

# JEYNITAARE

*Revue panafricaine de linguistique pour le développement*

VOLUME 2 - NUMÉRO 1 - 2023

UNE REVUE SCIENTIFIQUE DU GRENIER DES SAVOIRS



*JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique du  
développement*

Dossier thématique : Enseigner et apprendre les  
langues africaines ou en langues africaines

Coordonné par Gilbert Daouaga Samari,  
Mohamadou Ousmanou et Léonie  
Métangmo-Tatou

Volume 2, numéro 1 – 2023

Doi : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1

# Table des matières

Comité de rédaction et comité scientifique	vii
Présentation. Enseigner et apprendre les langues africaines ou en langues africaines Gilbert DAOUAGA SAMARI, Mohamadou Ousmanou, et Léonie MÉTANGMO-TATOU	1
Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés Gilbert DAOUAGA SAMARI	11
Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège Saint-André de Ngong Bakari GATOUDJE	43
La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang Joseph Avodo Avodo et Irène Aline MAFOU DABOULÉ	69
Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré André MAHAMA	95
De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba Hamidou BAÏBAVOU et Léonie MÉTANGMO-TATOU	125

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités d'enseignement-apprentissage Mohamadou Ousmanou	153
Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées Fulbert TAÏWE	189
VARIA	
L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun septentrional Henry TOURNEUX et Gayaou HADIDJA KONAÏ	213
About linguistics for (social) development. Issues and challenges Léonie MÉTANGMO-TATOU	243



JEYNITAARE

*Revue panafricaine de linguistique pour le  
développement*

La revue *Jeynitaare*, sous licence Creative Commons CC BY-SA 4.0, est disponible en ligne, en format PDF et, dans certains contextes, en version imprimée.

Créée par l'équipe de chercheurs et chercheuses du laboratoire Langues, dynamiques et usages – LADYRUS – de l'Université de Ngaoundéré (Cameroon), *Jeynitaare* répond au besoin de diffusion en libre accès des travaux en linguistique pour le développement. Ouverte à une diversité d'approches théoriques et d'appareils méthodologiques, *Jeynitaare* entend accueillir des textes qui traitent de la gestion des langues et cultures en vue du développement humain et social ou en situation de crise, brisant le plafond de verre qui cantonnait jadis les linguistes dans des sphères éthérées, éloignées sur le terrain du mieux-être des sociétés humaines.

Cette revue fait partie du Grenier des savoirs et est en ligne à <https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare>. Pour en savoir plus ou publier dans cette revue, visitez son site et lisez les instructions aux auteurs et autrices, ainsi que les appels à contributions en cours.





## Comité de rédaction et comité scientifique

Directrice de publication : Léonie Métangmo-Tatou, Université de Ngaoundéré (Cameroun)

Responsable : Mohamadou Ousmanou, Université de Maroua (Cameroun)

Le comité de rédaction 2023-2024 de Jeynitaare est formé de :

- Assana Brahim, Université de Ngaoundéré (Cameroun)
- Daouaga Samari Gilbert, Université de Ngaoundéré (Cameroun)
- Gemdjom Candice, Université de Ngaoundéré (Cameroun)
- Sow Zeïnabou, Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger)
- Téguia Bogni, Centre National d'Éducation, MINRESI (Cameroun)

Une revue du Grenier des savoirs

- Warayanssa Mawoune, Université de Maroua (Cameroun)
- Zra Jacques, Université de Ngaoundéré (Cameroun)

Les membres du comité scientifique 2023-2024 de la revue *Jeynitaare* sont :

- Agresti Giovanni, Université de Bordeaux Montaigne (France)
- Assoumou Jules, Université de Douala (Cameroun)
- Atindogbe Gratien, Université de Buea (Cameroun)
- Beyer Klaus, Goethe Universität, Frankfurt Am Main (Allemagne)
- Biloa Edmond, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)
- Calaïna Théophile, Université de Ngaoundéré (Cameroun)
- Chumbow Sammy Beban, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)
- Diki Kidiri Marcel, LLACAN-UMR 8135 (France & Centrafrique)
- Essono Jean-Marie, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)
- Mba Gabriel, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)
- Morel Mary-Annick, Université Sorbonne nouvelle (France)
- Rabatel Alain, Université Claude-Bernard – Lyon 1 (France)
- Tonyè Alphonse Joseph, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Pour contacter le secrétaire général de la revue, Dr Gilbert Babena, lui écrire un message à [secretariatgeneral@revues.scienceafrique.org](mailto:secretariatgeneral@revues.scienceafrique.org)



# Présentation. Enseigner et apprendre les langues africaines ou en langues africaines

GILBERT DAOUAGA SAMARI, MOHAMADOU OUSMANOU, ET LÉONIE MÉTANGMO-TATOU

**Type de texte :** Éditorial

De nombreuses années après leur indépendance, les pays africains continuent de rencontrer, sur le plan éducatif, d'énormes difficultés qui écornent notablement la qualité des enseignements dispensés et donc des apprentissages. Dans leur récent rapport, l'Unicef et l'Union africaine (2021, p. 15) font remarquer que la moyenne du taux d'achèvement scolaire diminue drastiquement en passant du primaire (65 %) vers le premier cycle (41 %) et le second cycle (23 %) du secondaire. La Banque mondiale signalait déjà trois ans plus tôt, en citant Van Fleet, que « 37 millions d'enfants africains apprendront si peu à l'école qu'ils ne seront pas beaucoup plus avancés que ceux qui n'ont jamais été scolarisés » (2018, p. 71). Ce diagnostic préoccupant, qui révèle une crise de l'apprentissage dans ce continent (Banque mondiale, 2018; Puren et Maurer, 2018), est la conséquence de la conjonction de plusieurs facteurs dont le plus constant et assez documenté est le choix fait par différents pays au niveau des langues de scolarisation (Métangmo-Tatou, 2001; 2019; Tourneux, 2011).

En effet, depuis 1951, année de la tenue à Paris de la réunion d'experts de l'Unesco sur *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, dont le rapport est reproduit dans Unesco (1953), des études (Unesco, 1953; Belloncle, 1984; Métangmo-Tatou, 2001; Tadadjeu, Sadembouo et Mba, 2004; Tourneux, 2011; Maurer, 2010; Puren et Maurer, 2018, etc.), avec force arguments et suggestions, soutiennent que le recours aux langues locales africaines pourrait contribuer à améliorer la qualité des apprentissages. Très récemment, le rapport de la Banque mondiale (2018) revient sur le rôle joué par les langues africaines dans l'appropriation des savoirs; mais celui de l'Unicef et de l'Union africaine semble plus détaillé dans cette recommandation :

compte tenu du lien étroit existant entre la langue d'instruction et les résultats d'apprentissage, il peut être utile, au niveau de la planification de l'éducation, d'accroître la part des langues maternelles dans les programmes scolaires des premières années, et de prévoir une meilleure coordination entre l'enseignement et l'apprentissage dans les différentes langues parlées par les élèves aux niveaux d'enseignement supérieurs (Unicef et Union africaine, 2021, p. 44).

Malheureusement, très peu de pays ont pris des initiatives réelles et soutenues pour faire des langues africaines des langues de scolarisation (Cf. synthèse dans le rapport de Maurer, 2010 pour quelques pays francophones). Dans beaucoup de cas, les langues et cultures africaines n'ont que le statut de matière aussi bien dans le primaire que dans le secondaire, ce qui ne répond pas aux problèmes diagnostiqués que l'insertion de ces langues devrait contribuer à résoudre, alors que, pour prendre par exemple le cas des pays francophones, « il a été établi que l'usage exclusif du français dans les premiers apprentissages de l'école primaire pénalise les enfants dont les parents ne sont pas locuteurs francophones » (Tourneux, 2011, p.5). À l'exception des pays qui enseignent en langues africaines dans le primaire – comme le Burundi –, beaucoup d'autres enseignent simplement les langues africaines. Dans le premier cas, ces langues sont des médias d'enseignement alors qu'elles sont matières ou objet d'enseignement dans le second.

## Présentation. Enseigner et apprendre les langues africaines ou en langues africaines

C'est l'état des lieux que ce numéro s'est proposé de faire dès le lancement de l'appel à contributions en faisant le choix de mettre en lumière la manière dont le statut didactique des langues africaines contribue à configurer les activités des enseignants et des apprenants en situation de classe. L'idée est d'analyser les *pratiques effectives*, telles qu'elles se déroulent en classe, que les langues africaines soient employées comme médias d'enseignement ou non. S'intéresser aux activités de classe pourrait aider à mieux appréhender ce qui se fait afin de faire des suggestions qui répondent aux difficultés répertoriées tout en tenant compte des travaux scientifiques menés jusque-là.

