction publique des collectivités des sortants de l'École normale supérieure en qualité de professeurs de LN. Ils sont déployés dans les lycées. De plus, on remarque assez fréquemment dans les offres d'emploi diffusées par des sociétés ou autres organisations non gouvernementales que le savoir lire et écrire d'une ou des langues locales reste une compétence recherchée.

De plus, les langues nationales sont considérées comme des ressources immatérielles qui contribuent à l'essor économique de nos

Langues africaines et professionnalisation

pays. Pour atteindre cet idéal de développement il faudrait donc repenser la formation des enseignants, l'élaboration d'outils et l'adoption de nouvelles politiques linguistiques éducatives qui faciliteraient l'insertion professionnelle des jeunes par l'entremise de l'enseignement-apprentissage des LN. Comme en témoignent ces propos :

Il est aujourd'hui reconnu que les ressources humaines bien formées et compétentes constituent la principale richesse d'une nation. Sur ce terrain, l'Afrique subsaharienne en général et les pays du sahel en particulier, malgré les efforts déployés pendant la dernière décennie, restent en dessous des attentes. Les spécialistes en éducation, intéressés par le développement de l'Afrique, se sont rendus à l'évidence que les pays africains ne s'en sortiront pas en perpétuant des systèmes de formation des enseignants hérités du temps colonial (UNESCO, 2007, p. 40)

Le Mali ne devrait-il pas emboîter le pas de certains de ses voisins qui ont déjà effectué un travail sérieux en la matière ? Je fonde mes propos sur les travaux réalisés en Côte d'Ivoire par Vé Kouadio (2008), qui souligne l'importance de l'alphabétisation en langue locale et son impact sur le développement économique des femmes rurales. Au Burkina Faso, Diallo (2008) fait un travail de déconstruction de « l'efficacité de la formation technique des paysans ». Pour atteindre les résultats escomptés, ces formations doivent se faire en langue locale et non en français car les paysans burkinabés sont majoritairement analphabètes.

D'autre part, on constate la fermeture définitive de nombreux CED actuellement. Cela est dû à un manque de financement, conséquence directe de la crise politique qui a provoqué le départ de la plupart des ONG, premiers partenaires financiers du secteur. La décentralisation y est également pour quelque chose car certaines mairies ne contribuent pas, à hauteur de souhait, aux projets d'alphabétisation.

Les approches bi-plurilingues ont des avantages considérables. Elles lient l'école à la vie.

Langues africaines et professionnalisation

5.2. *Limites des approches bi-plurilingues*

Si les forces précitées de la PC et l'APC sont louables, il convient de noter que ces approches ont des limites. On pourrait leur reprocher des méthodologies imprécises. Elles souffrent de problèmes de gestion des effectifs pléthoriques, d'un manque d'équipement et de formation initiale/continue des enseignants, La PC se réclame de la méthode Structuro-Global Audio-Visuel (SGAV), de ce fait, il sera difficile de l'appliquer aux arts et aux sciences, étant donné que les principes et techniques du SGAV ont un caractère purement linguistique. La méthode SGAV est inadaptée aux situations maliennes car sa pratique nécessite des moyens techniques absents dans les écoles maliennes. Maurer dénonce cet obstacle rédhibitoire en ces termes :

Le structuro-global audio-visuel est incompatible avec les classes du Mali, privées de magnétophones, d'appareils de projection et où la boîte à images n'est qu'un pâle substitut des technologies nécessaires (Maurer, 2007, p. 15).

S'agissant de la formation, très peu d'enseignants, hormis les « nouveaux », ont été formés à l'APC. Le déficit de manuels d'APC pousse ces enseignants à retourner à leurs anciennes pratiques. L'APC demande de la part de l'enseignant, une plus grande dépense d'énergie : élaboration de situation-problème, formulation de consignes, d'évaluation, définition des critères d'évaluation. Au regard des attentes, les enseignants ne sont pas toujours en mesure d'inventer des situation-problèmes. Des manuels élaborés en termes de compétences aideraient les enseignants dans cette tâche. Pour Philippe Perrenoud :

On ne peut attendre d'un professeur qu'il imagine et fabrique à lui seul, à jet continu, des situations-problèmes toutes plus passionnantes et pertinentes les unes que les autres. Il importerait donc que les éditeurs et les services de didactique mettent à sa disposition des idées de situations, des pistes méthodologiques et des matériaux adéquats. Ces moyens [...] seraient conçus et réalisés par des gens orientés vers l'approche par compétences, qui appelle d'autres didactiques (Perrenoud, 2011, p. 60).

Langues africaines et professionnalisation

Ne bénéficiant pas de dispositif de formation continue adapté et de moyens matériels adéquats, certains enseignants résistent à la nouvelle approche didactique. A ce propos, un professeur de français exprime son désarroi en ces termes :

Tu parles des difficultés rencontrées ? Pas de connexion internet ! Pas de bouquin à la bibliothèque ! Impossible de multiplier les supports didactiques ! Les salles de classe sont bondées de monde. Les volumes horaires ont été diminués alors que d'autres leçons ont fait leur entrée dans le programme officiel. Pour exécuter tout le programme, nous faisons une course contre la montre. Dans cet état de fait, il est presque impossible de mettre en place un processus didactique suivant les principes de l'APC. Nous ne faisons que des cours magistraux, nous inscrivant dans une perspective transmissive (Professeur 1).

La gestion des effectifs, le manque de matériels didactiques appropriés, la qualité de la formation initiale des enseignants sont, entre autres, les problèmes auxquels les enseignants sont confrontés. Au-delà des contraintes matérielles et financières, les approches bi-plurilingues telles que pratiquées dans les écoles maliennes, souffrent de difficultés d'ordre pédagogique. Bruno Maurer qui apporte la plus grande critique à l'encontre de la pédagogie convergente parle de « flous méthodologiques, d'absence de réflexion sur la grammaire » (Maurer, 2007, p. 65).

À cela, l'on pourrait ajouter le déficit de sensibilisation de la population qui éprouve une certaine appréhension quant au bien-fondé du projet éducatif notamment la large place accordée au ludique. Par exemple, certains dénoncent « le bain de langue » par le conte. Ainsi, ces derniers réduisent-ils le conte à une seule fonction, la fonction ludique.

Selon Dia (2016) au Mali, l'application de la PC et de l'APC s'est soldée par un échec. Ces approches peuvent être problématiques, en ce sens qu'elles constituent des dispositifs qu'il faut appliquer, des normes à imposer à des situations particulières sans que le rapport d'adéquation entre le modèle et les situations socioculturelles de projection ait été établi avec pertinence.

Langues africaines et professionnalisation

Conclusion

En somme, l'on retiendra que les approches bi-plurilingues prenant en compte l'enseignement des LN favorisent significativement l'insertion professionnelle des apprenants, singulièrement en zones rurales. Cependant, leur application demande des moyens financiers allant bien souvent au-delà des capacités de nos pays. De ce fait, ne pourrions-nous pas explorer d'autres approches moins coûteuses financièrement ? Je pense notamment à « une didactique de l'appropriation » telle que préconisée par (Castellotti, 2017)⁷¹. Celle-ci prendrait en compte les expériences historicisées de l'enseignant et des apprenants. L'enseignant demeurera le maître de la classe ; mais ce sont les apprenants qui deviendront les maîtres du processus didactique. Elle nécessitera une forte implication des apprenants dans les activités de la classe.

Loin de moi l'idée de propulser une approche didactique au détriment d'une autre, mon souhait est de mettre la pluralité au-devant, proposer d'autres perspectives, montrer par la suite qu'aucune approche ne doit être exclue/écartée, car il n'y a pas d'approche idéale. Aucune méthodologie d'enseignement-apprentissage à elle seule ne pourrait répondre avec satisfaction à toutes les questions posées dans l'école au Mali. Mes critiques sont l'expression d'une prise de conscience de cet état de fait, c'est un désir de changement.

Bibliographie

- Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : L'œil neuf.
- Bréteigner A. (2009). « Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain à la posture du chercheur ». In De Robillard D. (éd.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche*. Cahiers de Sociolinguistique, n°11. Presses universitaires de Rennes
- Canut, C. (1994). *Dynamiques linguistiques au Mali*. CIRELFA-Agence de la francophonie, Diffusion Didier Erudition.

⁷¹ En lieu et place des approches coûteuses, Véronique Castellotti dans son ouvrage « Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation » propose d'explorer une didactique de l'appropriation.

Langues africaines et professionnalisation

- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Coste, D. (2005). « Quelle didactique pour quels contextes ? ». *Enseignement du français au Japon* 33(1), 1-14.
- Dia, M. (2016). « L'échec de l'enseignement bilingue au Mali : analyse des pratiques pédagogiques et didactiques ». In Maurer B. (dir), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique* (ELAN-Afrique), 207-223.
- Diallo I. (2008) : « Langues nationales et efficacité de la formation technique des paysans du Burkina Faso ». In H. Tourneux (dir), *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris : Karthala, 171-184.
- Dumestre, G. (1994). *Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara et français*. Paris : Didier Erudition, Col Langues et développement
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle suivi de Petite histoire des savoirs sur l'éducation : une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.
- Manessy, G. (1994). *Le français en Afrique noire, Mythe, stratégies, pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Maurer, B. (2007) : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée, Langues africaines-langue française, Langues et développement*. Paris : L'Harmattan.
- Tatou-Métangmo-, L. (2022). « Préface ». In Zouogbo, J-P (dir), *Linguistique pour le développement – Concepts, contextes et empiries*, Éditions des archives contemporaines, 1-8
- Rispail, M., Totozani, M. et Villa-Perez, V. (2018). « Pour une méthodologie de la proximité ? Les enquêtes de terrain en sociolinguistique et sociodidactique des langues ». In Causa, M. et Villa-Perez, V. (dir.). *Plurilinguismes en construction. Apprentissages et héritages linguistiques. Essais* 14, 137-153.
- Paillé, P. (2011) : « Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels ». In Sociologies, *La recherche en actes. Champs de recherche et enjeux de terrain*.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Langues africaines et professionnalisation

- Razafimandimbimanana, E. & Blanchet, P. (2011). Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants : méthode et enjeux au regard d'un terrain québécois. *Child Health and Education*, 3 (1), 31-46.
- Robillard, de D. (2009). Réflexivité : sémiotique ou herméneutique comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropologique ? *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 153-175.
- Skattum, I. (2010). « L'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien : objectifs et conséquences ». In *Journal of Language Contact*, 3 (1), 247-270.
- Traoré, M-L. (2009). « L'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien : historique, défis et perspectives ». In Brock-Utne et Skattum I. (dir), 155-161.
- Traoré, S. (2001). *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Genève : Bureau International d'Éducation (Unesco).
- Tréfauld, T. (2001). « Bambara et français à l'école malienne : la recherche de la complémentarité ». In Chaudenson R. et Calvet, L-J. (dir), *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, Institut de la francophonie. Paris : L'Harmattan. 227-258.
- UNESCO (2007). *Stratégies de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du sahel*, ED/BAS/IQE/PP/2007/H/1/REV.
- Vé Kouadio, L. (2008). « Nous venons « connaître papier » ou l'engouement de la femme toura pour l'alphabétisation en langue locale ». In Tourneux H. (dir), *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris : Karthala, 185- 210.
- Wambach, M. (2004). « Méthodologie des langues en milieu multilingue », CIAVER (Centre International Audio-Visuel d'Études et de Recherche) Belgique. *Nordic Journal of African Studies*, 13(1), 103-136.

Analyse des conditions politiques pour une formation des professionnels de la traduction des langues nationales dans les universités d'État au Cameroun

Analysis of political conditions of training professionals in the translation of national languages in state universities in Cameroon

René Rodrigue Lionel KANA ETOUNDI

Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Yaoundé I (Cameroun)
rene.kana@fse-uy1.cm

Résumé

À ce jour, les universités d'État du Cameroun peinent encore à offrir des filières académiques de formation en traduction pour les langues nationales. Pourtant, l'enseignement supérieur africain est rythmé par l'appropriation culturelle des parcours. Quels sont donc les préalables de gouvernance en faveur d'une mise en route de la formation professionnelle en traduction des langues nationales ? L'étude se veut qualitative, exploratoire, empirique et prospective. Les résultats indiquent que les préalables sont dans l'ajustement constitutionnel et législatif, mais aussi dans la régionalisation de la politique éducative.

Mots-clés : éducation, gouvernance, langues nationales, traducteurs, université

Abstract

To date, Cameroon's state universities are still struggling to offer academic training courses in the translation of national languages. So what are the governance prerequisites for launching vocational training in the translation of national languages? This study is qualitative, exploratory and empirical-prospective. In terms of results, the aforementioned prerequisites lie in constitutional and legislative adjustments, and also in the regionalisation of education policy.

Langues africaines et professionnalisation

Keywords : education, governance, national language, preconditions, universities

Introduction

La professionnalisation des formations au sein des universités d'État est au cœur des débats contradictoires et polémiques, car elle provoque une transformation, une mutation systémique et fonctionnelle des universités. Dans les facultés classiques des universités camerounaises, l'heure est à la réflexion sur sa pertinence et sa congruence. La présente réflexion s'inscrit dans ce sillage. Elle interroge, sous l'angle d'un parcours de formation en langue et traduction des langues nationales, les jalons politiques à construire dans le secteur de l'éducation.

1. Contextualisation de l'étude

Dans une perspective de l'endogénéisation du développement, il semble pertinent d'intégrer la culture comme une donnée non plus passive, mais active, voire canalisatrice du développement. L'un de ces éléments culturels demeure les langues locales (Ndeffo Tene, 2009).

Ces langues, à plusieurs égards, notamment de par leur introduction dans les systèmes éducatifs, peuvent jouer un important rôle dans la promotion de la démocratie, de la cohésion sociale et de l'accès aux services de base⁷².

Pourtant, cette prescription portée par l'Union africaine, contraste avec la faible intégration en Afrique noire des langues locales dans les plans nationaux de développement (Ngalasso-Mwatha, 2013). Par ailleurs, au niveau local, la population, dans sa grande majorité, ne maîtrise pas les langues officielles et internationales (Ndjonmbog, 2002).

Au Cameroun, pays multilingue, la traduction des langues locales est une passerelle entre les individus et les communautés. Elle permet de rendre efficace et efficiente les services de base dans les

⁷² C'est cette vision qui est au cœur des préoccupations de l'Observatoire du plurilinguisme en Afrique (OPA), créé en 2021 à l'initiative de l'Université Assane Seck de Ziguinchor au Sénégal.

Langues africaines et professionnalisation

localités. À l'observation, l'un des domaines dans lequel la traduction en langues nationales prospère reste celui des textes bibliques⁷³.

L'idéal de l'éducation multilingue au Cameroun, eu égard aux orientations les plus récentes de l'aménagement linguistique, est que les langues nationales évoluent en tant que vecteur d'enseignement aux côtés des langues officielles. Cette mutation est possible dans un climat de convivialité avec le français et l'anglais, à tous les niveaux du système éducatif (Manifi, 2022). La présente étude est construite autour du plan suivant : une problématique fondée sur une critique politique ; un ancrage théorique sur les travaux antérieurs en matière de formations des traducteurs des langues locales ; une méthodologie empirique et prospective. Enfin, elle présente des résultats qui sont discutés.

1.1. L'objet d'étude et la problématique

Le secteur de la traduction des langues locales au Cameroun est faiblement structuré. Il peine à se construire un cadre formel, institutionnel et professionnel comme le secteur de la traduction des langues officielles. En effet, dans ce dernier secteur, d'une part, selon la plateforme web *Go Africa Online*, les villes de Douala et Yaoundé à elles seules hébergent une cinquantaine de cabinets, agences et associations qui offrent des services de traduction des langues officielles du Cameroun.

D'autre part, on peut identifier une mobilisation syndicale de ce secteur. Notamment via L'Association des professionnels de la traduction et de l'interprétation du Cameroun (*APTIC*). Créée le 10 septembre 1994 à Yaoundé, officiellement reconnue le 27 mars 1995 et lancée le 24 avril 1998, l'*APTIC* est une association de droit camerounais régie par la loi n° 90/053 du 16 décembre 1990 sur la liberté d'association dont certains membres actifs sont affiliés à des organisations professionnelles internationales telles l'Association internationale des traducteurs de conférence (*AITC*) et l'Association internationale des interprètes de conférence (*AIIC*).