Les activités de classe sont généralement présentées dans la littérature scientifique comme la « boîte noire » du système éducatif (lire par exemple Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999). De nombreux travaux sont en effet consacrés aux facteurs externes qui permettent de tirer des conclusions relatives aux éventuelles conséquences sur l'action didactique ou de spéculer sur ce qui se passe en classe entre enseignant-e-s et apprenant-e-s. Les réflexions sur les pratiques de classe effectives sont si récentes que l'on convient avec Clanet que l'un des points qui font l'unanimité dans le rang des chercheurs et chercheuses en éducation est « bien celui d'une connaissance imparfaite de ce qui se passe en classe lors des situations d'enseignement-apprentissage » (2005, p. 13). À une date plus récente, Altet souligne pour le regretter qu'« au niveau des recherches en éducation, si sur l'Afrique subsaharienne, les travaux quantitatifs sont nombreux, trop peu d'attention a été portée à ce qui se passe réellement dans les classes » (2018, p. 120). Si cette situation préoccupante peut facilement s'améliorer pour le cas des disciplines séculaires, anciennes comme le français, les mathématiques, etc. du fait de l'existence de nombreux chercheurs et chercheuses susceptibles de s'y intéresser dans le monde, elle suscite encore plus d'inquiétude en didactique des langues africaines, champ de recherche en construction analysant une discipline toute nouvelle dans l'éducation de plusieurs pays.

En clair, ce numéro tente de répondre – de manière directe ou indirecte – à des questions comme : comment et pourquoi enseigner en/les langues africaines? Quelle articulation observe-t-on entre les langues africaines et le français ou l'anglais? Quelles sont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mises en place respectivement par l'enseignant-e et les apprenant-e-s? Quelles sont les activités d'apprentissage organisées? Comment s'y impliquent les apprenant-e-s? Comment se configurent les interactions didactiques? Quelles représentations enseignant-e-s et apprenant-e-s se font-ils de leurs activités? Comment les autres acteurs et actrices du système éducatif perçoivent l'enseignement des langues africaines? Quels sont les contenus enseignés? Quelle relation entre ces contenus et les réalités locales? De quelles ressources didactiques l'enseignant et les élèves disposent-ils pour leurs activités? Quels mécanismes sont-ils mis en place pour faciliter le transfert des apprentissages des classes des langues africaines vers d'autres classes de langues? Comment et pourquoi les enseignant-e-s évaluent leurs apprenant-e-s en classe de langues africaines?

Le volume s'organise autour de trois principaux axes : l'analyse des pratiques de classe, l'étude des discours sur les langues et les pratiques linguistiques et, enfin, des textes portant sur les questions techniques en rapport avec l'enseignement-apprentissage des langues.

La première série des textes commence par la contribution de **Gilbert DAOUAGA SAMARI** qui s'intéresse à la compétence disciplinaire des enseignant-e-s des langues camerounaises. L'auteur y souligne notamment la nécessité pour ces personnes d'avoir une bonne connaissance de la langue à enseigner. L'absence ou l'insuffisance dans ce monde débouche tantôt à une forme de banalisation des savoirs, tantôt à une généralisation excessive. C'est également à ces pratiques de classe qu'est consacré l'article de Bakari **GATOUDJE**. Partant d'une enquête au sein d'un collège d'enseignement secondaire, l'auteur propose une analyse des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales. L'étude sur un ensemble diversifié de données recueillies au

Présentation. Enseigner et apprendre les langues africaines ou en langues africaines

moyen d'entretiens, d'un questionnaire et de l'observation des pratiques de classe. L'exploitation de ces données permet de montrer que les conditions et les pratiques au sein de cet enseignement ne sont pas favorables à un déploiement satisfaisant des langues et cultures nationales : préjugés défavorables, absence de matériel didactique, volume horaire faible, stratégies pédagogiques contre-productives en sont les principaux obstacles. Dans le troisième article, **Joseph AVODO AVODO** et **Irène Aline MAFOU DABOULÉ** étudient la notion de « présentation linguistique et culture » du point de vue de l'enseignant-e du *mundang*. Il s'agit précisément d'analyser le discours et les gestes professionnels réalisés par l'enseignant-e lorsqu'il ou elle se positionne en qualité d'expert-e de la langue et de la culture enseignées. La description du déroulement des leçons montre une propension importante à une méthode transmissive de savoirs, accordant peu de place à la construction personnelle des apprenant-e-s. Par ailleurs, elle souligne la place des expériences vécues dans la construction de l'image de soi, de la représentation de l'identité professionnelle à travers l'activité langagière.

La deuxième série d'articles a pour singularité de s'intéresser aux questions de représentations en rapport avec l'enseignement des langues. **André MAHAMA** explore les discours épilinguistiques des élèves pour comprendre l'univers de l'imaginaire linguistique des acteurs et actrices à qui est destiné le projet d'introduction progressive des langues locales dans les écoles camerounaises. À partir d'une enquête réalisée auprès un échantillon de 150 élèves sélectionné-e-s dans cinq établissements primaires, l'auteur présente un tableau qui rend compte des choix et des préférences des élèves, ainsi que leurs différentes motivations. Si on constate que les langues pratiquées n'ont pas les mêmes valeurs aux yeux des élèves, il faut surtout relever la prégnance des préjugés négatifs vis-à-vis des langues locales qui trouvent leur origine dans les jugements défavorables provenant soit du milieu scolaire ou du milieu familial. Pour clôturer cette série, l'étude proposée par **Hamidou BAÏBAVOU** et **Léonie MÉTANGMO-TATOU** porte sur un corpus de chants populaires en *daba*, une langue tchadique de la branche biu-mandara. En se fixant pour objectif de montrer comment ce genre de texte peut, à diverses

occasions, servir dans la communication de proximité au sein d'une communauté, l'article esquisse des pistes pour l'exploitation de ce matériau linguistique dans la perspective d'un enseignement contextualisé.

Les deux articles qui forment la troisième et dernière série constituent des réflexions sur des aspects techniques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues africaines. La contribution de **MOHAMADOU OUSMANOU** concerne la question de ressources didactiques pour le *fulfulde*, variété dialectale du peul parlé au Cameroun. Il y fait une recension raisonnée des ouvrages susceptibles de répondre aux besoins des enseignant-e-s et des apprenant-e-s; et il propose des activités de classe adaptées pour l'exploitation de ces ressources. Enfin, le texte de **Fulbert TAÏWÉ** interroge les pratiques orthographiques en *tupuri*. Le propos de l'auteur s'inscrit dans le cadre d'un processus de standardisation et de la stabilisation d'un système d'écriture pouvant favoriser le développement de la langue.

## Références

- Altet, Marguerite. 2018. Former les enseignants autrement par l'analyse des pratiques effectives d'enseignement-apprentissage : le projet OPERA. Dans Maurer, B. et Puren, L. (dir.). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne*. Bruxelles : Peter Lang, 119-135.
- Banque mondiale. *Rapport sur le développement dans le monde 2018 – Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. En ligne : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464813184.pdf>
- Belloncle, Guy. 1984. *La question éducative en Afrique*. Paris : Karthala.

- Présentation. Enseigner et apprendre les langues africaines ou en langues africaines
- Bressoux, Pascal, Bru Marc, Altet, Marguerite et Leconte-Lambert, Claire. 1999. Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Clanet, Joël, 2005. Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 11-28.
- Maurer, Bruno. 2010. *Les Langues de scolarisation en Afrique francophone*, Rapport général du projet LASCOLAF. Paris : AFD-AUF-MAEE-OIF/Éditions des Archives contemporaines.
- Métangmo-Tatou, Léonie. 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. Disponible sur : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/linguistique/dev/>
- Métangmo-Tatou, Léonie. 2001. 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun. Dans *Cameroun 2001 : Politique, Langues, Économie et Santé* (33-60). Paris : L'Harmattan.
- Tadadjou, Maurice, Sadembouo, Étienne et Mba, Gabriel. 2004. *Pédagogie des langues maternelles africaines*. Yaoundé : Éditions du CLA.
- Tourneux, Henry. 2011. *La transmission des savoirs en Afrique. Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement*. Paris : Karthala.
- Unesco. 1953. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Paris : Unesco. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131582>
- Unicef et Union africaine. 2021. *Transformer l'éducation en Afrique : un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour les améliorations à long terme*. En ligne : <https://www.unicef.org/media/108921/file/%20Transforming%20Education%20in%20Africa%20-%20French.pdf>

### **Gilbert DAOUAGA SAMARI**

L'auteur est enseignant de didactique des langues à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Ngaoundéré au Cameroun. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement-apprentissage bi/plurilingue langues nationales/français.

Courriel : daouaga@gmail.com

### **MOHAMADOU OUSMANOU**

L'auteur est enseignant de linguistique à l'Université de Maroua. Ses travaux portent sur l'analyse multimodale des discours médiatiques (intonation, morphosyntaxe, gestualité) et la didactique des langues africaines.

### **Léonie MÉTANGMO-TATOU**

Léonie Tatou est professeure des universités HDR en sciences du langage à l'Université de Ngaoundéré (Cameroun). Elle est fondatrice et responsable du laboratoire Langues, Dynamiques et Usages (LADYRUS). Ses travaux de recherche ainsi que son engagement social s'articulent autour des dynamiques multilingues et multiculturelles observables en Afrique et de la problématique du développement durable par le biais de la formation du capital humain et de la circulation des sciences et des savoirs, tout cela en lien avec la dynamique des langues et des cultures. Elle s'intéresse particulièrement à la mise en cohérence de ces dynamiques avec la problématique du développement humain et la promotion de la justice cognitive.

Elle est chercheuse associée au CIRAM (Centre international de recherche sur l'Afrique et le Moyen Orient de l'Université Laval, Canada) et membre de plusieurs organisations savantes. Elle a obtenu la distinction de Chevalier dans l'Ordre national de la Valeur. Parmi ses livres récents, Pour une linguistique du développement (2020) en libre accès aux Éditions science et bien commun et, en collaboration avec Joseph Fometeu et Philippe Briand, La langue et le droit (L'Harmattan, 2018).

Présentation. Enseigner et apprendre les langues africaines ou en langues africaines

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/presentation\\_vol2\\_no1/](https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/presentation_vol2_no1/)

**Pour citer cet article :** Daouaga Samari, Gilbert, Mohamadou, Ousmanou et Métangmo-Tatou, Léonie. 2023. Présentation. Présentation. 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





# Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés

GILBERT DAOUAGA SAMARI

## Résumé :

Pour enseigner une discipline scolaire précise, l'on doit d'abord savoir enseigner, c'est-à-dire avoir une compétence pédagogique qui permet à l'enseignant-e de faire des choix de contenus, de méthodes, de stratégies et de matériels pertinents pour une conduite réussie de sa classe. Mais encore, il ou elle doit avant tout connaître la discipline qu'il ou qu'elle devra dispenser; cette compétence disciplinaire est indispensable pour toute intervention de l'enseignant ou de l'enseignante dans la mesure où une action didactique ne se justifie que parce que des élèves doivent s'approprier des savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) propres à une discipline. En classe de langue, il est donc attendu de l'enseignant ou de l'enseignante, en plus de sa capacité à mettre en place un dispositif efficace d'apprentissage, qu'il ou qu'elle connaisse la langue qu'il ou qu'elle enseigne, qu'il ou qu'elle puisse en connaître le fonctionnement afin d'initier les apprenant-e-s à une description rigoureuse et à l'usage de cette langue dans divers contextes. L'objectif de cette réflexion est de

montrer que certaines séquences didactiques observées révèlent parfois une défaillance des enseignant-e-s de langues nationales quand il faut mettre en relief certaines propriétés linguistiques, ce qui les amène à banaliser des savoirs pourtant essentiels pour une langue particulière ou à procéder à une généralisation abusive à toutes les langues d'une propriété non attestée partout. Cet article adopte une approche qualitative et s'appuie sur des observations des pratiques didactiques effectives et sur des entretiens avec les enseignants dont les leçons ont été observées.

**Mots-clés :** compétence métalinguistique, langues camerounaises, pratiques enseignantes, savoirs linguistiques

**Abstract :**

To teach a specific school subject, the teacher must first know how to teach, that means to have a pedagogical skill that allows him to make relevant choice of contents, methods, strategies and materials for successful conduct of his class. Above all, the teacher must also master the subject to teach ; this disciplinary competence is essential for any intervention insofar as a didactic action is only justified because learners have to appropriate knowledge (knowledge, know-how, interpersonal skills) specific to a subject. In the language class, it is therefore expected of the teacher, in addition to his ability to set up an effective learning system, that he knows how this language works in order to teach learners its rigorous description and its uses in various contexts. The aim of this paper is to show that the didactic sequences observed sometimes revealed a failure of teachers of national languages when it is necessary to highlight certain linguistic properties, which leads them to neglect knowledge that is essential for a particular language or to overgeneralize to all languages a property not attested in all of them. This paper adopts a qualitative approach and is based on observations of effective didactic practices and on interviews with teachers whose lessons were observed.

**Keywords :** Cameroonian languages, linguistic knowledge, metalinguistic competence, teaching practices

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés

### **Historique de l'article**

**Date de réception** : 24 septembre 2022

**Date d'acceptation** : 12 novembre 2022

**Date de publication** : 15 janvier 2023

**Type de texte** : Article

## Introduction

« Nul ne doute que, pour enseigner, il faille maîtriser les savoirs à *enseigner* » (Perrenoud, 1999, p. 12).

Cette affirmation de Perrenoud informe sur la nécessité pour chaque enseignant ou enseignante d'avoir une connaissance assez suffisante des savoirs qu'il ou elle est censé-e dispenser ou faire apprendre à ses élèves. En effet, peut-on envisager qu'un-e enseignant-e d'informatique entre dans une classe et commence à enseigner les fonctionnalités d'une souris alors qu'il ou elle les ignore personnellement? De la même manière qu'un ou une médecin cardiologue examine le cœur parce qu'il ou elle a une compétence médicale et une connaissance certaine de cet organe, l'enseignant ou l'enseignante opère dans sa salle de classe en construisant des situations didactiques autour des savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dont il ou elle connaît les contours, sur lesquels il/elle peut faire travailler ses élèves et qu'il/elle peut sereinement valider et institutionnaliser. De cette exigence – préalable à toute intervention didactique – à portée générale, l'enseignant ou l'enseignante des langues nationales (LN) n'est pas exempt-e. Ces langues sont enseignées de manière officielle dans le secondaire camerounais depuis 2012, année au cours de laquelle sont proposés les premiers programmes à titre d'expérimentation suivant les exigences de l'approche par les compétences.

Contrairement au constat fait par Maurer au sujet de l'enseignement des langues nationales au Burkina Faso, au Mali et au Niger, marqué par « un déficit en termes de savoirs réflexifs métalinguistiques » (2019, p. 43), dans le secondaire camerounais, même si l'objectif communicatif est clairement mentionné dans les programmes, la dimension métalinguistique reste fortement dominante (Maurer, 2010; Daouaga Samari, 2018; Jirndi, 2019). Sans revenir ici sur le problème de cohérence entre l'objectif et les contenus d'enseignement de ces langues, ce travail s'intéresse aux difficultés rencontrées par les enseignant-e-s au moment d'aider les apprenant-e-s à s'approprier des propriétés propres à certaines langues camerounaises. L'objectif de cette étude est d'interroger les pratiques enseignantes en vue de montrer que, par moments, certaines propriétés des langues camerounaises sont négligées ou méconnues par les enseignant-e-s, ce qui n'est pas sans conséquence sur les apprentissages.

En 2010 déjà, Mbala Ze *et al.* révélaient dans leur rapport ce qui suit au sujet des pratiques des enseignant-e-s de langues nationales : « Il y a lieu de reconnaître que dans leur pratique, quelques lacunes sont saillantes, les intéressés n'ayant pas reçu de formation assez spécialisée » (2010, p. 45). Toutefois, même si ce rapport pointe la formation insuffisante reçue par les enseignant-e-s dans le domaine spécialisé de la linguistique africaine, il n'informe pas sur ces insuffisances en les étayant par des pratiques effectives de classe. La présente réflexion entend en conséquence documenter ces lacunes pointées et ce qui pourrait les expliquer afin de donner aux enseignant-e-s, formateurs ou formatrices et responsables de prise de décision des informations concrètes dont ils/elles pourraient s'inspirer pour leurs d'actions. Mais avant de revenir sur ces points, présentons le contexte de cette recherche.

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés

## Contexte de la recherche

Trois points retiennent l'attention à ce niveau : l'évolution de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales, la perspective d'analyse des observables envisagée et des compétences préalables exigées à tout-e enseignant-e.