⁷³ La *Cameroon Association for Bible Translation and Literacy*, en collaboration avec la Société internationale de linguistique et les églises, ne cessent de s'y investir à travers divers programmes.

Langues africaines et professionnalisation

L'offre de formation universitaire des traducteurs au Cameroun dans le secteur éducatif public comme privé fait la part belle aux langues d'origine coloniale (français, anglais, espagnol, italien), néocoloniale (chinois et russe) et aux langues spécialisées (langue des signes). Néanmoins, on observe une évolution à l'université de Buea. On y retrouve des parcours de formation en traduction des langues officielles (français et anglais) vers les langues telles que l'arabe et le *kiswahili*. Quoi qu'il en soit, malgré son importance avérée, le champ de la traduction en langues locales camerounaises demeure en friche. Il semble dès lors nécessaire que les autres langues locales, bénéficiant d'un corpus scientifique et linguistique solide, soient de plus en plus présentes dans les activités des professionnels de la traduction, mais aussi dans les filières de formations des traducteurs et interprètes.

L'un des atouts pour y parvenir est l'encadrement réglementaire de la formation professionnelle dans les universités publiques. L'arrêté n° 22-00024 du 22 février 2022 portant organisation de la professionnalisation dans les universités d'État facilite l'initiative de création d'une filière professionnelle au sein d'un établissement facultaire. L'article 6 fait reposer cette initiative sur les mécanismes de coopération, la demande des milieux socioprofessionnels, un coordonnateur académique porteur de projet ou l'institution universitaire elle-même.

Dès lors, cet article met en lumière les préalables politiques pour la mise en place d'un parcours de formation professionnelle des traducteurs des langues nationales dans les universités publiques camerounaises. En réalité, pour qu'une telle initiative de formation ne soit pas un échec, il est important de questionner scientifiquement entre autres, les préalables qui s'imposent dans la gouvernance éducative et linguistique.

1.2. Cadre théorique

La professionnalisation est un terme flou et polymorphe (Agulhon, 2007), prisé des décideurs ministériels. Son entrée au sein des pratiques managériales et pédagogiques des universités camerounaises n'est pas très récente (Kana, 2022), car les réformes des années 90 en parlent déjà.

Langues africaines et professionnalisation

Sur la question des priorités dans la construction des parcours universitaires professionnels, il existe un foisonnement de productions scientifiques aux approches plurielles. Certains auteurs estiment que la priorité doit être donnée aux infrastructures de qualité (Létroublon, 2023) ou à la pertinence desdits parcours (Lefresne *et al.*, 2024). Nous pensons que c'est l'impulsion du politique qui est la locomotive du train de la professionnalisation des formations facultaires.

Nous postulons théoriquement que la volonté politique est le premier préalable en matière de mise en route des formations professionnalisantes universitaires. En outre, cette volonté ne doit pas s'inscrire uniquement dans les discours. Elle doit se traduire et se manifester dans un pragmatisme qui va au-delà de la transformation du système éducatif pour toucher les autres secteurs de la nation. Ceci permet de comprendre qu'un parcours de formations universitaires au Cameroun en traduction des langues nationales doit s'inscrire dans le sillage d'une politique nationale en général et une refonte de la politique linguistique et éducative en particulier.

1.3. Le cadre méthodologique

Sur l'approche méthodologique, cette étude est exploratoire. Elle s'inscrit en substance dans une logique de déblaiement scientifique d'une problématique abordable sous plusieurs angles. Ici, la focalisation est faite sur la critique des aspects de politique générale. L'étude est prospective. En effet, en questionnant les prolégomènes, elle tente de baliser le terrain, de mettre en lumière les fondamentaux, l'essentiel qui doit être fait en vue d'une mise en route d'un parcours de formation professionnelle en traduction des langues locales au sein des facultés classiques des universités d'État au Cameroun.

L'analyse est qualitative. Elle repose essentiellement sur l'analyse documentaire. La réflexion a exploité le cadre réglementaire et juridique de l'éducation au Cameroun en général et celui du cadrage de la professionnalisation en particulier. C'est le cas de la loi portant orientation de l'enseignement, des décrets sur la professionnalisation des formations universitaires, etc. Une incursion a également été faite dans les documents de politique linguistique tels que la constitution du Cameroun qui consacre et reconnaît les langues officielles et les langues nationales. Enfin, une analyse critique des écrits des

Langues africaines et professionnalisation

prédécesseurs sur cette problématique boucle cette triangulation de l'analyse qualitative. Les travaux les plus exploités sont ceux de Ngalasso-Mwatha (2013), Manifi Abouh (2021), Létroublon (2023) et Lefresne *et al.*, (2024). Une grille thématique est appliquée pour rendre compte des données utiles dans les résultats.

2. Les réformes essentielles pour une émergence des parcours de formation des langues nationales dans les universités d'État au Cameroun

Sur la problématique des préalables en matière de mise en œuvre des formations en traduction des langues locales dans les facultés classiques de nos universités d'État, quelques résultats méritent d'être relevés. Ils s'intéressent au corpus constitutionnel et législatif sur les langues nationales au Cameroun et à la possible régionalisation de la politique linguistique.

2.1 L'ajustement du corpus constitutionnel et législatif en faveur d'une politique linguistique de promotion et de protection des langues locales

Une politique linguistique compensatoire est incontournable au Cameroun. Elle s'entend comme une démarche visant à rééquilibrer, à rechercher une certaine équité entre des langues nationales et celles héritées de la colonisation comme langues officielles. Si on doit former des traducteurs des langues locales, le premier préalable est de réformer le cadre législatif.

Pour y parvenir, la réforme passe par l'amélioration qualitative d'un certain nombre d'intrants juridiques et réglementaires. Les travaux de Bessala (Bessala *et al.*, 2023) recensent ce corpus. Des nombreux leviers qu'il faut assurément activer, la présente réflexion entend se focaliser sur l'ajustement de la constitution du Cameroun et la mise en œuvre d'une loi sur la politique linguistique.

La Constitution en vigueur actuellement au Cameroun est celle du 18 janvier 1996. Elle dispose en son article premier que le Cameroun adopte le français et l'anglais comme langues officielles d'égale valeur. Elle affirme également que l'État œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales. L'évocation qui est faite de ces

Langues africaines et professionnalisation

langues nationales dans la constitution n'arbore aucune contrainte. Elle est vague. Il est désormais opportun d'aller au-delà d'une simple évocation d'une volonté de préservation et de promotion des langues nationales pour une consécration comme langues officielles.

Par ailleurs, l'absence d'une loi de portée générale sur les langues nationales est un réel problème. Il faut l'élaboration, l'adoption et de la promulgation d'une loi explicite sur la politique linguistique du Cameroun. Toutefois, pour y parvenir, il est nécessaire que des recherches spécifiques soient faites pour solidifier le fondement d'une telle politique.

Ces recherches permettront par exemple d'apprécier dans quelle mesure une certaine équité est applicable entre les langues héritées de la colonisation et celles locales. Elles pourraient s'intéresser à l'équité entre les différentes langues locales.

D'autres recherches sont nécessaires pour construire durablement et scientifiquement l'idée et le projet d'un usage régionalisé des langues nationales à côté des langues officielles.

2.2 De la régionalisation des langues nationales à la mise en œuvre des parcours de formation des traducteurs dans les universités d'État

Notre intuition est qu'il est possible, à l'ère de la décentralisation, de définir juridiquement des langues nationales régionalisées. En effet, via des recherches et études approfondies, il est possible d'aboutir à une étude cartographique et statistique des langues locales. Ensuite, il est possible d'envisager leur usage officiel dans les communes et les régions.

Ces divers ajustements des lois et autres cadres juridiques en matière d'usage officiel des langues nationales en contexte de décentralisation auront pour principal effet la création d'un besoin. En effet, dans les communes par exemple, les mairies et les régions auront un besoin réel de traducteurs des langues locales aux langues coloniales. Des services spécialisés seront créés pour répondre à ce besoin.

Ce préalable dans l'officialisation des langues locales permet de mieux les intégrer dans le secteur de l'éducation nationale. Autrement

Langues africaines et professionnalisation

dit, l'ajustement du corpus réglementaire en matière de langue nationale doit être suivi par l'ajustement du corpus réglementaire en matière d'éducation. L'ajustement de la loi portant orientation de l'éducation consistera à intégrer explicitement l'usage égalitaire des langues héritées de la colonisation et des langues nationales dans le secteur de l'éducation.

Illustration avec le cas de la loi numéro 98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun. Ce texte confie au secteur de l'éducation la responsabilité d'une formation du citoyen « enraciné dans sa culture et ouvert au monde ».

Si une telle ouverture au multilinguisme est à saluer, il faut tout de même évoquer dans une loi de portée générale comme celle-ci que les langues nationales au même titre que celles officielles sont d'égal usage dans le secteur de l'éducation. Pour y parvenir, il est nécessaire que des études scientifiques approfondies soient faites sur ces questions. Quoi qu'il en soit, nous sommes d'accord avec Manifi (2021) pour qui on ne saurait parler d'éducation multilingue au Cameroun sans une prise en compte effective des langues nationales dans le système éducatif.

À ce propos, l'idéal est que les langues nationales intègrent les pratiques pédagogiques, non pas seulement comme matière à dispenser, mais comme un outil pédagogique et linguistique. Autrement dit, l'enseignant de mathématiques de niveau élémentaire, dans une école publique du village Mbadoumou dans le centre Cameroun doit pouvoir convoquer l'*ewondo* (langue de la localité) sans être en posture de pratique antipédagogique, pour faciliter l'apprentissage du comptage des bâtonnets.

Naturellement, cette intégration doit se faire de façon douce mais impérative et progressive dans le système scolaire du primaire jusqu'au niveau supérieur en passant par l'enseignement secondaire et la formation professionnelle.

À ce propos, de nombreux linguistes camerounais ont théorisé des modèles d'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Tadajeu et son trilinguisme extensif (1985), le quadrilinguisme de Tabi Manga (2000), Assoumou et son bilinguisme identitaire équilibré durant tout le cycle du primaire (2007), l'équité linguistique de Bitjaa Kody (2012) ou l'approche transitoire de Biloa

Langues africaines et professionnalisation

(2013). Leurs travaux peuvent servir de soubassement réflexif pour un ajustement efficace et efficient.

Par ailleurs, en créant le besoin dans les Communes et les Régions, on crée l'offre également via le parcours de formation des traducteurs dans les universités d'État logées dans chaque région. Cette localisation de l'université guide aussi le choix stratégique des langues objets du parcours de formation.

Les traducteurs des langues *sawa* par exemple seront formés à l'Université de Douala. Ceux des langues *beti-fang-bulu* et ses variantes à l'université d'Ebolowa. Les langues du groupe culturel *bamileké* à l'université de Dschang. Tels sont en substance les résultats de la présente étude. Ils sont discutables et discutés.

2.3. Les réformes politiques ne sont pas la panacée du problème de la formation des traducteurs en langues locales

De nombreux chercheurs estiment que la formation de traducteurs spécialisés en langues nationales doit s'inscrire dans le cadre d'une politique linguistique globale (Ngalasso-Mwatha, 2013 ; Manifi Abouh, 2021).

D'autres auteurs évoquent d'autres préalables. Ardouin (2015) par exemple, dans ses principes de l'ingénierie de la formation, insiste sur la prise en compte de l'environnement interne et externe du système éducatif, dans la mise en place d'un parcours de formation. Cet environnement est porteur de conjectures, de contingences de dissuasions et parfois d'impossibilités. Ces éléments dans la construction d'un parcours de formation peuvent être des obstacles sur lesquels il est possible d'anticiper.

De plus les réformes constitutionnelles et législatives sont discutables en contexte camerounais. En effet, la multiplication de textes réglementaires ne suffit jamais à garantir que les changements prescrits se concrétiseront (Abélégué, 2018). Les réformes juridiques peuvent même apparaître comme un obstacle supplémentaire. Car si lesdits textes ne sont pas véritablement contraignants il est encore plus difficile de penser que l'impact attendu dans sur le plan politique et social soit perceptible. C'est pourquoi la présente étude suggère

Langues africaines et professionnalisation

d'inscrire le statut officiel et régionalisé des langues nationales dans la constitution et les autres textes réglementaires.

Conclusion

S'il est important de former les traducteurs des langues nationales dans nos universités publiques, il est aussi important qu'un tel projet, une telle initiative soit portée et inscrite dans une action gouvernementale globale. La présente réflexion montre que cette action consiste en une réforme du cadre normatif de notre politique linguistique et de notre politique éducative. Autrement dit, la constitution doit être révisée. Les lois sur l'éducation et sur les langues doivent être amendées. Nous pensons que ce n'est qu'après ces préalables que la création des filières professionnelles en traductions des langues nationales prendra toute sa dimension.

Bibliographie

- Abélégué, A. F. (2018). « Politique éducative camerounaise de promotion des langues locales ». In Bessala G. et Bissaya E. (dir), *Les langues maternelles dans les couples exolingues*, Dakar : Nouvelles éditions numériques africaines, 79-111.
- Agulhon, C. (2007). « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? ». *Recherche et formation*, 54, 11-27.
- Ardouin, T. (2015). « Construire des formations professionnalisantes : un nécessaire démarche d'ingénierie ». In Bodergat J-Y. (éd.), *Des professionnalités sous tension : Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*. De Boeck, 61-77
- Assoumou, J. (2007). « Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun ». *African Journal of Applied Linguistics*, 5, 5-31.
- Bessala, G., Heugang Nguinta, F. L. et Bissaya Bissaya, T.E. (2023). « Législation camerounaise et langues nationales : état des lieux, écarts et esquisse de solutions pour un meilleur enracinement socio-politique ». In *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 1(2), 241-257.

Langues africaines et professionnalisation

- Biloua, Edmond. (2014). « Le partenariat langues officielles et langues identitaires camerounaises : quelques propositions d'aménagement linguistique et didactique ». In Nglasso-Mwatha, Musanji (éd.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 347-364.
<https://doi.org/10.4000/books.pub.42212>.
- Bitjaa Kody, Z. (2013). « Pour une réforme linguistique du secteur de l'éducation au Cameroun ». In Gervais Mendo Ze, Louis Martin Onguéné Essono (dir.), *Les langues nationales en situation : réflexions pour la revalorisation des langues premières*. Yaoundé : Éditions CLÉ, 27-36.
- Kana Etoundi, R. R. L. (2022). *Gouvernance financière et professionnalisation des enseignements dans les facultés classiques de l'Université de Yaoundé 1*. Mémoire de Master en management de l'éducation, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1.
- Lefresne, Florence, et Verdier Éric (2024). *Le temps des mobilités et des reconversions professionnelles*. Marseille : Céreq.
<https://doi.org/10.4000/books.cereq.3562>.
- Létroublon, C. (2017). « La validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur en 2019 ». *Note d'information du SIES*, 20 (17).
<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid155793/la-validation-des-acquis-de-l-experience-dans-les-etablissement-d-enseignement-superieur-en-2019.html>
- Manifi Abouh, M. Y. J. (2021). « Les langues nationales dans la formation des traducteurs et traductrices au Cameroun : enjeux et propositions didactiques ». *TAFSIRI. Revue panafricaine de traduction et d'interprétation*, 1 (1), 77-105.
DOI : 10.46711/tafsiri.2021.1.1.5
- Manifi, M. (2021). « L'importance de la traduction en langues nationales pour l'essor de l'éducation multilingue au Cameroun ». In Ndongo-Keller, J., Ntakirutimana, E., Thierno Cisse, M. et Van Campenhoudt, M. (dir.), *La traduction et l'interprétation en Afrique subsaharienne : les nouveaux défis d'un espace multilingue*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, 125-140.

Langues africaines et professionnalisation

DOI : <https://doi.org/10.17184/eac.3532>

- Ndjonmbog, J., R. (2002), *Transmission intergénérationnelle des langues maternelles : cas des enfants de Yaoundé*. Mémoire de Maîtrise, Université de Yaoundé I.
- Ngalasso-Mwatha, M. (dir.) (2013). *Le Français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Tabi-Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun : essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala.
- Tadadjeu, M. (1985). « Pour une politique linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif ». *L'identité culturelle camerounaise*. Ministère de l'Information et de la Culture, 187-201.

Limiter la dépendance et la précarité communicationnelles en vue d'un développement durable

Limiting communication dependence and precariousness in Limiting communication dependency and precariousness in order to achieve sustainable development

Hamidou BAÏBAVOU

Université de Ngaoundéré/Cameroun
baibavhamidou@gmail.com

Augustin BAMHIRAM

Université de Ngaoundéré/Cameroun
tapamdibamba@gmail.com

Résumé

Au-delà d'un constat parfois alarmant, cet article se propose d'explorer les stratégies visant à combattre la dépendance et la précarité communicationnelles. La problématique centrale réside dans l'importance de la maîtrise des ressources communicationnelles endogènes pour le développement durable : comment les stratégies de lutte contre les barrières linguistiques utilisées à l'occasion de la mise en œuvre des projets de développement influencent-elles le degré d'implication des populations locales ? L'étude se propose d'explorer les chants populaires *daba* (Nord-Cameroun) en prenant pour cadre réflexif la linguistique du développement afin de montrer qu'il constitue un support efficace pour la communication endogène.

Mots-clés : Dépendance communicationnelle, développement durable, langue, éducation, précarité communicationnelle.

Abstract

Beyond sometimes alarming findings, this article sets out to explore strategies for combating communicative dependence and precariousness. The

Langues africaines et professionnalisation

central issue is the importance of mastering endogenous communicative resources for sustainable development: how do the strategies used to combat language barriers when implementing development projects influence the degree of involvement of local populations? The aim of this study is to explore Daba folk songs (Northern Cameroon), using development linguistics as a reflexive framework, in order to show that they constitute an effective medium for endogenous communication.

Keywords: Communication dependence, sustainable development, language, education, communication precariousness.

Introduction

Dans un monde qui se veut de plus en plus libre et rassurant, il est nécessaire de lutter contre la dépendance et la précarité communicationnelles. En effet, ces deux phénomènes ne permettent pas l'accès à la santé, à l'éducation de qualité, à des emplois décents. La dépendance communicationnelle, un concept que nous devons à Bearth (2006) et Tourneux (2008), désigne « le manque d'accès à la gestion des ressources communicationnelles requises pour négocier et atteindre avec succès les objectifs locaux désirés ». La précarité communicationnelle (Métangmo-Tatou, (2019) ; Zouogbo, (2022), quant à elle, fait référence à une situation où une personne ou un groupe de personnes se trouvent dans une situation de vulnérabilité en raison des difficultés relatives à leur capacité à communiquer efficacement. Dans un domaine aussi sensible que celui du développement, défini comme « un processus holistique qui permet aux êtres humains d'accéder à un mieux-être non seulement au plan économique, mais aussi sur les plans prioritaires de la santé, de la sécurité, de l'éducation, de l'environnement » (Métangmo-Tatou, 2019, p. 42), l'élaboration d'une communication pertinente dans les domaines de l'éducation et celui de la santé constitue une condition *sine qua non* dans l'atteinte des objectifs visés (Métangmo-Tatou, 2019, p.131). Dès lors, on est tenté de se poser la question de savoir pourquoi et comment on peut réduire la dépendance et la précarité communicationnelles. Un accès restreint à l'information pourrait générer de nombreux risques dans les services prioritaires comme l'éducation et la santé.

Langues africaines et professionnalisation

Cette question représente une importance capitale tant pour les initiateurs de projets de développement que pour ceux qui se trouvent dans l'insécurité linguistique. En effet, sur la base des stratégies développées, ils peuvent limiter la dépendance et la précarité communicationnelles. Notre ambition est donc de proposer un support pédagogique à l'intention de ces acteurs de programmes de développement. Un tel support est élaboré à partir du matériau linguistique et culturel que constituent les chants populaires à travers lesquels l'on peut dégager un certain nombre de stratégies de communication.

Les données à partir desquelles l'étude est réalisée sont constituées d'un corpus composé de 10 chants populaires *daba*⁷⁴, collectés dans le cadre de la thèse du premier auteur (Baibavou, 2024). Nous y avons ajouté des récits de vie recueillis auprès de 15 locuteurs du *daba* vivant dans les villages de Madama, de Ndiyam-Ibbi, qui sont situés respectivement dans les régions de l'Extrême-Nord et du Nord, au Cameroun⁷⁵. Ceux-ci racontent leurs expériences d'adultes non scolarisés dans les services publics. Nous avons également recouru à l'observation directe. L'objectif de l'étude est de montrer que la communication en langue locale, et particulièrement à travers les chants populaires *daba*, constitue un vecteur essentiel pour le développement social, nous nous inscrivons dans le champ de la linguistique du développement (Métangmo-Tatou, 2019). Cette auteure définit la linguistique du développement comme une approche en sciences du langage visant à analyser les problèmes de développement social à travers « le prisme du langage » (Métangmo-Tatou, 2019, p. 51), afin de réduire la dépendance communicationnelle et d'améliorer les conditions de vie des populations, tout en favorisant un meilleur contrôle de leur environnement.

⁷⁴ Langue appartenant au phylum Afroasiatique, et à la famille tchadique, parlée au Nord-Cameroun (Barreteau et Dieu, 2005).

⁷⁵ Dans le cadre de la présente étude, nous exploitons les récits faits par deux locuteurs et une locutrice de la langue : Aden Deli, cultivateur à Ndiyam Ibbi et Betche Abdou, commerçant à Ndiyam-Ibbi, village situé dans la région du Nord ; et Habiba, femme au foyer à Madama, village de la région de l'Extrême-Nord.

Langues africaines et professionnalisation

L'on s'attellera à présenter deux grandes stratégies ou techniques pour lutter contre la dépendance et la précarité communicationnelles. Il s'agit du soutien aux individus en insécurité linguistique et du choix des ressources qualifiées, légitimes pour communiquer dans les services prioritaires : éducation et santé d'une part, renforcement et gestion des ressources communicationnelles endogènes, d'autre part.

1. Soutenir les individus en insécurité linguistique et choisir les ressources humaines qualifiées et légitimes pour communiquer

Lorsque l'on envisage la question du développement en Afrique, on se rend compte du rôle primordial que jouent les langues locales au sein des communautés. En effet, de nombreux travaux réalisés ces dernières années ont montré que l'échec de certains programmes d'aide au développement trouve leur origine dans des choix et les stratégies communicationnelles qui accordent très peu de place aux langues et aux cultures qui constituent pourtant l'une des clés du succès de la communication de proximité (Tourneux, 2006).

Ainsi, il est crucial, voire impérieux que des techniques soient adoptées pour atténuer les effets de la dépendance et la précarité communicationnelles dans des domaines délicats, comme la santé et l'éducation. Dans les chants populaires *daba* que nous avons étudiés, tout comme dans les témoignages recueillis, les chanteurs et chanteuses *daba*, ainsi que les informateurs, l'on peut dégager deux idées-forces : l'alphabétisation des populations locales en langues officielles et le choix des ressources humaines qualifiées.

1.1. Promouvoir l'alphabétisation des populations locales en langues officielles : « Il n'est jamais tard pour apprendre »

L'alphabétisation peut favoriser une société inclusive. Ainsi, pour prévenir les éventuelles barrières à la communication dans les services de base (le corps médical et les patients par exemple), il est nécessaire d'organiser des séances d'alphabétisation en langues officielles au profit des personnes qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école formelle, ou qui en expriment le besoin. Ceci est d'autant plus vrai que

Langues africaines et professionnalisation

lorsque nous lisons le témoignage d'un jeune cultivateur, on se rend à l'évidence que la promotion de l'alphabétisation limite la dépendance et la précarité communicationnelles. En effet, cet homme explique :

Je n'étais pas à l'école, mais grâce aux séances d'alphabétisation en français organisé par Maître Zazou, je parviens à écrire, ne serait-ce que les noms des gens et faire les petits calculs. C'est ce qui permet de partager l'argent des cotonculteurs en fonction du bordereau déposé par la SODECOTON [Société de développement du coton]. Je dépasse ceux qui font Cours moyen 2 (CM2). (Aden Deli, cultivateur, Ndiyam-Ibbi, région du Nord).

À travers ce témoignage, on note que l'alphabétisation est très importante dans le monde d'aujourd'hui où la maîtrise des compétences de base en lecture et en écriture permet de résorber les difficultés liées à la précarité communicationnelle. Il ouvre la voie à diverses formes de connaissances et d'opportunités pour permettre à l'individu de s'épanouir dans la société. Cependant, pour limiter la dépendance communicationnelle, il faut non seulement alphabétiser les populations locales en langues officielles, il faut aussi se préoccuper des interlocuteurs capables de communiquer dans ces langues.

1.2. Choix des ressources humaines qualifiées capables de communiquer

Le choix de ressources humaines qualifiées est important dans le processus de communication pour le développement. En effet, il est difficile d'interagir avec les membres d'une communauté si l'on ne prend pas en compte leur langue et leur culture. Pour que la population s'intéresse et adhère aux projets qu'on lui propose, il faut bien qu'elle y trouve non seulement de l'intérêt, mais aussi qu'elle puisse s'identifier relativement aux personnes qui portent le message. C'est ainsi que Bearth (2008, p. 37) montre, par exemple, que le manque d'accès aux ressources de communication est considéré comme une cause principale d'une absence d'autonomie économique et comme un obstacle majeur à la promotion économique au sein d'une communauté comme celle des *Tura* en Côte d'Ivoire. La question

Langues africaines et professionnalisation

décisive n'est donc pas nécessairement « quel est le message ? », mais plutôt « qui est le messager ? » et « qui l'envoie ? ».

C'est pour cette raison que nous suggérons que l'on privilégie l'agent humain dans tous les services et campagnes de sensibilisation pour le développement. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement de considérer le niveau d'études ou les diplômes, mais surtout l'image que la population a de la personne. Cela souligne l'importance de l'implication de la communauté et de la reconnaissance des particularités locales. Aussi, certains chants populaires analysés par Baibavou (2024) mettent en avant les stratégies discursives du chanteur⁷⁶.

- (1) **Haoua Tizi** *Làp Law Talān Háyá Làp talān*
n. propre Union bon Tête Interjection union tête
Haoua Tizi, la solidarité est une bonne chose. [CP0101]
- (2) **Bakary Fariku** *Nàà làp law talān Háyá làp talān*
n. propre instance union Bon tête interj. union tête
Bakary Fariku, toi, la solidarité est une bonne chose. [CP0102]

Ce chant met en avant l'importance de la solidarité à travers ses répétitions et variations. Dans les extraits (1) et (2), les deux couplets, centrés sur Haoua Tizi et Bakary Fariku, transmettent un message commun : la solidarité est précieuse. Les termes comme « *law* » (bon) et « *làp* » (union) renforcent l'idée que l'entraide et la cohésion sont essentielles pour des relations harmonieuses. Ainsi, le chant devient un appel à l'unité, invitant chacun à reconnaître la valeur de la solidarité au sein de la communauté.

- (3) **wàrí Bāy Sissinvu** *Si kà Làp tà (bis)*
Enfant chef n. propre il Pour mobiliser instance

⁷⁶ Les exemples sont extraits du corpus de la thèse de Baïbavou (2024). Nous indiquons entre crochets les identifiants des extraits de texte. Il s'agit d'un code alphanumérique : CP pour « chant populaire », suivi d'un premier chiffre qui correspond au numéro du chant ; puis, le second chiffre renvoie au numéro du couplet.

Langues africaines et professionnalisation

Les enfants du chef Sissinvu doivent unir les enfants. [CP0103]

- (4) *wàri* *Bāy* *Bétché* *Si* *kà* *Làp* *tà*
enfant chef n. propre il Pour mobiliser Instance
Les enfants du chef Betché doivent unir les enfants. [CP0103]

De plus, les vers 3 et 4 soulignent la nécessité de l'unité et de l'action collective parmi les enfants. En évoquant les chefs Betché et Sissinvu, ils mettent en lumière l'importance des figures d'autorité dans la mobilisation des jeunes. La répétition de « *làp* » (union) souligne que l'engagement des enfants est crucial pour atteindre des objectifs communs. Ce chant incite donc les jeunes à se rassembler et à travailler ensemble pour construire un avenir meilleur. Ces communicateurs et communicatrices détiennent à ce moment-là le pouvoir d'exalter les profils les plus marquants capables de communiquer, c'est-à-dire mettre en lumière les individus les plus compétents en communication avec les autres au sein du groupe et d'apporter ainsi publiquement une sanction positive à leur rang social.

La solidarité villageoise révèle le rôle central de cette danse et du chant dans la contextualisation du corpus. La danse daba, ainsi que les chants qui l'accompagnent ne sont pas de simples moyens de divertissement. Ils servent de vecteurs de communication essentiels, permettant d'aborder des thèmes cruciaux pour la communauté, tels que la cohésion sociale (solidarité), les enjeux économiques (moyens financiers). En apostrophant ces personnages, l'orateur utilise la danse et le chant comme un moyen de rappeler les valeurs fondamentales du village, de susciter une réflexion collective sur les défis auxquels il est confronté, et de renforcer le sentiment d'appartenance à une culture commune. Ainsi, la danse et le chant daba deviennent des outils de contextualisation, permettant de comprendre les préoccupations et les aspirations de la communauté à travers une forme d'expression artistique et sociale.

Au regard de ce qui précède, il ressort que l'alphabétisation des populations locales en langues officielles et le choix des ressources humaines qualifiées sont des techniques importantes pour endiguer les

Langues africaines et professionnalisation

barrières linguistiques. En plus de ces techniques, nous pouvons nous appuyer sur les ressources linguistiques endogènes.

2. Renforcement et la gestion adéquate des ressources communicationnelles endogènes

Le renforcement et la gestion adéquate des ressources communicationnelles sont essentiels pour assurer une communication efficace entre les parties impliquées dans un processus. Ils « permettent d'améliorer la qualité des interactions humaines et l'épanouissement socio-économique des personnes, ainsi que la société dans son ensemble » (Métangmo-Tatou, 2019, 131). Pour cette auteure, à tous les niveaux de l'activité humaine, la correction de la précarité communicationnelle peut s'appuyer sur plusieurs éléments parmi lesquels, nous avons : la traduction des messages importants en langues locales, l'introduction des langues locales dans les services publics ; l'appui sur les métaphores locales et les choix de ressources humaines qualifiées

2.1. Traduire ou interpréter les messages importants en langues locales dans les services publics

L'éducation et la santé sont les domaines les plus sensibles dans les services publics. Dans ces domaines et même ailleurs, la dépendance et la précarité communicationnelles sont un phénomène qui doit être combattu activement pour améliorer l'accès à l'information, en développant les compétences communicationnelles et en renforçant la médiation.

En effet, elles freinent la transmission des connaissances adéquates à des personnes non instruites. C'est la raison pour laquelle tout message à l'intention des populations d'une localité devra être traduit et adapté en langue locale. Le recours à cette technique, proposée et illustrée par Tourneux et Métangmo-Tatou (2010), s'impose aujourd'hui comme une condition *sine qua non* pour réussir toute communication à destination des populations locales. Qu'il s'agisse de la lutte contre le VIH, le Covid-19, ou des messages techniques à l'intention des agriculteurs, elle offre l'un des meilleurs moyens pour s'assurer que la cible a compris le message. Par ailleurs, c'est à travers

Langues africaines et professionnalisation

les langues locales que l'on a la possibilité de s'approprier, de façon plus efficace, les connaissances nécessaires pour se protéger contre des maladies, par exemple.

En fait, comme le souligne si bien Ateba Ngoa (2006, p.48), tout texte qui fait l'objet d'une traduction en langue locale suscite plus d'intérêt de la part du lectorat cible qui s'y reconnaît. Il y a dans l'œuvre de traduction, un réel désir de briser les barrières linguistiques. Toutefois, il est crucial que la traduction soit correcte, et surtout qu'elle tienne compte de la culture, des croyances et de l'environnement rattachés à cette langue.

En plus de traduction ordinaire, c'est-à-dire en ayant recours aux traducteurs, on peut limiter ou atténuer la barrière linguistique en faisant appel aux outils modernes de la science et de la technique.