### Situation de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales (LCN)

Bannies du système éducatif, puis timidement admises de manière officielle (Métangmo-Tatou, 2001; 2019) alors même que les pratiques effectives – linguistiques et didactiques – sont marquées par leur usage aussi bien dans la cour de récréation qu'en salle de classe (Tourneux et Iyébi-Mandjeck, 1994; Tourneux, 2011; Mahama, 2016), les langues nationales, introduites dans le secondaire sous l'appellation de « Langues et Cultures Nationales », sont désormais considérées comme une discipline obligatoire.

Cette discipline est censée être enseignée dans toutes les classes du secondaire. Une telle généralisation, qui demande une quantité importante d'enseignant-e-s, devrait être préparée par la formation initiale dans toutes les ENS afin de permettre aux établissements d'assurer normalement les enseignements de LCN. Malheureusement, le nombre des enseignants formés reste insuffisant. À ce sujet, pour le cas des enseignant-e-s formé-e-s au Département de Langues et Cultures Camerounaises de l'ENS de Yaoundé, jusqu'en 2019, Manifi Abouh fait le bilan suivant :

À l'heure actuelle, en[sic.] mi-parcours de l'année 2019 notamment, l'École normale supérieure de Yaoundé a déjà pu former 210 diplômés en 07 promotions, et 90 futurs diplômés – soit 03

promotions - sont en cours de formation pour la généralisation de l'enseignement des langues et cultures nationales (LCN) dans les lycées et collèges de la République (Manifi Abouh, 2019, p. 59).

Ce nombre est insignifiant, au regard des besoins en enseignant-e-s de LCN dans les collèges et lycées. L'ENS de Bertoua et, prochainement<sup>1</sup>, celle de Maroua pourront contribuer à hausser ce nombre sans résoudre le problème, le nombre d'élèves-professeur-e-s admis-es chaque année étant infinitésimal<sup>2</sup>. Les besoins en la matière sont tellement considérables qu'il faudra, à ce rythme, attendre au moins un demi-siècle pour les combler : « En 2017, Bitjaa Kody [...] estimait à 50 années au moins le temps requis pour atteindre le nombre de 8230 enseignants à déployer dans les lycées et collèges du Cameroun » (Manifi Abouh, 2021, p. 155). Compte tenu de l'insuffisance d'enseignant-e-s qualifié-e-s, beaucoup d'établissements scolaires sont contraints, pour l'instant, de recruter des vacataires, n'ayant pas reçu de formation initiale.

Pour chaque classe, deux programmes sont prévus pour enseigner les LCN : l'un réservé aux langues nationales et l'autre aux cultures nationales. Dans ce travail, c'est l'enseignement des langues nationales qui est concerné.

1. Si l'ENS de Bertoua forme déjà des enseignant-e-s de langues et cultures camerounaises, l'ENS de Maroua n'a pas encore lancé le concours pour l'admission en formation initiale des élèves-professeurs au département consacré à ces langues et cultures, même si le responsable de Département est désigné depuis juillet 2021. Les arrêtés n°22/00676 et n°22/00677 du 29 août 2022 portant respectivement ouverture des concours au premier et au second cycle ne font pas état de place prévue dans ce nouveau Département pour le compte de l'année académique 2022/2023. Seulement un communiqué n°22/204 du 22 septembre 2022 du recteur de cette Université indique que quinze (15) et vingt (20) étudiants et étudiantes seront retenu-e-s en qualité d'auditeurs et auditrices libres.
2. Pour le compte de l'année académique 2021/2022, par exemple, six (06) places étaient prévues au concours d'entrée au premier cycle au Département de Langues et cultures camerounaises de l'ENS de Yaoundé (cf. arrêté n° 21-00352/MINESUP du 08 juin 2021).

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés

## Une analyse des pratiques d'enseignement des LN dans une perspective didactique

Les pratiques d'enseignement des LN constituent le matériau sur lequel porte la réflexion dans le cadre de cet article. Plus précisément, l'étude s'appuiera sur deux leçons dispensées au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré par deux enseignants différents intervenant dans deux classes distinctes. Dans le premier cas, nous sommes en classe de 4e où un enseignant, formé non pas à l'ENS, mais dans un cadre associatif (*Tabital Pulaaku*<sup>3</sup>), tient ses élèves en langue et culture peule. Dans le deuxième cas, l'enseignant intervient en 5e. Il a été formé à l'ENS de Yaoundé, au Département de Langues et Cultures Camerounaises. Ces observations sont appuyées par des entretiens que nous avons eus avec ces enseignants.

L'angle d'analyse privilégié est celui qui consiste à entrer dans les pratiques enseignantes effectives par l'objet enseigné, c'est-à-dire par les contenus réellement enseignés aux apprenant-e-s. C'est cette « concentration sur les objets de savoir au cœur des dispositifs d'enseignement/apprentissage » (Dolz et Leutenegger, 2015, p. 8) qui confère à cette réflexion sa spécificité didactique. En effet, ce qui fait fondamentalement la particularité de la didactique dans le champ des sciences humaines est le fait qu'elle s'intéresse au « traitement du savoir dans le système d'éducation, ce qui inclut les processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants » (Simard, Dufays et Garcia-Debanco, 2019, p. 12). Ce n'est d'ailleurs pas anodin si ces mêmes auteurs placent l'activité autour des savoirs, notamment les « savoirs à enseigner », au cœur de la réflexion des didacticiens :

La vocation scientifique de la didactique place la recherche au premier rang des activités du didacticien. Un des sujets prioritaires de la recherche en didactique concerne la clarification des savoirs à

3. <https://www.tabitalpulaaku.org/>

enseigner, tant il est vrai qu'un enseignement ne peut proprement exister que si l'on a défini au préalable ce sur quoi il porte (Simard, Dufays et Garcia-Debanc, 2019, p. 31).

En didactique, l'évocation des savoirs à enseigner, de leur clarification, de leur élaboration et de leur transformation en situation de classe en savoirs enseignés et appris fait immédiatement penser à la théorie de la transposition didactique, qui nous aidera à mieux comprendre comment les savoirs dispensés reconfigurent les relations entre enseignant-e et élèves, et à interroger la légitimité des savoirs enseignés à la lumière des savoirs de référence.

Empruntée à Verret par Chevallard et introduite dans le domaine de la didactique des mathématiques (Chevallard, 1991) avant d'être reprise par les autres didactiques des disciplines, la transposition didactique rend compte des transformations subies par les savoirs pour qu'ils soient effectivement enseignés en classe et appris par les élèves. C'est la transposition didactique « interne » qui nous intéresse ici, dans la mesure où elle s'intéresse aux transformations des savoirs à enseigner en savoirs enseignés dans la salle de classe. Cette étude se focalisera sur « l'analyse des écarts entre ces savoirs effectivement enseignés et les savoirs de référence » (Simard, Dufays et Garcia-Debanc, 2019, p. 34).

Des études (résumées par Simard, Dufays et Garcia-Debanc, 2019) ont interrogé et revu la transposition didactique telle que conçue par Chevallard pour tenir compte des réalités propres aux disciplines qui ne fonctionnent pas comme les mathématiques. Ainsi, les travaux de Martinand, exploités en didactique des langues, montrent que le point de départ de la transposition est loin d'être toujours les « savoirs savants ». Dans bien des disciplines – comme l'EPS et les disciplines linguistiques –, l'on a en plus recours à d'autres types de savoirs, plus pratiques. Il s'agit de véritables pratiques de ces disciplines dans la société. Dans les classes de langues par exemple, en fonction des publics et des objectifs, l'enseignement ne se réduit pas à la transmission aux élèves (au moyen des transformations) des savoirs tels qu'élaborés par les linguistes, grammairiens et autres spécialistes de langues. L'on a également recours aux pratiques sociales de ces langues pour préparer les élèves à

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés l'utilisation de la langue enseignée dans la vraie vie dans divers contextes exigeant la lecture, l'écriture ou les interactions orales. D'où la notion de « pratiques sociales de références » (Simard, Dufays et Garcia-Debanc, 2019). C'est d'ailleurs ce que confirment Carette et Rey : « on rencontre, au sein d'un bon nombre de disciplines scolaires, des contenus qui ne réfèrent nullement à des savoirs, mais plutôt à des pratiques sociales » (2011, p. 133).

Toutefois, dans les séquences observées et analysées dans le cadre de cet article, nous remarquerons que l'accent est davantage mis sur les savoirs « savants ». L'on ne reviendra plus sur le blocage occasionné par l'emploi d'un métalangage hors de la portée des apprenants, que nous savons handicapant pour l'apprentissage (Daouaga Samari, 2018). Il sera plutôt question de voir comment l'enseignement de ces savoirs conduit parfois à une impasse en situation de classe, se traduisant par un écart regrettable entre les savoirs enseignés et les savoirs attestés dans les travaux de linguistique, et même entre ces savoirs enseignés et les pratiques effectives des langues.