2.2. Nécessité d'introduire les langues locales dans les services prioritaires

La traduction ou l'interprétation sont nécessaires dans les services ou campagne de sensibilisation pour le développement mais elle n'est pas une solution définitive. En effet, la professionnalisation de l'interprète est pour ainsi dire une réponse à l'accessibilité des soins de santé et des connaissances (Bongba, 2024). Toutefois, la compréhension satisfaisante entre le patient et le personnel médical (Bongba, 2024 : 205), entre l'enseignant et l'apprenant ou encore entre l'employeur et l'employé sans le médiateur demeure une priorité. Cette idée corrobore le point de vue de Habiba, l'une nos informatrices lorsqu'elle affirme :

L'année dernière, j'ai vécu une expérience inoubliable. En emmenant mon enfant à l'hôpital, j'ai eu la chance de rencontrer un infirmier qui parlait ma langue maternelle couramment. J'ai pu lui expliquer clairement et en détail les symptômes de la maladie de mon enfant. Il a non seulement prescrit l'ordonnance, mais il a aussi personnellement acheté les médicaments et m'a expliqué comment les administrer. Le soulagement a été immédiat pour mon enfant et pour moi. Depuis ce traitement, mon bébé n'a plus jamais été malade. Sans cet infirmier qui parlait ma langue, il aurait été impossible de comprendre quoi

Langues africaines et professionnalisation

que ce soit avec les infirmiers qui ne parlent que français ou anglais. (Entretien mené, 12 octobre 2023, à Madama)

Au regard de ce témoignage, nous pouvons noter avec Deschatelets (2022) que « la qualité et la sécurité des soins hospitaliers s'améliorent lorsque les médecins et les patients parlent la même langue ». C'est peut-être pour cette raison que, dans le corpus étudié par Baibavou (2024), les chanteurs invitent les Daba à parler leur langue maternelle ou langue du terroir.

(5) *Gamdougoum Zouvoul Si m̀à garwà.*
Gamdougoum Zouvoul Que bouche Fulfuldé
De Gamdougoum à Zouvoul, on ne parle que la langue fulfuldé. [CP0105]

(6) *T̀ə Nj̀à Dagaï Si m̀à g̀arwà*
Je aller Dagaï Que bouche fulfuldé
Je suis allé à Mousgoy, on ne parle que la langue fulfuldé [CP0106]

Cette série de vers met en avant un besoin urgent de valoriser la langue *daba*, face à la domination du *fulfulde* dans des régions spécifiques. En mentionnant des lieux comme Gamdougoum, Zouvoul et Dagaï, les chants soulignent une réalité dans laquelle le *fulfulde* semble être la seule langue de communication, créant un sentiment d'exclusion pour ceux qui parlent *daba*. Cette situation révèle les tensions linguistiques et culturelles qui existent, où la richesse des langues locales est souvent négligée au profit d'une langue plus largement reconnue.

(7) *Kemi ?*
Pourquoi ? [CP0107]

(8) *l̀əgam law Godogun*
notre langue bien beaucoup
Pourtant, notre langue maternelle est importante ? [CP0108]

La répétition de la question « *kemi* » (pourquoi ?) invite à une réflexion critique sur les raisons de cette marginalisation et incite à la résistance culturelle. Les vers affirment que, malgré cette pression, la langue maternelle est essentielle pour l'identité et la cohésion communautaire. L'appel à parler *daba* devient ainsi un acte de fierté et de préservation, soulignant que la valorisation des langues locales

Langues africaines et professionnalisation

est cruciale pour la diversité culturelle. Ces chants sont donc un plaidoyer pour la reconnaissance et la revitalisation des langues menacées, affirmant leur importance dans la vie quotidienne et la transmission des valeurs culturelles.

À travers ces chants, on comprend que l'abandon de la langue du terroir peut constituer un handicap, un frein pour l'avancement d'une localité. C'est pourquoi, le chanteur, à travers ce support endogène, invite le peuple daba à parler sa langue maternelle : « Nous devons parler notre langue ». Pour ce chanteur, la langue locale (langue maternelle) doit être « bénéfique pour les enfants, qui se sont développés durant toute la petite enfance, dans un milieu où ils n'ont été en contact qu'avec cette langue ou d'autres langues locales » (Hager-M'boua, 2022, p. 71).

De plus, c'est un véritable atout pour l'identité nationale et la promotion des valeurs culturelles et des traditions africaines (*ibid*).

L'apprentissage par le biais de la langue maternelle constitue un grand avantage, car l'acquisition des connaissances à l'école se fait dans une langue que l'enfant connaît et pratique déjà. En revanche, l'introduction brusque d'une nouvelle langue crée une rupture avec la langue pratiquée au préalable.

Il est plus efficace de développer une langue nationale que de cultiver artificiellement une langue étrangère ; un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de connaissances. (Cheikh Anta Diop, 1979, p. 45).

Zouogbo (2022) et Da Luz Mota (2022) militent d'ailleurs pour l'implication plus effective de la langue dans la prise de décision visant à développer un pays. Da Luz Mota, par exemple part d'un simple constat : en Afrique, la dépendance communicationnelle qui affecte l'ensemble des groupes linguistiques dont la langue est marginalisée par rapport aux langues officielles d'origine européenne est regrettable. Autrement dit, la population ne maîtrise pas nécessairement les langues qui lui permettraient de s'épanouir et de progresser. Dans cette perspective, le fait de servir le peuple en français et en anglais peut aussi relever d'une question sociale. C'est

Langues africaines et professionnalisation

pourquoi, cette auteure milite pour l'intégration des langues locales dans le traitement des problèmes liés au développement. Pour cette auteure, « il faut supprimer les barrières linguistiques auxquelles les Capverdiens sont confrontés. Cela éviterait ainsi l'exclusion des masses qui ne maîtrisent pas la LP (langue portugaise), langue de l'administration et de l'élite dirigeante. (Da Luz Mota, 2022, p.43-44).

Cette idée est largement partagée par Zouogbo. Il est urgent de proclamer « l'indépendance communicationnelle ».

Le combat contre la dépendance communicationnelle devrait être, pour des raisons d'efficacité des politiques mises en œuvre, une priorité dans l'ingénierie sociale du développement. Il faut mieux communiquer et pour y parvenir, il est nécessaire, dans de nombreuses régions du monde, de rendre les langues locales capables d'exprimer les concepts nouveaux (Zouogbo, 2022, p. 28).

Autrement dit, la lutte contre la dépendance communicationnelle doit devenir une priorité pour améliorer l'efficacité des politiques de développement. Il est crucial de renforcer les langues locales pour mieux communiquer de nouveaux concepts.

2.3. *Recours aux métaphores locales*

La principale stratégie de transmission des connaissances est la métaphore. Pour Diki-Kidiri *et al.* (2008), la métaphore, au-delà d'une simple figure de style, joue un rôle important dans la transmission des connaissances. L'exemple donné par Tourneux (2017) au sujet du planning familial au Nord-Cameroun est fort significatif

Je prendrai le cas du « planning familial » ou « contrôle des naissances », dont l'objectif est d'aider les femmes à ne pas avoir plus d'enfants qu'elles ne le désirent ou qu'elles ne peuvent raisonnablement élever. Spontanément, les traducteurs camerounais, pour parler de la contraception, ont utilisé en *fulfulde* l'expression *hadgo bikkon* que l'on peut traduire par « barrer la route aux enfants ». Un message plutôt mal reçu par des populations qui connaissent une mortalité infantile élevée et pour qui l'enfant fait partie du capital familial. On a donc

Langues africaines et professionnalisation

proposé une autre expression *daaynindirgo bikkon*, littéralement « espacer les enfants entre eux » qui est immédiatement comprise de façon positive. Cela renvoie à une technique agricole de culture du sorgho où l'on doit veiller à laisser un espace suffisant entre chaque plant pour qu'il ait assez d'eau à sa disposition pour se développer comme il faut (Tourneux, 2017, p. 3).

On comprend que le contexte a une influence directe et certaine sur le contenu du texte : allusions à la faune et la flore, à l'environnement géographique, aux « genres de vie » des personnages, références aux structures sociales et aux institutions et projection d'un système de valeurs. Dans les chants populaires *daba*, par exemple, pour passer le message sur l'importance de l'école, les chanteuses *daba* s'appuient sur une réalité connue de tous.

(9) *lekwèl* *sákàt* *divày* *dā*
école champ non défriché grand-père mon

L'école c'est un champ, mon grand-père.

(10) *wàri* *sissin* *divày* *dā*
enfant semence grand-père mon

Les enfants sont des semences, mes chers parents. [CP0306]

Cette série de vers utilise une métaphore puissante en comparant l'école à un champ et les enfants à des semences, soulignant ainsi le potentiel de croissance et d'épanouissement que l'éducation offre. L'évocation du grand-père renforce l'idée de transmission de sagesse et de valeurs intergénérationnelles, ancrant l'importance de l'éducation dans la culture familiale. En associant ces éléments, les vers suggèrent que l'école est un espace fertile où les enfants peuvent se développer, apprendre et se préparer pour l'avenir. Cette image poétique invite à réfléchir sur le rôle crucial de l'éducation dans le façonnement des individus et des sociétés.

Dans cet énoncé, « l'école » est comparée implicitement au champ. Le champ est une parcelle de terre utilisée pour l'agriculture. Dans le but de maximiser l'impact du message, les chanteurs et chanteuses ont recours aux connivences socioculturelles (Métangmo-Tatou, 2019) comme *sákàt* (champ non défriché) et « *sissin* » (semence), les pièces

Langues africaines et professionnalisation

maîtresses pour faire l'agriculture. Le recours à l'environnement des destinataires permettra d'éviter le rejet de message.

Conclusion

La dépendance et la précarité communicationnelles sont des réalités qui affectent de nombreuses personnes dans notre société. Elles freinent le développement socio-économique et affectent la vie humaine. Il est donc essentiel d'investir sur l'éducation, l'alphabétisation, la traduction. Nous pouvons aider les individus à acquérir des compétences nécessaires pour réussir dans la vie et éviter les pièges de la dépendance et de la précarité en communiquant. L'utilisation des langues locales et le recours aux locuteurs de ces langues permettent de résorber ces lacunes, et de limiter ainsi les risques d'échec.

Références bibliographiques

- Anta Diop, C. (1979). *Nouvelles recherches sur l'égyptien ancien et les langues négro-africaines modernes*. Tome II, Paris : Présence africaine.
- Ateba Ngoa, M. (2006). « Les enjeux de la traduction en langues africaines : le cas du Cameroun ». In E. N. Chia (ed.), *African Linguistics and the Development of African Communities*. Dakar : CODESRIA, 46-53.
- Baibavou, H. (2024). *Analyse rhétorique et pragmatique des messages de sensibilisation pour le développement. Le cas des chants populaires chez les Daba du Cameroun*, Thèse de Doctorat, Université de Ngaoundéré.
- Barreteau, D. et M. Dieu. (2005). « Linguistique ». In Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek (dir.), *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*. IRD Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.11562>
- Bearth, Th. (2008). « Language as a key to understanding development from a local perspective. A case study from Ivory Coast ». In Tourneux, H. (dir.), *Langues, cultures et développement en Afrique*, 35-116.

Langues africaines et professionnalisation

- Bongba Eppié, A.M. (2024). « Enjeux (risques) des barrières linguistiques à l'accès aux soins de santé et mécanismes de transmission des langues locales dans le système de santé en Côte d'Ivoire », *Akofena*, 12 (1), 199-208.
- Da Luz Mota, C. F. (2022). « L'officialisation de la langue capverdienne : quels enjeux pour le développement individuel et collectif des Capverdiens ? ». *Les Cahiers du CEDIMES*, 2, 37-50.
- Deschatelets, A-R. (2022). « Être soigné dans sa langue maternelle diminue le risque de décès, selon une étude. » *Le Soleil*. <https://shorturl.at/e9cSt>
- Diki-Kidiri, M. (dir.). 2008. *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie*. Paris : Karthala.
- Hager-M'boua A. C. (2022). « Langues ivoiriennes et développement durable en Côte d'Ivoire. » *Les cahiers du CEDIMES*, 2, 61-78.
- Métangmo-Tatou, L. (2019). *Pour une linguistique du développement, Essai d'épistémologie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en Sciences du langage*. Québec : Éditions Science et bien commun.
- Tourneux, H. (2006). *La communication technique en langues africaines. L'exemple de la lutte contre les ravageurs du cotonnier (Burkina Faso / Cameroun)*. Paris : Karthala.
- Tourneux, H. (2017). « Les langues dans l'Afrique contemporaine : enjeux et perspectives pour le développement ». Journée d'étude *Penser la langue en Afrique francophone aujourd'hui : Francographies et langues africaines*. Université de Maroua, Cameroun.
- Tourneux, H. (dir.) (2008). *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris : Karthala.
- Tourneux, H. et Métangmo-Tatou, L (dir.). (2010). *Parler du sida au Nord-Cameroun*. Paris-Maroua : Karthala.
- Zouobgo, J.-P. (dir.) (2022). *Linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Politique linguistique éducative et sous-développement au Congo : fossé entre la gestion *in vitro* et la gestion *in vivo* du plurilinguisme en milieu scolaire

Educational language policy and underdevelopment in Congo: the gap between *in vitro* and *in vivo* management of multilingualism in schools

Politiki ya ndingá ya matéya mpé sé ya ntómbwá na Kongó: bokeseni katikati ya boyangeli *in vitro* mpé boyangeli *in vivo* bwá ndingá nziké na bitéyelo

Frydh ONDELE

Université Marien Ngouabi (Congo-Brazzaville)

frydhondele11@gmail.com

Résumé

Les questions linguistiques sont au centre de tout processus de développement. L'école est incontestablement la voie principale du développement. Au Congo, les langues nationales sont exclues du système éducatif au profit du français. Or, selon les zones, dans presque toutes les écoles publiques où nous avons mené des enquêtes, les usages linguistiques sont dominés par une langue congolaise. Cette exclusion des langues des apprenants contribue sans doute au maintien du pays dans le sous-développement. Cette étude présente donc le fossé entre la politique linguistique éducative du Congo et les pratiques linguistiques effectives des apprenants en milieu scolaire afin de contribuer à une meilleure gestion du plurilinguisme au Congo. Les données ont été collectées dans les

Langues africaines et professionnalisation

établissements scolaires publics de Brazzaville, à l'aide de la méthode d'observation.

Mots-clés : politique linguistique éducative, sous-développement, plurilinguisme, langues nationales, système éducatif

Abstract

Language issues are central to any development process. The school is unquestionably the main route to development. In the Congo, national languages are excluded from the education system in favor of French. And yet, depending on the area, in almost all the public schools surveyed, linguistic usage is dominated by a Congolese language. This exclusion of learners' languages undoubtedly contributes to the country's continuing underdevelopment. This study therefore presents the gap between Congo's educational language policy and the actual linguistic practices of learners in schools, in order to contribute to better management of plurilingualism in Congo. Data were collected in Brazzaville's public schools using the observation method.

Keywords: educational language policy, underdevelopment, plurilingualism, national languages, educational system

Bokúsé (lingála)

Mitúná myá ndíngá mizalí mobókó mwá nzelé ínsɔ ya ntómbwá. Etéyelo ezalí nzelé ya yambo ya ntómbwá. Na Kongó, ndíngá ya ekólo etángisamaka na kelási te póna falasé. Nzóka ndé, kotála bisiká na bisiká, ezalí ndíngá yókó ya ekólo ndé elobamaka míngi na bitéyelo byá Letá tolekí. Mpé, bosundeli bwá ndíngá ya bayékoli bozalí kokangisa ekólo na sé ya ntómbwá. Boluki boye bozalí kotálisa bokeseni katikati ya polítiki ya ndíngá ya matéya ya Kongó mpe ndíngá óyo elobamaka na bayékoli na bitéyelo, póna boyangeli malámu ya ndíngá nziké ó ekólo Kongó. Tozwákí biyano ó bitéyelo byá Letá na engumba Brazzaville na nzela ya bosɔsoli bwá masoló.

Maloba má motúyá: polítiki ya ndíngá ya matéya, sé ya ntómbwá, ndíngá nziké, ndíngá ya ekólo, esálelo ya matéya

Introduction

Nombre de recherches en linguistique pour le développement (Métangmo-Tatou, 2019 ; Agresti et Le Lièvre, 2020 ; Zouogbo, 2022 ; Were et Zouogbo, 2024) affirment que les questions linguistiques sont au centre de tout processus de développement. Selon Zouogbo (2020), l'école est incontestablement la voie principale du développement. Dès lors, la politique linguistique éducative d'un pays

Langues africaines et professionnalisation

peut être considérée comme un moteur de développement ou de sous-développement. Aussi, les dirigeants africains devraient revoir de façon raisonnable et efficiente leurs politiques linguistiques et/ou éducatives nationales issues du modèle colonial en vue du développement des sociétés africaines. Malheureusement au Congo, jusqu'à présent, les langues nationales qui sont majoritairement parlées par les acteurs de l'éducation sont exclues du système éducatif au profit de la langue française.