## « Savoir à enseigner, savoirs pour enseigner » : des savoirs définitoires de l'acte d'enseigner

Enseigner est un acte qui exige de l'acteur ou de l'actrice qu'il ou elle connaisse la discipline qu'il ou elle doit enseigner et qu'il ou elle soit capable d'élaborer une situation didactique qui permettra à ses élèves d'apprendre. Ces deux compétences sont tellement intriquées et complémentaires que ce couplage – reprise selon la formule de Perrenoud (1999) dans le titre de cette section – est indispensable, surtout quand il s'agit de l'enseignement d'une discipline précise. Un enseignant d'histoire doit connaître l'histoire et avoir des « savoirs pour enseigner » cette discipline. Quelles compétences auraient des élèves d'un-e enseignant-e qui sait enseigner la géographie, mais ne sait rien ou peu de la géographie? Et quelles compétences auraient les élèves d'un-e

enseignant-e qui a une connaissance approfondie de la géographie, mais ne dispose pas ou ne dispose que peu de connaissances sur la manière de faire apprendre la géographie? Comme le dit Jonnaert, « le futur enseignant de mathématiques doit être un expert en mathématiques pour enseigner cette discipline » (1997, p.177). Cela est valable pour les enseignant-e-s de toutes les disciplines.

Toutefois, la connaissance d'un domaine n'infère pas automatiquement que l'on dispose des outils nécessaires pour l'enseigner à une autre personne (Belinga Bessala, 2019). Savoir enseigner, c'est, comme l'enseignent Carette et Rey, avoir un

[...] savoir spécifique sur l'enseignement et les conditions d'apprentissage, savoir qui ne peut être construit par l'apprenti enseignant sur la base de sa courte expérience. Ce savoir comprend évidemment la didactique de la discipline scolaire que le professeur enseignera, mais pas seulement. Il comporte également des considérations issues de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie, de l'histoire de l'enseignement et, bien entendu, des connaissances accumulées par les praticiens et qu'on appelle pédagogie (2011, p. 4).

Ne peut donc également enseigner que celui ou celle qui *sait enseigner*, c'est-à-dire qui a des *savoirs pour enseigner*.

Mais, en même temps, ne peut enseigner que celui ou celle qui connaît les savoirs à enseigner. Et que peut signifier : « pour enseigner une langue, l'enseignant-e doit connaître cette langue »? Cela ne voudrait pas simplement dire que cet enseignant ou cette enseignante doit parler cette langue. En effet, même si la pratique de cette langue par l'enseignant-e est une condition incontournable pour l'enseigner, cette seule compétence linguistique ne suffit pas. Il y a donc lieu de convenir avec Pothier que « s'imaginer qu'il suffit de parler une langue pour l'enseigner suppose une grande méconnaissance de ce que sont, d'une part, une langue et, d'autre part, la pédagogie, qui réservent toutes deux de belles surprises, ce qui n'est pas le moindre de leur intérêt » (Pothier, 2003, p. 8). En plus de cette compétence de pratique linguistique, l'enseignant-e d'une langue aura besoin d'une autre qui lui permettra, cette fois, de tenir un discours scientifique sur la langue parlée et

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés enseignée. Il doit par conséquent avoir absolument la *compétence métalinguistique*. De manière claire, ce travail soutient qu'« une description fiable et approfondie des langues est sans conteste un besoin absolu pour l'enseignant, à charge pour lui de la comprendre et de l'utiliser à sa manière, au mieux et surtout de façon heuristique » (Pothier, 2003, p. 13). C'est de cette compétence métalinguistique qu'il ou elle se servira au moment de la transposition didactique, en l'occurrence pour s'assurer que les savoirs qu'il ou qu'elle enseigne sont légitimes au regard des programmes et de la science.

## Point de départ : un problème de légitimité épistémologique des savoirs enseignés

La section précédente montre que les « savoirs à enseigner » et les « savoirs pour enseigner » sont comme deux faces d'une même pièce qui, dans le cas d'espèce, est l'acte d'enseigner. Malheureusement, l'on regrettera qu'une de ces faces arrive à être remise en cause et même à être défaillante. C'est le cas des savoirs à enseigner dans l'enseignement des langues nationales. Si l'enseignement des Cultures nationales se fait par des enseignants avec facilité et avec une forte créativité pédagogique (Daouaga Samari, 2019; 2020), l'assurance de certain-e-s enseignant-e-s semble se réduire notablement dès qu'il s'agit des langues nationales. Sans aucune prétention à la généralisation<sup>4</sup>, la perspective adoptée ici étant essentiellement qualitative, ce travail relève des séquences d'enseignement dans lesquelles l'interaction autour des savoirs linguistiques semble problématique. L'existence de pareilles séquences dans d'autres contextes – comme nous le verrons – fait penser que le problème mérite d'être pris très au sérieux.

4. Ces résultats ne sauraient être généralisés ni aux pratiques globales des enseignant-e-s observé-e-s, ni à celles de tou-te-s les enseignant-e-s de langues nationales. Toutefois, ils pointent des difficultés que l'on gagnerait à prendre au sérieux dans une perspective formative.

## De la banalisation de l'allongement de la voyelle

On parle d'allongement vocalique lorsque, dans la graphie d'un mot, une voyelle est doublée et que les deux lettres identiques « se prononcent avec un allongement » (Maiga *et al.*, 2009, p.7). En *fulfulde*, cet allongement est d'autant plus capital qu'il est distinctif. C'est par exemple ce qui permet de distinguer au niveau de la première syllabe, selon la graphie du dictionnaire de Parietti, « *salaago* » (refuser) et « *saalaago* » (passer). Zeinabou Assoumi Sow (2022) en donne plusieurs autres exemples pour souligner que la voyelle longue ne se confond aucunement à la voyelle brève.

Pourtant, en observant une séquence de discussions dans une classe de 4e de langue peule, nous remarquons que l'enseignant – d'origine peule – semble moins rigoureux que certains de ses élèves au sujet de l'allongement vocalique. Prenons cette discussion sur l'orthographe de « huitième » en *fulfulde*. Le déclencheur de ce débat est la traduction portée au tableau par un apprenant : « *jewetatabol* », avec un seul « e » à la deuxième syllabe.

(Classe de 4e, leçon de LCP, 06 mars 2015)

A1<sup>5</sup> : kay do ka d'um d'ume jewetatabol na? A naa bannii [non ça c'est quoi c'est « *jewetatabol* » (huitième)? A ce n'est pas exact]

AA : bannii jewe jewe [c'est exact jewe jewe]

A2 : be « e » gootel [avec un (seul) « e »]

P : bannii bannii [c'est exact c'est exact]

A1 : « e » d'idi [deux « e »]

A2 : « e » gootel [un (seul) « e »]

P : miin wi'i « *jewetatabol* » « e » man d'idi na a wi'a o besda « e » kadi ammaa a wi'a naa bannii kam d'ume? [c'est moi qui ai dit « *jewetatabol* » prend deux « e » dis-lui d'ajouter un autre « e » mais pourquoi lui dis-tu que ce n'est pas exact?]

5. Conventions de transcription : A = apprenant. AA = groupe d'apprenants. P = professeur. ou = pause courte ou moyenne.

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés

Immédiatement, A1 relève que cette traduction en *fulfulde* comporte une lacune, ce qui l'amène logiquement à remettre en question la graphie indiquée au tableau : « naa bannii ». Selon cet apprenant, il faut doubler le « e » à la deuxième syllabe (allongement vocalique); au cas contraire, la réponse est fautive. Cette prise de position entraîne des réactions contradictoires dans la salle : A2 et un groupe d'apprenants (AA) soutiennent le contraire. À la suite de ces échanges houleux, l'enseignant intervient pour trancher en validant la réponse portée au tableau; mais hélas, la discussion continue. Il se sent alors obligé de devenir directif : « miin wi'i » (c'est moi qui ai dit). Par la suite, il fait une concession en ajoutant qu'il suffit d'ajouter un deuxième « e » pour que la réponse soit juste tout en reprochant à A1 d'invalider la réponse de son camarade.