L'étude s'inscrit dans le cadre de la macrosociolinguistique qui s'occupe des problèmes de statut et de gestion des langues dans la société (Calvet, cité par Kabore, 2020). La politique linguistique éducative renvoie ici au choix effectué par l'État congolais en ce qui concerne la langue d'enseignement et les langues à enseigner dans le système éducatif. Par « gestion *in vitro* des langues » nous entendons donc l'intervention de l'État, à travers les textes officiels, dans le domaine linguistique ; et par « gestion *in vivo* des langues », les pratiques linguistiques effectives des apprenants en milieu scolaire.

Ce positionnement contextuel et théorique nous conduit à poser les questions suivantes : quelles sont les langues dominantes dans les pratiques linguistiques des élèves dans les établissements scolaires publics au Congo ? Ces usages sont-ils en adéquation avec la politique linguistique éducative du pays ? Quels sont, à cet effet, les enjeux de cette politique linguistique et quels sont les enjeux d'une politique éducative multilingue pour la société congolaise ? Telles sont les questions que nous examinons dans ce texte.

Sur la base de nos observations empiriques, nous pouvons émettre que les langues nationales véhiculaires congolaises sont les langues dominantes en milieu scolaire congolais. Il y a, de ce fait, rupture entre les pratiques linguistiques des apprenants et la politique linguistique éducative du pays. L'intégration des langues nationales dans le système éducatif constitue un atout pour le développement de la nation congolaise.

Nous nous fixons pour objectif, à travers cette étude, de mettre en lumière les pratiques linguistiques réelles des apprenants congolais en dehors des heures de cours ; et de montrer comment la gestion inefficace des langues au Congo par les pouvoirs publics contribue au maintien de la société congolaise dans le sous-développement, dans

Langues africaines et professionnalisation

le but de contribuer à une meilleure gestion du plurilinguisme au Congo.

1. Méthodologie d'enquête

1.1. Méthode et technique

C. Juillard (1999, p. 103) montre que la manière d'aborder un sujet dépend aussi des objectifs que se fixe le chercheur. Notre objectif étant de repérer les pratiques linguistiques réelles des apprenants en milieu scolaire congolais, nous avons jugé que la méthode appropriée est celle de l'observation directe de ces pratiques linguistiques.

Plusieurs techniques peuvent être actuellement utilisées en sociolinguistique pour recueillir les données. Parmi elles, on peut citer la prise de notes par l'enquêteur, l'élaboration d'un questionnaire à remplir par l'enquêté ou l'enquêteur, l'enregistrement audio et le film vidéo (Maurer, 1999, p. 188-189). En ce qui concerne cette étude, nous avons utilisé la *prise de notes*. Les données sur les interactions ont été recueillies à l'aide des fiches d'observation.

1.2. Déroulement de l'enquête

Les enquêtes ont été réalisées de décembre 2022 à janvier 2023. Sont concernés par cette étude, 18 établissements scolaires publics répartis à travers les différents arrondissements de Brazzaville, capitale politique de la République du Congo. Les cycles d'enseignement visés sont le primaire (six écoles), le secondaire, notamment le collège (six écoles) et le lycée (six écoles). Le nombre total des fiches s'élève à 360, soit 20 fiches par établissement.

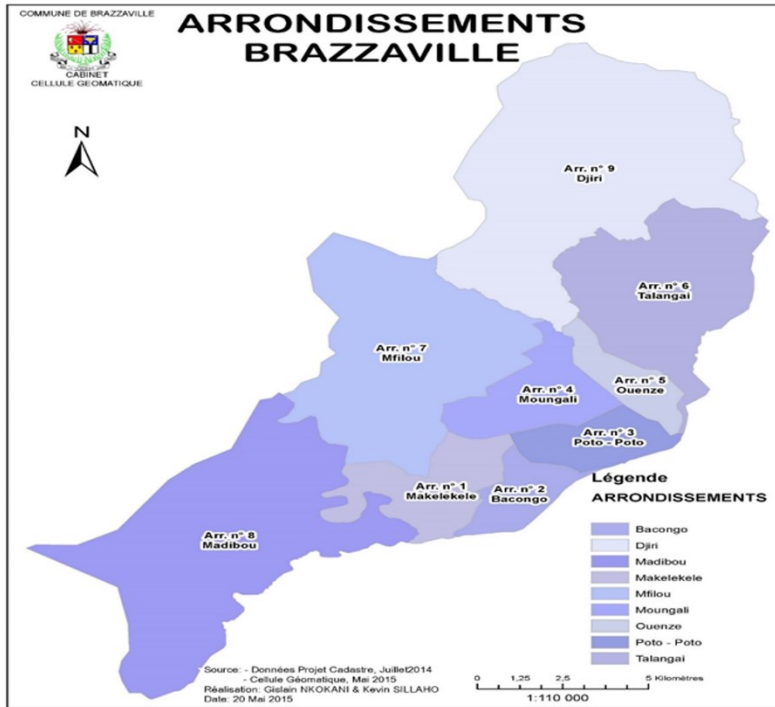
Langues africaines et professionnalisation

Arrondissements	Cycles			Total écoles = 18
	Secondaire (Lycée) = 6 écoles	Secondaire (Collège) = 6 écoles	Primaire = 6 écoles	Total fiches = 360
1. Makélékélé (2 écoles)		Angola Libre	Angola Libre	
2. Bacongo (2 écoles)	P. S. De Brazza		Nkeoua Joseph	
3. Poto-Poto (3 écoles)	- Nganga Édouard - Chaminade	Nganga Édouard		
4. Mounjali (2 écoles)	E. Patrice Lumumba	A. G. Matsoua	Soprogi	
5. Ouenze (2 écoles)		Pierre Ntsiete	Pierre Ntsiete	
6. Talangai (2 écoles)	A. A. Neto			
7. Mfilou (1 école)		Ngamaba- Tsalakoua		
8. Madibou (1 école)			Nkouka- Boussoumbou	
9. Djiri (2 écoles)	Thomas Sankara	Bernadette Bayonne	Bernadette Bayonne	

*Tableau 1 : Établissements scolaires enquêtés par arrondissements
et par cycles d'enseignement*

Ces observations ont été essentiellement réalisées dans la cour de l'école où nous avons observé les interactions linguistiques entre apprenants. Nous avons également relevé quelques conversations tenues dans les salles de classe par ces derniers, en l'absence des enseignants.

Langues africaines et professionnalisation



Carte 1 : Arrondissements de Brazzaville

2. Présentation du Congo : sous-développement et système éducatif

2.1. Situation socio-économique et sous-développement du Congo

Selon les estimations de la Banque mondiale (2021) citée par le PND⁷⁷ 2022-2026 du Congo, l'incidence de la pauvreté au Congo en 2020 était de 52,5 %. Selon ce PND, « les contreperformances de l'économie congolaise sur la période 2018-2020, caractérisées par une récession économique, n'ont pas permis de faire reculer la pauvreté ni d'améliorer les conditions de vie des classes moyennes » (PND, 2022-

⁷⁷ Congo : Plan national de développement (PND) 2022-2026, Ministère de l'Économie et des Finances (gouv.cg).

Langues africaines et professionnalisation

2026, p. 11). La période 2021-2022 ne fait pas exception, car la part de la population congolaise vivant sous le seuil international d'extrême pauvreté est passée de 52,0 % en 2021 à 52,5 % en 2022 (Banque mondiale, 2023).

Au Congo, le chômage touche 30 % des jeunes. Or, selon l'Organisation internationale du travail (OIT, 2021), cité par le PND 2022-2026 du Congo, le chômage touchait 10,3 % de la population active totale en 2020 contre 9,6 % en 2019. En 2019, le chômage des jeunes de 15 à 24 ans (primo demandeurs d'emploi) était estimé à 21,6%, et celui des plus de 25 ans à 6,7 %. Le taux de sous-emploi de la population active serait cependant plus important, entre 25 et 30 %.

La longévité est mesurée par l'espérance de vie qui est un pilier du développement humain. Cette longévité va de pair avec l'accès aux soins de santé, à l'eau potable, à une nutrition adéquate et une habitation commode. Or, selon l'OMS (2021), cité par le PND 2022-2026 du Congo, la situation sanitaire du pays était, en 2019, caractérisée par d'importants taux de morbidité et de mortalité, estimés à 39,9 ‰ pour le premier et à 6,6 ‰ pour le dernier.

En 2022, les prix des produits alimentaires ont augmenté de 6,2 %, ce qui a aggravé l'insécurité alimentaire dans le pays (Banque mondiale, 2023). Toujours selon le PND 2022-2026 du Congo, les proportions de la population ayant accès aux services sociaux de base comme l'électricité et l'eau étaient respectivement de 48,3 % et 68 % en 2019. La moyenne mondiale de l'espérance de vie est de 72 ans ; mais au Congo, l'espérance de vie à la naissance était de 65 ans en 2019, en dessous de la moyenne mondiale.

Bien que caractérisé par de forts taux bruts de scolarisation (parfois supérieurs à 100 %) ⁷⁸, le système éducatif congolais est marqué par divers indicateurs qui traduisent sa faible efficacité interne. Parmi ces indicateurs nous pouvons citer les taux de redoublements très élevés, les abandons au primaire et au supérieur, les résultats aux différents examens d'état comme le BEPC et le Baccalauréat qui sont généralement en dessous de la moyenne, c'est-à-dire en dessous de

⁷⁸ 106,1% au primaire ; 82,8% au collège ; 49,9% au lycée en 2019-2020 selon le PND 2022-2026.

Langues africaines et professionnalisation

50%. Selon l'évaluation du PASEC⁷⁹ citée par le PND 2022-2026, 66,6% des élèves du primaire n'atteignent pas le seuil « suffisant » en mathématiques et 21% ne l'atteignent pas en français. S'appuyant sur les données de la Direction des Examens et Concours de l'enseignement général, F. Ondélé (2024, p. 129-130) a montré que dans l'intervalle de 2012 à 2018, la moyenne du pourcentage d'échec du français comme matière au Baccalauréat (série littéraire) est de 68,53% contre 31,47% de réussite.

Selon le classement des pays sur la base de l'indice de développement humain en 2021, le Congo occupe la 153^{ème} place de l'ordre mondial. En effet, les recettes pétrolières représentent plus de la moitié de la moyenne annuelle des recettes totales du pays. Or, on a assisté à partir de la mi-2014, à l'effondrement des cours du baril de pétrole. Ce qui a, par ricochet, causé une baisse des recettes publiques qui étaient de 37,5% du PIB en 2014, et de 12,3% du PIB en 2020.

Partant de ces quelques indicateurs fondamentaux, le Gouvernement congolais constate et reconnaît clairement que « le Congo est un pays sous-développé » (PND 2022-2026, p. XVIII).

2.2. Système éducatif congolais et politique linguistique éducative

Le système éducatif congolais est organisé en deux composantes. Le système éducatif formel qui comporte quatre degrés : l'éducation préscolaire de 3 ans ; l'enseignement primaire de 6 ans ; l'enseignement secondaire de 7 ans, constitué de deux cycles, le collège et le lycée, soit 4 ans pour le premier et 3 ans pour le second. L'enseignement supérieur est constitué des Écoles, des Instituts et des Facultés. Ensuite, le système éducatif non formel qui comprend l'alphabétisation et le développement de l'environnement lettré des apprenants, les différents types et modes d'acquisition de connaissances et de compétences ne relevant pas du système scolaire classique, mais organisés de manière plus flexible aux fins de

⁷⁹ Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemem (PASEC), Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie (CONFEMEN).

Langues africaines et professionnalisation

s'adapter à l'environnement social et économique dans un processus d'éducation spécifique⁸⁰.

Les diagnostics de ce système éducatif révèlent divers facteurs qui sont à l'origine des indicateurs cités et qui expliquent sa faible efficacité interne. Parmi ces facteurs, nous relevons le manque de structures scolaires adéquates (quantité et qualité), la pléthore des élèves dans les salles de classe, le manque de culture de lecture chez les apprenants, les mauvaises conditions d'études, le manque d'enseignants qualifiés dans certains départements du pays (en milieu rural surtout). Toutefois, le gouvernement congolais déploie des efforts en vue de son amélioration et développe des stratégies pour mettre en place une éducation de qualité afin de favoriser le développement du pays. Nous pouvons citer, entre autres, la construction, la réhabilitation et l'équipement des infrastructures solaires, la poursuite de la motivation des enseignants dans les zones rurales, la gestion des ressources humaines du préscolaire, la révision des programmes d'enseignement et des curriculums, la formation du personnel.

La situation sociolinguistique du pays est caractérisée par une dynamique sociolinguistique construite autour de quatre types de langues : (a) une langue officielle, le français (selon la constitution du pays) ; (b) deux langues nationales véhiculaires (le *lingala* et le *kituba*) qui sont les langues les plus parlées à travers le territoire national ; (c) une soixantaine de langues nationales vernaculaires (y compris les variantes dialectales) qui sont réduites à la communication entre adultes, surtout dans les villages ; et (d) quelques autres langues étrangères (l'anglais, l'espagnol, le kinyarwanda, etc.).

Le français est à la fois la langue d'enseignement et une matière à enseigner dans tous les cycles. Quelques autres langues étrangères sont enseignées comme disciplines, telles que le russe, l'arabe, l'allemand, le portugais, etc. Au primaire, dans certaines écoles privées, l'anglais est introduit à partir des cours moyens (CM1 et CM2). En dehors du français, l'anglais est la seule langue étrangère qui est enseignée au collège. Au lycée, l'espagnol est la troisième langue enseignée de la seconde à la terminale, notamment dans

⁸⁰ Cf. Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025 du Congo, p.10-11.

Langues africaines et professionnalisation

l'enseignement général, après le français et l'anglais. Au Baccalauréat, en dehors du français et de l'anglais qui sont des langues obligatoires, il y a huit langues optionnelles pour les candidats de la série A (série littéraire) : espagnol, russe, italien, allemand, arabe, latin, chinois, portugais.

Ce qui est exceptionnel et paradoxal est que même le *lingala* et le *kituba*, reconnus dans les différentes constitutions du pays comme des « langues nationales véhiculaires », sont exclus de ces cycles d'enseignement.

Au supérieur, l'anglais est à la fois la langue d'enseignement et une matière au parcours-type Langues vivantes étrangères (LVE). Le *lingala* et le *kituba* sont enseignés comme disciplines obligatoires et optionnelles selon les parcours-types⁸¹ de la première année en Master.

Cycles d'étude		Langues d'enseignement	Langues-disciplines d'enseignement	
			Obligatoires	Optionnelles
Préscolaire		Français		
Primaire			Français	
Secondaire	Collège		français, anglais	
	Lycée		français, anglais, et espagnol en série A	
Supérieur		français, anglais (LVE)	français, anglais, lingala, kituba	espagnol, russe, italien, allemand, arabe, latin, chinois, portugais, lingala, kituba

Tableau 2 : Les langues dans l'enseignement au Congo

⁸¹ Nous pouvons citer les parcours-types comme Sciences du langage (SDL), Langues vivantes étrangères (LVE), Sciences et techniques de la communication (STC), Psychologie, Philosophie, etc.

Langues africaines et professionnalisation

3. Présentation des données et discussion

3.1. Pratiques linguistiques en milieu scolaire

Les différentes écoles au sein desquelles nous avons enquêté ont été regroupées en trois zones : la zone nord, dominée par les habitants issus du nord du pays ; le centre qui correspond ici aux arrondissements les plus hétéroclites et les plus cosmopolites ; et la zone sud, dominée par les originaires du sud du pays.

3.1.1. Les écoles situées au nord de Brazzaville

Il s'agit des écoles des arrondissements 9 et 6, Djiri et Talangäï. La distribution hiérarchique des langues en dehors des heures de cours se présente comme suit :

Arr.	Ecoles	Langues	Nbre	%	Total par arr.		
Djiri	CEG B. Bayonne	lingala	18	90%	lingala	53	88,33 %
		français	2	10%			
	Primaire B. Bayonne	lingala	17	85%	français	7	11,67 %
		français	3	15%			
	Lycée Th. Sankara	lingala	18	90%			
		français	2	10%			
Talangäï	Lycée A. A. Neto	lingala	18	90%	lingala	18	90%
		français	2	10%	français	2	10%
Total général		lingala	71	88,75%			
		français	9	11,25%			

Tableau 3 : Usages des langues par les apprenants dans les écoles situées au nord de Brazzaville

Seulement deux langues sont présentes dans ces écoles : le *lingala* qui est la langue véhiculaire la plus parlée dans ces arrondissements et le français.