Ces interactions révèlent un fait qui peut paraître anodin de prime abord. La réaction de l'enseignant donne l'impression que cet allongement est facultatif ou secondaire. Pourtant, dans la langue dans laquelle l'exemple est pris (le *fulfulde*), il s'agit d'une propriété essentielle et non négligeable. Que ce soit dans le *Dictionnaire* de Parietti, dans le *Vocabulaire* de Tourneux et Yaya ou dans le récent *Vocabulaire peul du Cameroun* de Tourneux, Yaya et Mohamadou, l'on observe bien un allongement vocalique à la deuxième syllabe, aussi bien dans sa forme « joweetatii » (Parietti, p. 187) (ou joweetati chez Tourneux et Yaya, 1999, p. 62) que dans celle utilisée par l'enseignant attestée sous la graphie « njoweetatafo » (Parietti, p. 187). L'on comprend que l'enseignant a peut-être opté pour une posture non normative dans sa classe. Toutefois, après ces échanges, il pouvait attirer l'attention des apprenants sur la fonction de l'allongement vocalique dans cette langue, non sans annoncer une leçon entière qui pourrait lui être consacrée au besoin à une autre séance. Au contraire, il ferme simplement la séquence par une déclaration qui laisse penser que A1 en demande trop pour quelque chose qui serait insignifiant, ce qui pourrait avoir des conséquences sur les représentations que peuvent se construire les apprenants au sujet de l'allongement vocalique à l'issue de cette discussion. Ces représentations sont de potentiels obstacles didactiques pour les prochains apprentissages.

Si, en 4e, l'allongement vocalique est banalisé par un enseignant de langue peule, dans une autre classe, c'est à une généralisation abusive qu'on assiste.

## Les tons : une généralisation abusive dans l'enseignement des LN

Le vendredi 13 novembre 2015, à 11h 05, l'enseignant<sup>6</sup> de Langues et Cultures Nationales entre dans sa classe de 5e pour une leçon de langues nationales d'une durée de cinquante (50) minutes. Avant d'entamer la leçon du jour, il se propose, comme d'habitude, de faire un bref rappel du cours précédent qui portait sur les types de tons et de corriger l'exercice à faire à la maison qu'il avait donné. C'est lors de la correction de cet exercice qu'il a été remarqué que ces tons avaient été probablement enseignés comme si toutes les langues camerounaises les portaient de manière automatique.

Dans ses exemples pris en *fulfulde*, un élève va porter au tableau ceci :

« didí » (deux)  
« ndiàm » (l'eau).

Au-delà du problème posé par la graphie du terme « eau » en *fulfulde* (en principe : *ndiyam*), ces deux exemples qui ont fait l'objet de validation en situation de classe montrent que des enseignant-e-s sont parfois désarmé-e-s face à la pluralité du répertoire linguistique de leur classe. Une petite recherche peut bien les aider. Le *fulfulde* par exemple a l'avantage d'être très documenté, en tout cas assez pour savoir que ce n'est pas une langue à tons<sup>7</sup>, mais seulement une langue à classes

6. Contrairement à l'enseignant du *fulfulde* dont nous avons analysé les pratiques plus haut, en l'occurrence dans le paragraphe portant sur la banalisation de l'allongement vocalique, cet enseignant n'est pas Peul, mais locuteur du *fulfulde*. Il est d'origine *tupuri*.
7. Le système tonal des langues africaines est complexe et sa représentation varie d'une langue à une autre. En effet, les langues qui portent les tons n'ont pas le même système tonal (l'on pourrait par exemple lire Jean-Marie Hombert (1984) pour plus de détails) ; mais en plus il est possible de trouver des documents qui

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés (Mohamadou, 1998). Dans l'incertitude, et même dans l'ignorance, l'enseignant sanctionne positivement des savoirs inexacts, devant en conséquence être retenus par toute la classe.

Au cours de l'entretien que nous avons eu avec cet enseignant, il renseigne que, habituellement, dans ces moments d'incertitude, il compte sur la réaction des élèves parlant la langue dans laquelle l'exemple est pris. Quand ces élèves détectent des erreurs, ils ou elles interviennent immédiatement pour des besoins de correction.

Entretien du 08 décembre 2015

[...]

Chercheur : Ça veut dire que quand un enfant donne un exemple, ceux qui parlent la même langue que lui ou ceux qui sont dans la même aire culturelle peuvent réagir et dire si l'exemple est bien ou pas.

Enseignant : Oui, parce que vous savez les enfants, les enfants. Bon les enfants pas/ je ne dis pas que je ne dis pas que les enfants nous trompent pas hein, les enfants peuvent se tromper... d'un exemple. Alors, je vous assure, ces enfants quand ils se trompent, ce sont toujours les les les camarades qui... qui les corrigent en disant à l'enseignant... en réagissant tout de suite en disant à l'enseignant non ce n'est pas ça, ou bien voilà plutôt ce qu'il faut dire. Et si un exemple échappe à toute la classe, nous pouvons laisser cet exemple ou alors si c'est un exemple vraiment pertinent, nous faisons donc appel peut-être aux autres élèves voisins ou alors aux collègues... aux collègues qui sont qui... qui... qui parlent la même langue.

Dans le cas d'espèce, l'enseignant a été réconforté par le silence des apprenants, ce qu'il a interprété comme un indice du caractère irréfutable de la réponse donnée. Cette situation, qui fait dépendre des élèves le processus de validation, est préjudiciable à l'activité d'apprentissage en ce que la rupture du contrat didactique qu'elle provoque conduit l'enseignant dans l'impasse. Il procède à une dévolution quasi maximale faisant des apprenants les responsables des contenus

adoptent une posture orthographique précise, celle de ne pas matérialiser ces tons quand bien même il s'agirait d'une langue à tons. C'est notamment ce qui se lit dans l'avant-propos du *Lexique hədi - français* de Lee Bramlett : « Le ton n'est pas indiqué par les marques d'accent. Les mots différenciés uniquement par le ton sont indiqués par les doubles voyelles » (1996, p. 3). Alors qu'en *fulfulde* par exemple, non seulement il n'y a pas de tons, mais en plus les voyelles longues font partie intégrante du système phonologique (Tourneux, Daïrou et Mohamadou, 2021).

qu'ils apprennent, alors que cette tâche lui est reconnue institutionnellement. C'est à lui que « l'institution attribue un rôle de "sujet sachant" » (Kerneis, 2010, p. 61). Vers la fin de son extrait, il évoque la possibilité d'avoir recours à des personnes-ressources; mais leur intervention ne peut être efficace qu'à la phase préactive de l'enseignement. La dernière section de ce travail reviendra sur ce point.

De tels exemples sont nombreux à être observés en classe de langues nationales, surtout au sous-cycle d'observation. En prenant donc des exemples dans plusieurs langues, l'enseignant n'est logiquement pas capable de connaître les langues dans lesquelles ces exemples sont pris par ses élèves. Ces résultats corroborent ce constat fait par Manifi Abouh dans la partie méridionale du pays : « Certains enseignants avouent par exemple qu'ils ne sont pas toujours capables d'identifier tous les sons prononcés par les élèves à travers des mots dans leurs langues spécifiques et se limitent ainsi aux langues dont ils ont la maîtrise parfaite des graphèmes » (Manifi Abouh, 2019, p. 72). Comme le dit cet auteur, certain-e-s enseignant-e-s se trouvent souvent dans l'obligation de se replier dans leur zone de confort en se limitant à des exemples pris dans des langues qu'ils ou qu'elles comprennent et dont ils ou elles connaissent la structure. Mais dans les séquences analysées dans cette étude, des savoirs sont validés alors qu'ils ne sont conformes ni aux pratiques linguistiques ni aux savoirs documentés dans la science sur ces langues.

## Pourquoi des propriétés propres à certaines LN sont-elles négligées, ignorées ou peu connues?

Deux éléments permettront de répondre à cette question dans ce travail : d'une part la configuration de l'enseignement des langues nationales au premier cycle, et d'autre part la formation des enseignant-e-s.

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés

## Une organisation curriculaire propice à un enseignement général en sous-cycle d'observation

Les programmes sont clairs au sujet de l'organisation de l'enseignement des langues nationales au Cameroun. Au sous-cycle d'observation (6e et 5e), les enseignant-e-s n'enseignent pas une langue camerounaise précise. Il leur est demandé d'enseigner la phonétique et la grammaire appliquées à quelques langues camerounaises dominantes de ces classes. C'est le répertoire linguistique de la classe qui oriente l'enseignant. C'est à partir de la classe de 4e qu'ils sont censés enseigner une langue spécifique, en fonction des choix faits dans la région et dans l'établissement (Minesec, 2014).

L'observation du déroulement des leçons amène à penser que c'est justement cette organisation qui permet de comprendre la situation dans laquelle se trouvent les enseignant-e-s de langues nationales, surtout dans les deux premières classes du collège. Contraint-e de (faire) prendre des exemples dans plusieurs langues suivant la notion grammaticale enseignée, l'enseignant-e est exposé-e à la pluralité linguistique et, en conséquence, à la pluralité des savoirs dont il ou elle ne dispose pas forcément. Pour réduire cette insécurité didactique, il ou elle sera obligé-e d'inventer des stratégies qui lui permettront d'avoir un contrôle sur les savoirs qu'il ou qu'elle devra de toutes les façons valider pour qu'il y ait apprentissage. Ou alors, il ou elle se focalisera simplement sur la (ou les) langue(s) qu'il ou qu'elle connaît, au risque d'aller à l'encontre des prescriptions officielles.

## Une formation enseignante peu suffisante en linguistique africaine

Interrogé sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement des langues nationales, l'enseignant de 6e et 5e dont nous avons déjà cité les propos plus haut (cf. section 2.2) souligne que la discipline qu'il enseigne – bien qu'étant de nature linguistique – s'inspire largement de la science, ce qui est incompatible avec la transmission de « fausses informations » et l'empêche d'être totalement à l'aise dans son activité d'enseignement :

Enseignant : Bien, à l'aise. Oui, mais pas totalement. Vous savez, les LCN tout comme d'autres disciplines, c'est une discipline scientifique. Nous ne pouvons pas dire qu'on est totalement à l'aise. Sinon, les... les difficultés dont je vous ai... fait allusion plus haut ne pouvaient même plus être là. Donc on a toujours vraiment... c'est bien nous sommes à l'aise mais bon, pas à 100 %. Vous savez nous avons/ nous avons le problème de personnes-ressources. Oui, parce qu'il faut... faut pas donner des... des fausses informations aux élèves, surtout que ce qu'on leur donne se retrouve dans leur cahier.

Le fait que cet enseignant reconnaisse qu'il lui manque des connaissances sur les langues enseignées amène à penser que la formation dans les Départements de Langues et Cultures Camerounaises gagnerait à mettre un accent particulier sur les cours de linguistique africaine. C'est également à cette conclusion que débouche la réflexion de Ongué Essono sur les pratiques des enseignant-e-s intervenu-e-s dans le cadre du projet ELAN-Afrique, pourtant formé-e-s dans les ENI ou les ENS :

Si tous les acteurs enrôlés dans l'Initiative ELAN ont tous été dans une ENI ou à l'ENS, il est crucial de signaler que la formation linguistique favorable à la compréhension et à l'exploitation des concepts demeure nettement insuffisante. Il est impératif que tous ces personnels en charge de ce nouveau programme soient commodément formés en linguistique générale, qu'ils maîtrisent les concepts de phonologie et de phonétique (Ongué Essono, 2016, p. 386).

Pour les séances observées, le problème ne se situe guère au niveau des connaissances des enseignant-e-s en linguistique générale ou en phonétique, mais davantage à l'application des concepts y afférents dans

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés une langue spécifique. Le site internet<sup>8</sup> du Département de Langues et Cultures Camerounaises de l'ENS de Yaoundé, par exemple, informe que le profil de sortie des enseignant-e-s qui y sont formé-e-s est le suivant :

Au terme de sa formation à l'École Normale Supérieure, le Professeur de Langues et Cultures Camerounaises doit être en mesure d'enseigner les matières suivantes sans exclusive :

1. La phonétique et la grammaire appliquées aux langues camerounaises (6ème - 5ème);
2. Les cultures nationales camerounaises (proverbes, contes, épopées, chants, rites, traditions, ...) dans toutes les classes de l'enseignement secondaire;
3. Une langue nationale (4ème - Terminale)

(<https://ens.cm/new/index.php/departement-de-lcc/>, site consulté le 11 mars 2022).

Les points 1 et 3 de ce profil méritent d'être davantage renforcés dans le cadre de cette formation. Le premier point, en particulier, requiert que l'on prépare les enseignant-e-s à didactiser la pluralité, car c'est en 6e et 5e qu'ils sont régulièrement dans l'incertitude, dans le doute, dans l'embarras. En clair, la formation devrait pouvoir donner à l'enseignant ou à l'enseignante la capacité de procéder à l'institutionnalisation, c'est-à-dire à « l'instauration dans la classe d'un rapport "officiel" à un savoir ou savoir-faire » (Reuter, cité par Kaheraoui et Coret, 2014, p. 118). Par ailleurs, la formation initiale gagnerait à initier les futurs enseignants à la linguistique comparée<sup>9</sup>. En effet, dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants et enseignantes des langues nationales sont explicitement appelé-e-s à procéder à des comparaisons entre plusieurs langues. C'est, du reste, un principe essentiel dans le sous-cycle d'observation où, comme nous l'avons déjà relevé, des notions grammaticales sont appliquées à plusieurs langues locales. Les préparer à ce travail de comparaison pourrait leur permettre d'avoir des stratégies pertinentes susceptibles d'aider à éviter que les élèves soient simplement entraîné-

8. <https://ens.cm/new/index.php/departement-de-lcc/>

9. Je tiens à remercier les évaluateurs de ce texte. Leurs suggestions et commentaires m'ont rappelé la place importante de la linguistique/grammaire comparée dans la formation des enseignants des langues nationales. Je reste toutefois le seul comptable des imperfections contenues dans l'article.

e-s à ne mémoriser que des règles grammaticales (ELAN, 2014). Il est désormais connu que la démarche comparative en classe de langues est un principe essentiel en ce qu'elle mène à la convergence linguistique entre les langues concernées (généralement langues nationales et langues officielles) et au transfert des compétences (Maurer, 2007). Doter les enseignant-e-s des compétences qui leur permettront de gérer efficacement de telles difficultés exige la mise en place d'un dispositif pertinent d'intervention et d'accompagnement de l'enseignant ou de l'enseignante.

## Quelques pistes de solution

Les pistes suggérées ici tentent de répondre aux problèmes sus-évoqués, qui se traduisent en général par une connaissance insuffisante de certaines propriétés pourtant capitales pour l'enseignement des langues camerounaises. Elles ont trait, d'une part, aux efforts à fournir par l'enseignant ou l'enseignante dans la préparation de ses leçons, et, d'autre part, aux conditions pédagogiques à mettre en place pour faciliter la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage. La question de la formation des enseignant-e-s ayant été abordée dans la section précédente, inutile d'y revenir de peur de se reprendre.

### Au niveau des enseignants : de la préparation des leçons

Observer un enseignant ou une enseignante négliger l'allongement vocalique sans proposer d'y travailler immédiatement ou sans programmer une autre occasion pour faire prendre conscience aux apprenants de sa place dans la description ou dans la pratique des langues

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés enseignés, ou même le voir simplement attribuer à une langue une propriété qu'elle n'a pas en réalité – comme faire croire que le *fulfulde* est une langue à tons – fait penser qu'il ou qu'elle n'a probablement pas cerné, pour le cours dispensé, tous les contours d'une étape incontournable : la préparation.

Phase préactive de l'enseignement, la préparation d'un cours est une étape capitale qui ne mérite pas d'être bâclée si l'on a en mémoire l'idée de réduire l'improvisation en situation d'interaction. Il n'est sûrement pas question de prétendre que les enseignants observés n'ont pas du tout préparé leurs leçons. Au contraire, il faut convenir que des techniques d'animation (poser des questions, encourager les élèves, reformuler, donner des consignes, etc.) ont été mises en place et des choix méthodologiques (définition des objectifs pédagogiques, élaboration des stratégies d'enseignement, etc.) ont sans doute été faits, ce qui a permis à beaucoup d'apprendre. Car la préparation consiste à prévoir des techniques d'animation et à faire des choix méthodologiques précis dont l'enseignant ou l'enseignante aura besoin pour faciliter l'appropriation des savoirs (Rieunier, 2018). Ce n'est pas fondamentalement cette dimension *animation* et *méthodologie* qui pose directement problème ici, même si elle ne s'efface pas. Une autre dimension de cette préparation est indexée : la gestion des savoirs en circulation dans une classe plurilingue

Cette gestion des savoirs est intimement liée à l'animation et à la méthodologie envisagées par l'enseignant dans la mesure où celles-ci sont mobilisées en vue de conduire les élèves vers les savoirs ou vers des compétences. Cependant, il faut momentanément la détacher et l'isoler pour les besoins d'analyse pour montrer qu'un enseignant ou une enseignante peut bien avoir toutes les techniques et méthodologies d'enseignement au bout des doigts, mais échouer dans l'enseignement des langues camerounaises s'il ou elle les ignore et ne se prépare pas à gérer les savoirs qui seront en circulation en classe. Rieunier dit à dessein : « si vous ne maîtrisez pas les contenus que vous enseignez, vous ne pouvez pas enseigner! » (2018, p. 38). Belinga Bessala renchérit : « l'enseignant du

secondaire doit savoir se repérer dans un monde de savoir savant tel qu'il est structuré en continu par les réseaux électroniques » (2009, p. 147). Cela a été largement martelé plus haut.