Le *lingala* est la langue dominante des situations de communication. Dans toutes ces écoles, son pourcentage d'usage varie entre 85 et 90%. Le français ne représente que 10 % des conversations dans chaque école, à l'exception de l'école primaire où il représente 15 %. Cette augmentation s'explique par le fait que le français émerge de plus en plus comme L1 des enfants. Son pourcentage d'usage par les apprenants varie donc entre 10 % et 15 %. Dans le neuvième arrondissement (Djiri), le pourcentage total du *lingala* est de 88,33 %

Langues africaines et professionnalisation

contre 11,67 % pour le français ; dans le sixième arrondissement (Talangaï), le *lingala* représente 90 % et le français 10%.

Dans l'ensemble, les apprenants des arrondissements situés au nord de Brazzaville utilisent le *lingala* à hauteur de 88,75 % ; le français quant à lui ne représente que 11,25 % des conversations en dehors des heures de cours.

3.1.2. Les écoles du centre de Brazzaville

Les arrondissements concernés sont les arrondissements 5, 4 et 3 (Ouenze, Mougali et Poto-Poto). Ils sont habités par les populations des différentes communautés linguistiques du pays (du nord et du sud), et aussi par les étrangers ; et ils sont par conséquent caractérisés par une hétérogénéité linguistique. Selon notre enquête, seules trois langues apparaissent : le *lingala*, le français et le *kituba*.

Arr.	Ecoles	Langues	Nbre	%	Total par arr.		
Ouenze	CEG P. Ntsiete	lingala	18	90%	lingala	33	82,50 %
		français	2	10%			
	Primaire P. Ntsiete	lingala	15	75%	français	7	17,50 %
		français	5	25%			
Mougali	Lycée E. P. Lumumba	lingala	15	75%	lingala	43	71,67 %
		français	5	25%			
	CEG A. G. Matsoua	lingala	18	90%	français	16	26,67
		français	2	10%			
	Primaire SOPROGI	lingala	13	65%	kituba	1	1,66%
		français	6	30%			
		kituba	1	5%			
Poto-Poto	Lycée Chaminade	lingala	10	50%	lingala	33	55%
		français	8	40%			
		kituba	2	10%			
	Lycée E. Nganga	lingala	10	50%	français	20	33,33 %
		français	6	30%			
		kituba	4	20%			
	CEG E. Nganga	lingala	13	65%	kituba	7	11,67 %
		français	6	30%			
		kituba	1	5%			
Total		lingala	109	68,13%			
		français	43	26,87%			
		kituba	8	5%			

Tableau 4 : Usages des langues par les apprenants dans les écoles situées au centre de Brazzaville

Langues africaines et professionnalisation

Dans les arrondissements hétérogènes de Brazzaville, les usages linguistiques en milieu scolaire sont aussi dominés par le *lingala*, suivi du français. On note l'apparition de la deuxième langue véhiculaire du pays, le *kituba*. En effet, ces écoles accueillent les apprenants qui parlent diverses langues, ce qui exige davantage de langues véhiculaires pour faciliter la communication. D'où l'augmentation du pourcentage du français par rapport aux écoles des quartiers nord de la ville, et l'apparition du *kituba* qui est la langue véhiculaire dominante au sud du pays.

Le pourcentage du *lingala* par école varie entre 50 % et 90 %, et celui du français varie entre 10 % et 30 %. Il faut également relever que les pourcentages du *lingala* et du français par arrondissement évoluent en sens inverse. Plus on tend vers le centre, plus le pourcentage du *lingala* baisse (82,50 % à Ouenze ; 71,67 % à MOUNGALI et 55 % à POTO-POTO), alors que celui du français augmente légèrement (17,50 % ; 26,67 % et 33,33 %).

Au total, dans ces écoles, le *lingala* occupe 68,13 % de conversations entre apprenants ; le français représente seulement 26,87 %. Le *kituba* quant à lui est utilisé à hauteur de 5 %.

3.1.3. Les écoles du sud de Brazzaville

Il s'agit des écoles situées dans les arrondissements 7 (Mfilou), 2 (Bacongo), 1 (Makélékélé) et 8 (Madibou). Les résultats des pratiques linguistiques sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Langues africaines et professionnalisation

Arr.	Ecoles	Langues	Nbre	%	Total par arr.		
Mfilou	CEG Ngamaba-Tsalakoua	lingala	9	45%	lingala	9	45%
		français	6	30%	français	6	30%
		kituba	5	25%	kituba	5	25%
Bacongo	Lycée P. S. De Brazza	laari	14	70%	Laari	20	50%
		français	4	20%			
		kituba	2	10%	français	14	35%
	français	10	50%				
	laari	6	30%				
	Makélékélé	CEG Angola Libre	laari	15	75%	Laari	28
français			5	25%			
CEG Angola Libre		laari	13	65%	français	12	30%
français	7	35%					
Madibou	Primaire Nkouka-Boussoumbou	laari	16	80%	Laari	16	80%
		français	4	20%	français	4	20%
Total		laari	64	53,34%			
		français	36	30%			
		lingala	13	10,83%			
		kituba	7	5,83%			

Tableau 5 : Usages des langues par les apprenants dans les écoles situées au sud de Brazzaville

Trois grands faits sont à souligner. Premièrement, dans l'arrondissement 7 (Mfilou), il y a une légère concurrence entre le *lingala* et le français, mais en faveur du *lingala* qui, une fois de plus, est la langue dominante comme il en est dans toutes les écoles du nord et du centre de la ville. Cette dominance s'explique par le fait que cet arrondissement est situé à l'ouest de la ville, et son espace géographique couvre une partie du nord et une bonne partie du sud, bien que dominé par les populations originaires du sud du pays. Il y a ainsi brassage des apprenants selon qu'ils parlent les langues du sud ou du nord. Nous avons, en outre, constaté que le *lingala* qui y est parlé est caractérisé, dans certains cas, par un accent du sud dû à l'influence des langues du groupe *kongo*. À partir de cette constatation, nous pensons que dans cet arrondissement, les apprenants qui parlent les langues du sud du pays utilisent aussi le *lingala* en milieu scolaire. À Madibou, au fin fond du sud de Brazzaville par exemple, bien que le *lingala* n'apparaisse pas dans les conversations à l'école primaire où l'on a réalisé notre enquête, il est présent dans les chansons chantées à titre individuel par quelques enfants.

Langues africaines et professionnalisation

Deuxièmement, de toutes les écoles où nous avons été, le français est pour la première fois la langue dominante dans une école (primaire, Joseph Nkeoua). Aucune langue nationale véhiculaire ne domine dans cette zone. Aussi, avec l'émergence de la langue française chez les plus petits, cette dernière occupe la moitié des conversations dans cette école, suivie du *laari*, puis du *lingala*.

Troisièmement, dans les trois derniers arrondissements de notre tableau, habités par les populations originaires du sud du pays dont les Laari sont majoritaires, la langue dominante est le *laari*, une langue vernaculaire du groupe *kongo*. Certains linguistes, à l'instar de J. Ndamba (2000, p. 135-136) et M. Nkouka (2000, p. 149) affirment que cette langue remplit la fonction véhiculaire, bien qu'elle ne soit pas officiellement reconnue comme langue nationale véhiculaire. Les Laari sont très conservateurs et attachés à leur langue, si bien que cette dernière est la langue vernaculaire la plus transmise dans cette partie de la ville et se maintient malgré l'émergence des langues véhiculaires comme L1 en milieux urbains.

De ce qui précède, il ressort que dans les écoles du sud de Brazzaville, le *laari* est la langue dominante en dehors des heures de cours. Sa moyenne d'usage est de 53,34 %. Dans les écoles où il est présent, son pourcentage d'usage varie entre 65 % et 80 %, à l'exception de l'école primaire Nkeoua Joseph où il est employé à hauteur de 30 %. La moyenne générale du français est de 30 % dans cette zone alors que sa moyenne par école varie entre 20 % et 35 %.

À Brazzaville, la distribution hiérarchique des usages linguistiques par les apprenants en dehors des heures de cours se présente de la manière suivante : le *lingala* est la langue la plus utilisée, soit 53,61 % ; suivi du français, 24,44 %. Le *laari* est la troisième langue, soit 17,78 %. Le *kituba* représente 4,17 %. Soit le tableau suivant :

Langues africaines et professionnalisation

N°	Langues	Nbre	%
1	lingala	193	53,61%
2	français	88	24,44%
3	laari	64	17,78%
4	kituba	15	4,17%
Total		360	100%

Tableau 6 : Pourcentages des langues en usage par les apprenants dans les écoles publiques de Brazzaville

3.2. Plurilinguisme, système éducatif et sous-développement au Congo

L'étude des usages linguistiques en milieu scolaire chez les apprenants en dehors des heures de cours a révélé que dans pratiquement toutes les écoles enquêtées, c'est une langue congolaise qui domine largement les conversations, le français arrive très loin en deuxième position. Au regard de ces résultats, le premier constat qui s'offre à notre regard est la rupture entre la gestion *in vitro* et la gestion *in vivo*. Il y a ainsi un contraste de gestion des langues d'ordre « gestion *de jure* » versus « gestion *de facto* ».

L'éducation de qualité est une éducation qui offre aux individus les moyens de devenir producteurs et consommateurs de savoir mondial, qui contribue au développement des communautés (A. Ouane et C. Glanz, 2010, p. 4). La transmission des savoirs et savoir-faire est un moteur pour le développement de la société puisque ce sont ces savoirs et savoir-faire qui permettent aux êtres humains de transformer positivement leur environnement et leurs conditions de vie. Dans cette perspective, l'éducation de qualité est une voie incontournable pour atteindre le développement durable. En effet, selon le rapport *Déclaration et plan d'action sur l'enseignement supérieur en Afrique*, (cité par S. Mawété, 2016),

La pertinence d'un système éducatif, doit être mesurée en fonction de sa contribution à la réalisation des objectifs et des attentes de la société et à sa capacité de penser les relations entre êtres humains, entre ceux-ci et la société, entre les citoyens et l'environnement. La pertinence d'un programme

Langues africaines et professionnalisation

d'enseignement, par contre, doit être mesurée au moins en partie en fonction de l'aptitude du diplômé à créer un emploi. La qualité par contre met l'accent sur la formation des citoyens motivés, dynamiques, qualifiés, autonomes, critiques, compétents, créatifs, responsables et solidaires, capables d'assumer leurs responsabilités tant individuelles que collectives (Mawété, 2016, p. 36).

Pour produire cette élite compétente en grand nombre, il faut que les barrières linguistiques soient levées⁸². En effet, il existe à travers le monde, de nombreuses expériences qui attestent que les élèves qui apprennent dans leur langue maternelle sont plus performants que ceux qui le font dans une autre langue. A. Ouane et C. Glanz (2010) par exemple, ont montré qu'en Éthiopie, une analyse réalisée entre 2000 et 2004 a révélé que les élèves qui apprennent les sciences dans leur langue maternelle sont meilleurs que ceux qui les apprennent en anglais. Selon nos enquêtes (F. Ondélé, 2024), 69 % des apprenants congolais (de Brazzaville) éprouvent plus ou moins de difficultés d'expression en français, alors que 74 % d'entre eux ont des difficultés à écrire en cette langue. Aussi, 60,6% des enseignants de cette ville, font recours aux langues nationales, notamment le *lingala* et le *kituba*, pour faciliter la compréhension aux apprenants. Malheureusement, il s'agit dans ce cas, d'une pratique non formalisée. L'exclusion jusqu'à nos jours des langues des apprenants de tout processus d'enseignement-apprentissage au Congo est une erreur gravissime de la part des autorités congolaises, erreur qui ne favorise aucunement le développement du pays. La langue d'enseignement est, de ce fait, incontestablement la clé pour une éducation de qualité en vue du développement durable. Et, cela n'est donc possible au Congo qu'en optant pour une éducation multilingue essentiellement orientée vers les langues des apprenants.

Selon I. Asgarally (1996, p. 20) l'application d'une politique linguistique ne peut être que dans deux sens : soit on procède par la

⁸² Nous relevons les barrières comme la dépendance communicationnelle, la gestion inéquitable des plurilinguismes, le problème de scolarisation dans les langues autres que les langues maternelles des apprenants.

Langues africaines et professionnalisation

modification des réalités du terrain pour les mettre en harmonie avec les choix officiels, soit c'est l'inverse qui se produit. Il y a nécessité d'établir un parallèle entre les deux types de gestion du plurilinguisme au Congo. Il ne s'agit pas, dans ce cas, de modifier les réalités du terrain, chose presque impossible parce que les langues nationales sont utilisées par les Congolais à travers le territoire national et sont l'expression identitaire et culturelle de ces derniers. Mais le gouvernement congolais doit impérativement modifier sa politique linguistique éducative en intégrant les langues des apprenants dans le système éducatif congolais afin que celle-ci converge vers les pratiques linguistiques effectives de ces derniers. L'État devrait donc officialiser et formaliser l'utilisation des langues nationales (surtout des deux langues nationales véhiculaires) dans le système éducatif comme disciplines et langues d'enseignement.

Conclusion

Il a été question, dans ce travail, de décrire les pratiques linguistiques en milieu scolaire et de montrer le rapport entre la gestion inefficace du plurilinguisme et le sous-développement au Congo. Les résultats de notre enquête ont montré que, selon les zones, dans presque toutes les écoles publiques de Brazzaville, les pratiques linguistiques des apprenants en dehors des heures de cours sont dominées par une langue congolaise, suivie du français. Malheureusement, aucune des langues congolaises n'est ni la langue d'enseignement, ni une discipline enseignée dans l'école congolaise, du préscolaire au secondaire. Il y a donc un fossé entre la gestion *in vitro* par le Gouvernement congolais et la gestion *in vivo* des langues en milieu scolaire par les apprenants.

Cette politique linguistique éducative a pour conséquence de freiner l'accès à une éducation de qualité et par conséquent de maintenir le pays dans un état de sous-développement. La gestion inefficace du plurilinguisme au sein d'un État peut être, à cet effet, considérée comme un moteur de sous-développement : la politique linguistique éducative du Congo en est une illustration. La conciliation entre les deux types de gestion par l'option d'une éducation multilingue constituerait un atout pour le développement durable.

Langues africaines et professionnalisation

Références bibliographiques

- Agresti, G. et Le Lièvre, F. (dir.) (2020). « Introduction – Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains ». *Repères-Dorif*, 21. <https://www.dorif.it/reperes/introduction/>
- Asgarally, I. (1996). « Typologie des politiques linguistiques : le cas de Maurice ». In Juillard C., Calvet, L.-J. et Dupuis, R. (dir.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalité*. Premières Journées scientifiques du Réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues, FMA, Beyrouth, 15-21. Montréal : AUPELF-UREF.
- Banque mondiale. (2023). *République du Congo – Vue d'ensemble*.
- Juillard, C. (1999). « L'observation des pratiques réelles ». In Juillard, C. et Calvet, L.-J. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, 103-114.
- Kabore, B. (2020). « Décentralisation et politique linguistique : quelle articulation pour un développement participatif ? ». *Repères-Dorif*, 21. <https://www.dorif.it/reperes/bernard-kabore-decentralisation-et-politique-linguistique-quelle-articulation-pour-un-developpement-participatif/>
- Maurer, B. (1999). « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ». In Juillard, C. et Calvet, L.-J. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, 167-190.
- Mawété, S. (2015). *La qualité de l'éducation au Congo : constats et perspectives*. CESBC Presses.
- Métangmo-Tatou, L. (2019). *Pour une linguistique du développement. Essai d'épistémologie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences du langage*, Québec : Éditions Sciences et bien commun.
- Ndamba, J. (2000). « Des véhiculaires aux vernaculaires à Brazzaville : la ville et les changements de fonctions linguistiques ». In Calvet, L.-J. et Moussirou-Mouyama, A. (dir.), *Le plurilinguisme urbain*. Actes du colloque de Libreville « Les villes plurilingues » (25-29 septembre 2000). Paris : Didier Érudition, 135-145.

Langues africaines et professionnalisation

- Nkouka, M. (2000). « Émergence des langues véhiculaires comme langues premières chez les enfants de Brazzaville ». In Calvet, L.-J. et Moussirou-Mouyama, A. (dir.), *Le plurilinguisme urbain*. Actes du colloque de Libreville « Les villes plurilingues » (25-29 septembre 2000). Paris : Didier Érudition, 147-159.
- Ondélé, F. (2024). *Intégration des langues nationales dans le système éducatif et développement au Congo*. Thèse de Doctorat, Université Marien Ngouabi, Brazzaville, République du Congo.
- Ouane, A. et Glanz, C. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. UNESCO.
- Programme des Nations unies pour le développement – PNUD. (2022). *Rapport sur le développement humain 2021/2022*.
- République du Congo. (2015). *Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025*, Brazzaville.
- République du Congo. (2022). *Plan national de développement 2022-2026*.
- Were, Otaba, V. et Zouogbo, J.-Ph. (dir.). (2024). *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations*. Paris : Éditions des Archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004406>
- Zouogbo, J.-Ph. (2020). « La langue française, un obstacle au développement des pays d'Afrique subsaharienne francophone ? ». *Repères-Dorif*, 21. <https://www.dorif.it/reperes/jean-philippe-zouogbo-la-langue-francaise-un-obstacle-au-developpement-des-pays-dafrique-subsaharienne-francophone/>
- Zouogbo, J.-Ph. (dir.). (2022). *Linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Les langues nationales dans le plan de développement du Cameroun : et s'il ne suffisait pas de les enseigner ?

National languages in Cameroon's development plan: what if teaching them was not enough?

Gilbert DAOUAGA SAMARI
Université de Ngaoundéré, Cameroun

Résumé

L'objectif de cet article est d'interroger la place accordée aux langues nationales dans le plan de développement du Cameroun. En s'appuyant sur une analyse qualitative de deux documents de stratégie de développement (*Vision 2035* et *SND 30*) tout en s'inspirant des pratiques didactiques courantes dans le système éducatif, ce travail défend l'idée que la centration unique faite sur l'enseignement des langues nationales s'avère lacunaire. Non seulement l'éducation est considérée comme le seul secteur de valorisation officielle des langues nationales, mais cette initiative est également coupée des orientations envisagées dans le plan de développement.

Mots-clés : Didactique des langues, politique linguistique, glottopolitique éducative, développement, Cameroun.

Abstract

The aim of this article is to question the place given to national languages in Cameroon's development plan. Based on a qualitative analysis of two development strategy documents (*Vision 2035* and *NDS 30*), and drawing on current practices in the education system, this paper argues that the sole focus on the teaching of national languages is inadequate. Not only is education considered to be the only sector where national languages are officially promoted, but this initiative is also disconnected from the directions outlined in the development plan.

Keywords: Didactics of languages, language policy, educational glottopolitics, development, Cameroon.

Langues africaines et professionnalisation

Introduction

Après plusieurs décennies de politique linguistique monolithique, l'État du Cameroun décide enfin de se positionner officiellement à partir de 1996 en faveur de la protection et de la promotion des langues nationales (Métangmo-Tatou, 2019). Le secteur le plus visé par cette nouvelle orientation est l'éducation. Que ce soit dans des travaux de recherche ou dans des documents de politique générale (MINEPAT, 2020), l'enseignement des langues camerounaises est considéré, à juste titre, comme une avancée remarquable. Toutefois, la pertinence de ces actions ne peut être perçue que si, à partir d'une observation attentive des pratiques de classe, on les inscrit dans la politique globale de développement mise en place dans le pays. En effet, les apprenants formés dans ces langues sont censés faire valoir leurs compétences sur le marché de l'emploi qui, malheureusement, ne leur réserve pas encore de perspectives alléchantes. Pour l'heure, l'analyse des actions glottopolitiques (éducatives ou générales) en cours permet de faire deux constats amers. En même temps qu'elle réduit la place de ces langues dans l'éducation à une simple matière au mépris de tous les avantages essentiellement didactiques qui leur sont reconnus lorsqu'elles servent à la scolarisation des apprenants (Maurer, 2010 ; Tourneux, 2011), l'orientation en vigueur a tendance à déconnecter ce qui se fait dans l'éducation de la politique globale de développement du pays.

L'objectif de cet article est de montrer que la politique linguistique éducative actuelle gagnerait à être insérée dans le cadre d'une politique globale, de telle sorte que l'éducation cesse d'être le seul cadre où il est sérieusement envisagé une utilisation optimale des langues locales. Envisager cette problématique dans une perspective systémique amène à dépasser la politique de valorisation des langues nationales mise en place pour une politique de *rentabilisation*.

Après la présentation des observables analysés dans ce travail, nous montrerons que le politique semble avoir une vision étriquée de l'apport des langues nationales dans le développement, ce qui se matérialise par des discours et initiatives uniquement en faveur de l'enseignement de ces langues. Ainsi, dans les autres secteurs d'activités, auxquels nous nous intéresserons par la suite, le recours aux langues nationales ne se fait que de manière officieuse, alors que

Langues africaines et professionnalisation

leur place y est indiscutable. En guise de piste de sortie de cette réflexion, nous plaiderons pour une politique générale de prise en compte des langues nationales dans tous les secteurs d'activités au Cameroun.

1. Les observables

Notre étude analyse deux documents de politique générale du Cameroun : *Cameroun Vision 2035*, document de travail conçu et rendu public par le ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du territoire (MINEPAT) en février 2009, et *Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 pour la transformation structurelle et le développement inclusif* (SND 30), publié par le même ministère en janvier 2020. Dans une perspective qualitative, il sera question pour nous d'explorer ces documents stratégiques pour identifier le rôle attribué aux langues nationales pour le développement du Cameroun, de questionner ce rôle dans divers secteurs, en l'occurrence dans le système éducatif qui semble plus avancé en la matière, et de tenter un croisement entre les initiatives entreprises dans les écoles et les perspectives prévues dans les documents de développement en termes de métiers.

2. Une politique focalisée sur l'enseignement des langues nationales

2.1. Regard sur la situation d'enseignement des LN

Depuis 2012, début de la mise en œuvre des tout premiers programmes élaborés suivant l'approche par compétence, l'enseignement des langues et cultures nationales (LCN) bénéficie d'une insertion officielle dans le secondaire camerounais. Suite logique de la Loi d'orientation de l'éducation de 1998, cette initiative a le mérite de marquer une évolution considérable dans la politique linguistique éducative du Cameroun, connue pour son monolithisme et l'interdiction de l'usage de toute langue différente du français et de l'anglais dans le système éducatif. De nos jours, les LCN sont une discipline (ou matière) obligatoire qui jouit de deux sous-disciplines (langues nationales et cultures nationales) avec des programmes bien

Langues africaines et professionnalisation

distincts. Leur enseignement est organisé de telle sorte que l'apprenant allie des connaissances générales sur le fonctionnement des langues nationales et sur les pratiques culturelles dominantes dans chaque classe, en fonction des répertoires linguistiques des élèves, vers des contenus sur des LCN spécifiques dans les grandes classes (MINESEC, 2014). Ainsi, en sous-cycle d'observation (6^e et 5^e), la grammaire et la phonétique de quelques langues camerounaises sont enseignées, ces langues étant sélectionnées par l'enseignant en fonction du profil de ses élèves. Pour chaque notion enseignée, il fera prendre aux apprenants des exemples dans quelques langues pour illustrer le fonctionnement de ladite notion linguistique. La même démarche est observée dans l'enseignement des cultures nationales. C'est à partir de la classe de 4^{ème} que chaque élève est censé choisir une langue et culture prévue dans le répertoire des LCN de l'établissement qui fait ce choix avec la collaboration des inspecteurs régionaux chargé de l'enseignement de cette discipline. Généralement, à l'heure de cette matière, les élèves se regroupent par langue et culture pour suivre des enseignements qui continueront jusqu'en terminale.

Au primaire, ce sont les programmes de 2018 qui font des LCN une discipline obligatoire bénéficiant d'une heure hebdomadaire d'enseignement (MINEDUB, 2018). Par ailleurs, les élèves-maîtres en formation dans les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), qui auront la charge de tenir les élèves du primaire, reçoivent depuis 2013, selon les programmes validés aux termes de la décision n°495/15/MINESEC/CAB du 30 août 2013, des enseignements en didactique des langues nationales pour compléter le cours de didactique de chant, musique et culture nationale qui existait déjà avant cette date.

En résumé, à l'université, des départements de langues et linguistique africaines se sont multipliés dans presque toutes les universités d'État, à l'exception de l'Université de Yaoundé 2 qui se concentre exclusivement sur la formation des juristes et des économistes. Ainsi, que ce soit dans les Universités de Yaoundé 1, de Dschang, de Douala, de Bertoua, de Maroua, d'Ebolowa, de Garoua,

Langues africaines et professionnalisation

de Buéa, de Bamenda ou de Ngaoundéré, un département (sinon une formation particulière dans une spécialité précise) est consacré aux études africaines avec toutefois des appellations variées. À cela, il faut ajouter l'ouverture dans les Écoles Normales Supérieures (ENS) des Départements de Langues et Cultures Camerounaises. C'est notamment le cas à l'ENS de Yaoundé, à laquelle se sont ajoutées récemment celles de Maroua et de Bertoua.

Globalement, on peut facilement remarquer que des initiatives sont prises pour enseigner les LCN aussi bien au primaire, au secondaire qu'au supérieur. Toutefois, la question des ressources humaines et matérielles demeure lancinante. Les enseignants formés à l'ENS pour dispenser cette discipline au collège et au lycée sont très insuffisants. Cette situation amène certains établissements à ne pas programmer cette matière ou à la confier à un enseignant d'une autre matière ou à un enseignant non formé, ce qui n'est pas sans conséquences sur la qualité de l'enseignement. Maliki Danladi (2024) a par exemple montré comment l'intervention des enseignants non formés pour enseigner les LCN dans certains établissements conduit ces derniers à dispenser des contenus non prévus dans les programmes en plus d'être totalement décontextualisés. Ces enseignants ignorent parfois jusqu'à l'existence des programmes officiels d'enseignement des LCN, se contentant alors d'enseigner à leurs élèves des contenus prévus dans les programmes du primaire. De la même manière, Mohamadou Ousmanou (2023) renseigne sur la situation alarmante des ressources didactiques pour l'enseignement des LCN au Cameroun. D'ailleurs, les listes des manuels publiées chaque année par le ministère des Enseignements secondaires indiquait simplement pour les LCN, jusqu'à très récemment, que ces manuels étaient en cours d'élaboration. Mais pour le compte de l'année scolaire 2024-2025⁸³, cette matière a tout simplement été retirée de la liste des manuels, puisque ces derniers ne sont toujours pas disponibles.

2.2. SND 30 : une vision étriquée du rôle des langues nationales dans le développement

⁸³ Cf. note n° 04/24/MINESEC/CAB du 26 juin 2024 portant publication de la liste officielle des manuels scolaires de l'année scolaire 2024/2025.

Langues africaines et professionnalisation

La SND 30 enregistre quatre occurrences du terme « langue(s) nationale(s) ». La première apparaît dans l'une des actions prévues pour la promotion du bilinguisme, du multiculturalisme et de la citoyenneté. Cette action est ainsi formulée : « mener des actions visant la sauvegarde de l'identité nationale notamment à travers la promotion du patrimoine culturel national et la poursuite de l'introduction des arts et des langues nationales dans les programmes scolaires » (MINEPAT, 2020, p. 16). Cet extrait indique que le Cameroun ambitionne d'intégrer les langues nationales dans le système éducatif afin d'aider les apprenants à s'ancrer dans l'identité nationale (de leur pays). C'est toujours cette orientation identitaire qui se lit quelques pages plus loin lorsque la SND 30 rend compte des échanges entre la Commission nationale des droits de l'homme et des libertés et la Commission nationale pour la promotion du Bilinguisme et du Multiculturalisme (CNPBM) : « la commission a aussi indiqué qu'à l'horizon de l'émergence, tout Camerounais devrait être officiellement bilingue (anglais et français) et nationalement bilingue (2 langues nationales, dont la langue de sa culture de naissance) » (Ibid., p. 36). Comptant sur les actions des deux commissions suscitées, la SND 30 a pour projet de faire acquérir deux langues d'origine locale. L'insistance sur la langue de la « culture de naissance » participe de cette volonté de maintenir chacun attaché à son identité culturelle. On comprend d'ailleurs pourquoi, au titre des recommandations pour la « promotion du multiculturalisme et développement d'une identité culturelle synthétique », la SND 30 préconise « la poursuite de l'introduction des arts et des langues nationales dans les programmes scolaires » (Ibid., p. 120). En clair, un lien est établi entre l'insertion des langues nationales dans les écoles et l'enracinement culturel, finalité assignée à la nouvelle discipline. Même la sollicitation adressée aux collectivités territoriales décentralisées s'exprime en termes de contribution à la protection de la richesse culturelle du terroir. À ce sujet, au titre des compétences transférées aux collectivités territoriales décentralisées, il est clairement dit : « en particulier, il sera déterminé en concertation avec les Régions et selon les orientations préconisées par la commission nationale chargée du multiculturalisme, les langues nationales de communication qui seront introduites dans l'enseignement préscolaire

Langues africaines et professionnalisation

et primaire, afin de ne pas laisser dépérir la richesse culturelle dont celles-ci demeurent les vecteurs de transmission par excellence » (Ibid., p. 87). Cet extrait est plus explicite sur la finalité de l'insertion de ces langues à la maternelle et dans le primaire : la protection de l'identité culturelle des apprenants, qui implique que ces derniers puissent pratiquer leurs langues et leurs cultures.

L'observation de ces quatre extraits indique que la protection de l'identité culturelle apparaît comme l'idée centrale de la politique d'insertion des LCN dans l'éducation au Cameroun. Cette orientation trouve son fondement dans la Loi d'orientation de l'éducation qui mentionne l'enracinement culturel comme l'un des objectifs de l'éducation, objectif considéré de nos jours comme la finalité de l'enseignement des LCN, selon les programmes en vigueur. Pendant que la SND 30 est résolument tournée vers la protection et la valorisation de l'identité par l'insertion des langues nationales dans l'éducation, le document de travail *Vision 2035*, publié bien avant rend compte d'une vision un peu plus large de la place des langues nationales dans le développement au Cameroun.

2.3. LN, enseignement et développement : que dit Vision 2035 ?

Déclinant les étapes à suivre pour faire du Cameroun un pays émergent, le MINEPAT envisage les actions suivantes dans *Vision 2035* : l'introduction des LN dans l'enseignement (Ibid., p. 31), l'introduction des arts et des langues nationales dans l'éducation en vue de la promotion des valeurs communes (Ibid., p. 33), la vulgarisation des textes juridiques sur les droits humains pour consolider le processus démocratique (Ibid., p. 35), la valorisation des LN afin de faciliter la participation de la population aux débats sur le développement (Ibid., p. 53) et la gestion des LN par les collectivités décentralisées en vue de faciliter la participation de la population au développement local. Contrairement à la *SND 30*, *Vision 2035* n'est pas uniquement focalisée sur l'insertion des langues nationales dans l'éducation, aspect abordé dans les deux premières actions. Ce document envisage également de tenir compte du rôle que jouent ces langues dans le jeu démocratique, notamment dans la familiarisation

Langues africaines et professionnalisation

de la population avec ses droits par la traduction ou la production des textes juridiques en langues locales. Ce n'est qu'à ce titre que ces textes juridiques, longtemps restés réservés à une catégorie de personnes, pourraient être accessibles au grand nombre pour une meilleure participation au débat démocratique, quatrième action prévue. Enfin, *Vision 2035* reconnaît nettement dans sa cinquième action que la population ne peut contribuer efficacement au développement local que si les langues nationales sont efficacement gérées par les collectivités territoriales décentralisées. Au niveau des textes justement, des tâches précises relevant du le cadre de cette action sont dévolues aux communes et aux régions, comme cela se lit dans la Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes, dans la Loi n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions, et dans la Loi n°2019/024 du 24 décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales décentralisées. Malheureusement, *de facto*, ces idées peinent à être concrétisées. Mais au moins, cette analyse permet de comprendre que *Vision 2035* est plus riche que la *SND 30* si l'on s'en tient à la place que ces deux documents officiels accordent aux langues nationales dans le développement du pays. *Vision 2035* ajoute à l'éducation et à la culture, prévues dans la *SND 30*, une dimension politique (en termes de participation au débat démocratique et au développement local) qui a été passée sous silence dans la *SND 30*. Or, dans les discours officiels de nos jours, le document *Vision 2035* publié en 2009, n'est plus évoqué. C'est la *SND 30*, publiée onze ans plus tard en 2020, qui est en vedette, alors même qu'elle a un regard assez étriqué sur les potentialités des langues nationales. En conséquence, il y a un écart entre ces orientations antérieures et la réalité du terrain qui semble être guidée par la *SND 30*.

2.4. Retour à la réalité

Le secteur d'activité où l'utilisation des langues nationales se fait officiellement et de manière plus ou moins assumée est l'éducation. Cependant, la répartition statutaire appliquée entre langues nationales et langues officielles dans le primaire est défavorable aux langues d'origine camerounaise. Pendant que le français et l'anglais jouissent du statut didactique prestigieux de langues d'enseignement (en plus

Langues africaines et professionnalisation

d'être des matières), les langues nationales sont de simples matières. Alors que de nombreux travaux (Unesco, 1953 ; Tourneux, 2011, à titre d'exemple) insistent sur la nécessité de les utiliser davantage comme langues d'enseignement au primaire afin de réduire la barrière linguistique entre des apprenants de l'éducation de base et les savoirs qui leur sont dispensés dans des langues qui leur sont inaccessibles et non familières à leur entrée à l'école. L'initiative ÉLAN Afrique, en cours dans plusieurs pays africains, témoigne bien qu'il n'est pas impossible d'utiliser les langues africaines pour scolariser au primaire. L'utilisation du français ou de l'anglais dans bien des contextes (différentes des grandes villes comme Yaoundé et Douala) a pour conséquence de ralentir les apprentissages et de réduire les taux de réussite (Puren et Maurer, 2018). En mettant uniquement l'accent sur une finalité culturelle, le rôle des langues nationales dans l'amélioration de la qualité des apprentissages est occulté (Maurer, 2010 ; Tourneux, 2011). Le moins que l'on puisse dire est que la politique linguistique actuelle est déséquilibrée en faveur du français et de l'anglais.

3. Un recours officieux aux langues nationales dans les autres secteurs d'activité

Dans bien d'autres secteurs d'activité (justice, médias, santé, administration), le recours aux langues nationales ne se fait que de manière informelle (Tabi Manga, 2000), au risque parfois de se voir menacé par d'autres personnes présentes lors des interactions au motif d'avoir parlé une langue locale. Dans cette situation, généralement, si le cadre formel contraignant à l'emploi exclusif du français et de l'anglais (par leur statut de langues officielles) n'est pas rappelé, on s'insurge qu'une langue comprise par peu de personnes présentes dans la pièce soit pratiquée. D'ailleurs, il est courant que celles qui s'obstinent à continuer leur conversation dans des langues locales dans pareils contextes soient qualifiées de « tribalistes ». En même temps, dans le même contexte, personne ne s'occupe généralement de ceux qui interagissent en espagnol ou en allemand, même si on ne les comprend guère. Au contraire, les interactants sont applaudis ou même admirés. En fait, tout se passe comme si les langues nationales

Langues africaines et professionnalisation

ne pouvaient être porteuses que de tout ce qu'il y a de dépréciatif. Ce n'est que lorsqu'on se retrouve dans un contexte où une langue locale s'impose comme langue véhiculaire de la localité que son usage dans l'administration fait moins objet de débat. C'est dans ce sens qu'il faudrait comprendre cette affirmation de Métangmo-Tatou : « Dans un domaine comme l'administration publique, le Cameroun admet les langues nationales de manière officieuse sur le plan des communications verbales lorsqu'une langue locale s'impose régionalement comme véhiculaire » (Métangmo-Tatou, 2019 : 76). En ce qui concerne les médias, on observe de plus en plus des émissions dans des langues locales et parfois des radios communautaires qui ne diffusent que dans ces langues. Dans le domaine de la justice et la médecine, des traducteurs improvisés sont parfois sollicités pour débloquer des situations où on a affaire à une personne qui ne pratique ni le français ni l'anglais. Bakari Gatoudje (2020) souligne d'ailleurs la complexité de la communication entre médecins et patients.

Au regard de nos analyses, il semble que les efforts consentis pour favoriser l'utilisation des langues nationales à l'école sont en déphasage avec ce qui est observé dans les autres secteurs d'activité, comme si l'éducation était déconnectée de la vie sociale en général. Pourtant, une fois l'éducation achevée, les apprenants devront bien aller valoriser leurs savoirs et compétences aussi bien dans le secteur éducatif que dans les médias, la justice, etc., où malheureusement on ne prévoit pas officiellement des postes de travail pour ceux qui sont dotés des compétences dans les langues nationales. Les initiatives observées dans ces secteurs donnent l'impression que l'on devra se contenter de voir que les langues nationales sont enseignées. Alors que ce n'est pas du tout une fin en soi. L'éducation permet à chacun de contribuer, à sa manière, au développement de son pays, en mobilisant ses ressources et ses compétences, acquises aussi bien à l'école qu'hors du cadre éducatif. En clair, il ne suffit pas d'enseigner les langues nationales pour qu'elles contribuent efficacement au développement. Cela ne suffit pas. Des mesures urgentes, coordonnées et systémiques sont nécessaires, touchant l'ensemble des secteurs d'activité, et pas seulement l'éducation.

4. Pour l'inscription des langues nationales dans la politique globale de développement

La politique d'utilisation des langues nationales au Cameroun ne peut réussir, à notre avis, si elle est déconnectée de la politique générale visant le développement du pays. En effet, que l'on emploie ces langues dans divers secteurs d'activité ne saurait être une finalité. Tout ne se résume pas à la protection et à la promotion de ces langues. L'objectif ne serait toujours pas atteint si tous les Camerounais réussissaient à pratiquer plusieurs langues camerounaises et à être enracinés dans leurs cultures. Il faudrait en plus que les compétences acquises dans ces langues et cultures soient valorisées sur le plan professionnel et donnent droit, en conséquence, à des métiers clairement définis et prévus exclusivement pour ceux qui ont véritablement ces compétences. Dans la plupart des secteurs d'activité, on a besoin des spécialistes des langues camerounaises. Dans le domaine de la santé, l'urgence d'un médiateur entre les professionnels de santé et des patients a déjà été relevée en contexte camerounais (Tatou-Métangmo, Choukem, Prax-Dubois et *al.*, 2023). Beaucoup de médecins éprouvent d'énormes difficultés à interagir avec des patients ne pratiquant ni le français ni l'anglais, alors que leur formation ne les a pas préparés à interagir en langues africaines en situation de travail (*Ibid.*). Dans les médias, de plus en plus de personnes interviennent pour communiquer en langues camerounaises à la radio comme à la télévision, sans avoir reçu une quelconque formation à ce sujet, alors qu'ils doivent faire face à de redoutables contraintes terminologiques. Dans l'éducation, la plupart des enseignants qui interviennent pour enseigner les LCN n'ont pas reçu de formation. Au niveau de la justice, de nombreux Camerounais ont besoin d'un intermédiaire pour se faire entendre par les agents judiciaires, et vice versa. Dans tous ces secteurs, rien n'a été convenablement préparé. Tout se fait dans l'improvisation. Pourtant, des postes bien définis peuvent être prévus pour qu'ils soient attribués par voie de concours à ceux qui maîtrisent ces LCN. Il faut donc une reconnaissance officielle des métiers qui exigent ces compétence linguistiques (enseignants, traducteurs, médiateurs culturels, etc.) et

Langues africaines et professionnalisation

conséquent des Camerounais qui en sont dotés. Ainsi, il est absolument nécessaire d'élaborer au niveau national un référentiel de métiers de LCN afin d'avoir une cartographie globale de ce que peut faire concrètement dans la vie politique, économique et sociale toute personne qui a suivi une formation en la matière. Une fois que ce référentiel sera élaboré, des recrutements devront être lancés de manière continue pour pourvoir les postes nouvellement créés.

Mais des conditions préalables doivent être remplies, sinon nous continuerons à appliquer des mesures cosmétiques qui ne servent qu'à folkloriser ces langues et cultures. Avant tout, les représentations sur ces langues doivent être prises très au sérieux. Dans l'imaginaire de beaucoup, les langues et cultures camerounaises sont perçues comme inutiles, contrairement au français et à l'anglais pour la promotion desquels l'État fait d'énormes investissements. Ces représentations négatives ne peuvent être déconstruites efficacement que par la création d'emplois rentables. Par ailleurs, l'ensemble des initiatives devra s'inscrire dans le cadre de la politique globale de développement du Cameroun. Singulièrement, la politique d'enseignement de ces langues devra être en cohérence avec les orientations générales du pays. Tout comme Blanchet, nous avons la conviction qu'« aucune politique d'enseignement linguistique ne peut être efficace si elle n'est pas précédée et accompagnée par une politique linguistique générale de valorisation du plurilinguisme (et en l'occurrence, de la ou des langues enseignées) dans l'ensemble des espaces sociaux » (Blanchet, 2009 : 22). Les diplômés de l'éducation sont appelés à apporter leur contribution au développement de leur pays. Dans cette logique, ceux qui ont accordé une place importante aux LCN dans leur cursus scolaire et académique ne devraient pas se sentir moins valorisés que les autres. Qu'ils sortent du lycée ou des filières de linguistique africaine ou de didactique des LCN, ces apprenants possèdent des compétences utiles pour le développement, mais celles-ci sont souvent sous-estimées, voire totalement ignorées ou méprisées. Pour finir, nous convenons avec des auteurs comme Bitjaa Kody (2001) et Piebop (2018) que, sans une politique générale qui met en lumière l'intérêt économique des langues nationales, l'enseignement de celles-ci ne peut donner des résultats utiles pour le développement du pays.

Langues africaines et professionnalisation

Conclusion

Contrairement au passé monolithique du Cameroun, marqué par l'usage exclusif du français et de l'anglais dans le système éducatif, les langues nationales ne sont plus interdites d'usage dans l'éducation, du moins officiellement. Du primaire au supérieur, elles sont enseignées, mais avec des fortunes diverses. Si la formation en linguistique africaine et en didactique des LCN se déroule normalement dans la plupart des universités d'État, dans des départements spécifiques des facultés des arts, lettres et sciences humaines, ainsi que des facultés des sciences de l'éducation, avec des enseignants-chercheurs qualifiés, beaucoup reste à faire au primaire et au secondaire. En effet, beaucoup d'établissements n'enseignent pas encore les LCN, pourtant matière obligatoire. De plus, le manque de ressources humaines et didactiques pour réussir cet enseignement montre que l'État investit très peu pour en assurer le succès. Il se contente du strict minimum, juste assez pour dire que des efforts sont faits. Mais dans l'ensemble, aucun débouché officiel n'est prévu par l'État, même pour ceux ayant étudié les LCN jusqu'à l'université. Les métiers associés à cette formation restent – officiellement – inexistants. Le seul concours recrutant des spécialistes de LCN est celui des ENS pour leur département de langues et cultures camerounaises. Cependant, même à ce niveau, il n'est pas rare que des étudiants titulaires d'une licence sans lien avec les langues africaines soient retenus pour une formation au second cycle.

En dehors de l'éducation, les autres secteurs d'activité sont délaissés. Tout se fait de manière informelle, alors que ces secteurs pourraient également prévoir des métiers susceptibles d'être exercés par les spécialistes des LCN. Il ne suffit donc pas d'enseigner les langues nationales pour qu'elles contribuent au développement du Cameroun. Il en faut davantage. Il est essentiel de clarifier les compétences linguistiques nécessaires pour exercer une diversité de métier dans une diversité de secteurs clés du développement. Une telle initiative contribuerait non seulement à la valorisation des langues et cultures camerounaises mais aussi à la déconstruction des représentations négatives qui y sont associées. En somme, nous

Langues africaines et professionnalisation

plaidons pour l'inscription de la politique d'enseignement des LCN dans la politique générale de développement du Cameroun.

Références bibliographiques

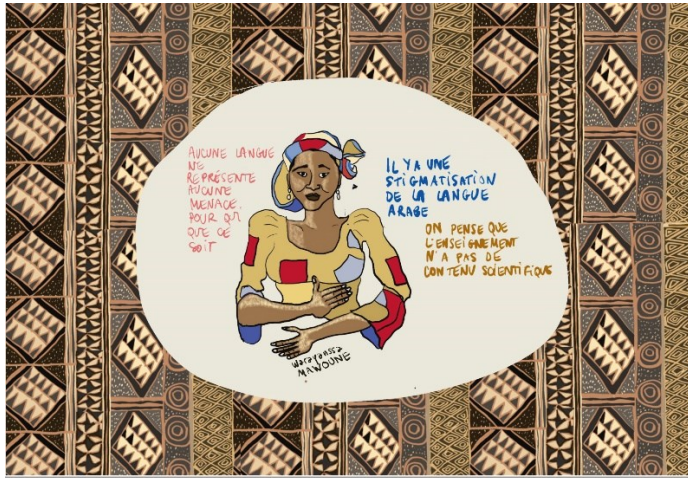
- Bitjaa Kody, Z.D. (2001). Émergence et survie des langues nationales au Cameroun. *TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 11. http://www.ddl.cnrs.fr/fulltext/fflac/Bitjaa_2001_Langue_Cameroun.pdf.
- Blanchet, P. (2009). Quelle politique linguistique prioritaire pour l'avenir des langues d'oc en France ? *La France latine*, 149, 19-36.
- Danladi, M. (2024). *Contenus enseignés et prise en compte du contexte local en classe de langues et cultures nationales au Collège Saint-Charles Lwanga de Mogodé*. [Mémoire de master non publié]. Université de Ngaoundéré.
- Gatoudje, B. (2020). Pratiques langagières et manifestations du décalage entre le langage médical et le langage des patients. *Langues & Usages*, 3(4), 156-170. <https://asjp.cerist.dz/en/article/142475>
- Maurer, B. (2010). Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 167-179. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2036>
- Métangmo-Tatou, L. (2019). *Pour une linguistique du développement. Essai épistémologique sur l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences du langage*. Éditions science et bien commun. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3782828>
- Ministère de l'éducation de base – MINEDUB (2018). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. Niveau I: cycle des initiations (SIL-CP)*. Inspection générale des enseignements.
- Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire – MINEPAT (2020). *Stratégie nationale de développement 2020-2030. Pour la transformation structurelle et le développement inclusif. SND 30*. 1^{re} édition.
- Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire – MINEPAT (2009). *Cameroun Vision 2035*. Document de travail.

Langues africaines et professionnalisation

- Ministère des enseignements secondaires – MINESEC (2014). *Programmes d'études de 6^e et 5^e : langues nationales*. Inspection générale des enseignements.
- Mohamadou, O. (2023). Des ressources didactiques pour la classe de *fulfulde*. Recension d'ouvrages et propositions d'activités d'enseignement-apprentissage. *Jeynitaare. Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, 2(1). <https://dx.doi.org/10.46711/jeynitaare.2023.2.1.6>
- Piebop, G. (2018). Langues camerounaises et insécurité linguistique. Dans A. E. Ebongue (dir.), *Insécurité linguistique dans les communautés anglophones et francophones du Cameroun* (333-356). L'Harmattan.
- Puren, L. et Maurer, B. (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Peter Lang.
- Tabi Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Karthala.
- Tatou-Métangmo, L., Choukem, S. P., Prax-Dubois, P. et al. (2023). Mémoire « réduire la précarité communicationnelle en milieu médical par la formation professionnelle et des réformes curriculaires ». Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10826229>
- Tourneux, H. (2011). *La transmission des savoirs en Afrique*. Karthala.
- Unesco (1953). *The use of vernacular languages in education*. Unesco.



Gilbert Tio Babena



Warayansa Mawoune

ILLUSTRATIONS

Les illustrations publiées dans cet ouvrage ainsi que sur la première page de couverture ont été dessinées par **Armelle Trouxe**, une artiste plasticienne qui s'emploie à faire exister la parole à travers le dessin. Autour de différents sujets, elle tente de laisser une trace graphique de ce qui se dit ou se vit. Intéressée par la recherche sociolinguistique, elle accompagne des chercheurs dans leurs investigations et réalise le dessin le plus juste et fidèle possible tout en y ajoutant sa subjectivité d'artiste.

Nous la remercions chaleureusement.

Dépôt légal : septembre 2025
Impression à la demande : Lulu Press, Inc. Raleigh (NC-USA)
<http://www.lulu.com>