En conséquence, l'enseignant ou l'enseignante, puisqu'il ou elle connaît la configuration sociolinguistique de sa classe, ne peut s'empêcher de faire de sérieuses recherches sur le fonctionnement des langues représentatives de la classe pour répondre aux besoins de ses apprenants. De nombreuses publications, en accès libre, sur des langues camerounaises existent sur plusieurs sites institutionnels sur internet. L'imposante bibliographie de Tourneux *et al.* (2012) réconforte dans l'idée qu'il ne manque pas de travaux sur les langues camerounaises. À titre d'illustration, pour enseigner une notion au programme comme celle de « syntagme nominal » en classe de 6e, l'enseignant ou l'enseignante ne peut se contenter des informations sommaires fournies par le programme. Pour être efficace, il ou elle pourrait chercher à connaître d'abord personnellement le fonctionnement de cette notion dans quelques langues avec des exemples précis à partir des travaux existants, ce qui pourrait faciliter la conduite de sa leçon. Cela semble fastidieux; mais c'est le défi à relever pour un enseignement de qualité. En sous-cycle d'observation, où les problèmes les plus préoccupants sont généralement observés – notamment la validation des savoirs inexacts –, l'enseignant ou l'enseignante gagnerait à faire lui-même des recherches pour chaque leçon qu'il dispense en vue d'anticiper sur les réponses des élèves. De plus, les programmes prescrivent aux enseignant-e-s la méthode participative qui leur permet de solliciter l'aide des parents d'élèves ou de toutes personnes-ressources en vue d'avoir un fonds de corpus étoffé sur lequel il ou elle pourrait s'appuyer pour ses leçons. Dans les extraits d'entretien que nous avons eu avec un de ces enseignants, il déplore l'insuffisance de ces personnes-ressources. Pourtant, il revient à l'enseignant de se constituer sa base de personnes-ressources à consulter de temps en temps pour ses cours. Le corpus constitué au cours de la première année de l'initiative sera progressivement enrichi; et au fur et à mesure que les années passent, l'enseignant ou l'enseignante disposera de ressources essentielles sur lesquelles s'appuyer régulièrement et qui, par

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés ailleurs, pourront faire l'objet d'une publication après un sérieux travail pour une mutualisation entre des collègues. Des élèves des grandes classes peuvent bien être mis à contribution.

Nous avons la faiblesse de croire, au regard des séances de cours observées, que ce travail préalable est nécessaire, voire indispensable pour la réussite des activités de classe. De manière concrète, il s'agit par exemple pour celui ou celle qui a prévu enseigner « le syntagme nominal » dans une ville de Ngaoundéré, savoir prévu dans les programmes, de se constituer des corpus en *fulfulde*, en *dii*, en *gbaya*, en *mbum* et autres langues, en fonction du répertoire linguistique de la classe et conformément aux prescriptions des programmes, tel que rappelé au début de cette réflexion. Ces corpus recueillis dans ces langues d'origine seront ensuite traduits en français. Une fois en classe, l'enseignant-e fera travailler ses élèves sur ces corpus précis qu'il a pris le soin de connaître et d'étudier avant d'aller en classe. Ainsi, cela pourrait réduire l'insécurité de l'enseignant et donc la transmission des savoirs inexacts.

Bien entendu, comme cela apparaît dans cette piste, il n'est aucunement question d'inciter les enseignant-e-s des langues nationales au secondaire de « maîtriser les savoirs à enseigner dans leur état *natif*, au plus haut niveau » (Perrenoud, 1999, p. 12) au point de se confondre aux chercheurs et aux chercheuses, ce qui, d'ailleurs, « n'est ni nécessaire, ni possible » (Perrenoud, 1999, p. 12). Il s'agit simplement de suggérer que « les enseignants en sachent “raisonnablement plus” que leurs élèves, qu'ils ne découvrent pas le savoir à enseigner la veille de leur cours et qu'ils le dominent suffisamment pour n'être pas en difficulté à la moindre question imprévue » (Perrenoud, 1999, p. 12).

## De l'amélioration des conditions matérielles d'accompagnement

Les difficultés rencontrées par les enseignant-e-s de langues nationales ne peuvent également être résolues que par l'implication de divers acteurs éducatifs, en l'occurrence les établissements dans lesquels ils exercent et les collectivités territoriales décentralisées.

Nouvellement intégrées dans le secondaire et dans le primaire comme discipline obligatoire, les langues nationales sont enseignées sans viatique pédagogique suffisant. Plus précisément, les ressources documentaires (manuels scolaires) sont extrêmement rares, sinon existantes pour certaines classes, au point où l'enseignant ou l'enseignante est contraint-e de chercher – parfois sans trouver – des corpus ou des documents pour la préparation de ses cours. Les établissements scolaires pourraient équiper leurs bibliothèques en livres de référence sur les langues camerounaises, et dans les domaines de la linguistique africaine et de la didactique des langues. Les inspections, en ce qui les concerne, pourraient s'impliquer en créant des équipes pédagogiques pour la production de ces manuels qui manquent cruellement pour l'enseignement de cette nouvelle discipline.

Le rôle des collectivités décentralisées dans ce sens n'est pas à négliger. Conformément aux lois de 2004<sup>10</sup> fixant les règles applicables aux communes et aux régions, ces collectivités peuvent contribuer au financement de la production des documents (livres, manuels, romans, etc.) en langues camerounaises, que l'on mettra plus tard à la disposition des enseignant-e-s et des élèves.

Dans un contexte où il manque de manuels pour l'enseignement de ces langues, il convient de s'organiser pour donner aux enseignant-e-s, le plus rapidement possible, des ressources dont ils ou elles auront besoin pour la réussite des activités pédagogiques. L'État étant le garant

10. Cf. section 3 de la *Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes* et de la *Loi n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions*.

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés de l'éducation et le responsable de la politique conduite dans ce secteur, il lui revient de s'impliquer davantage en vue de soutenir l'enseignement des langues et cultures nationales. Laisser l'enseignant-e seul-e, sans ressources, aller dispenser des savoirs dans ces nouvelles classes, c'est sans conteste soutenir officiellement la folklorisation de ces langues et de cette nouvelle discipline scolaire.

## Conclusion

Parlant de la transposition didactique des savoirs mathématiques, Chevallard soutient que « le savoir enseigné – le savoir traité à l'intérieur du système – doit être vu, par les “savants” eux-mêmes, comme *suffisamment proche du savoir savant*, afin de ne pas encourir le désaveu des mathématiciens, qui minerait la légitimité du projet social, socialement accepté et soutenu, de son enseignement » (Chevallard, 1991, p. 26). Cet extrait renseigne que la question de la légitimité des savoirs enseignés en situation de classe est capitale. Certes, « il y a un écart entre savoirs scientifiques et savoirs scolaires » (Carette et Rey, 2011, p. 133); mais cet « écart », envisagé en termes de « distance », ne doit pas conduire à une distorsion et, par conséquent, à un désaveu total par les « savants »/chercheurs ou chercheuses. L'enseignement des langues s'appuyant aussi sur les pratiques effectives sociales, les savoirs enseignés ne devraient pas non plus être désavoués par les locuteurs. En l'occurrence, l'allongement vocalique, propriété distinctive dans une langue comme le *fulfulde* et qui est attestée aussi bien dans les travaux de linguistique que dans les pratiques, ne peut être banalisé en situation de classe. En même temps, attribuer les tons au *fulfulde*, c'est enseigner une caractéristique linguistique qui n'est attestée ni dans les pratiques sociales réelles de cette langue ni dans les multiples travaux de recherche actuelle en linguistique peule.

Pour garder aux savoirs enseignés leur légitimité, les enseignant-e-s de langues nationales ont pour défi l'amélioration de leur compétence métalinguistique. En plus de parler ces langues, ils ou elles seront plus outillé-e-s en se construisant cette compétence qui leur permettra d'enseigner le fonctionnement de ces langues, comme le leur demandent les programmes. Il est clair que « tout comme le guide touristique qui se fait un point d'honneur à connaître sur le bout des doigts les lieux qu'il fait visiter » (Musial et Tricot, 2020, p. 120), l'enseignant-e des langues nationales doit avoir une connaissance suffisante du fonctionnement de la/des langue(s) qu'il ou qu'elle enseigne. En situation de classe, « l'objectif d'enseigner est d'aider l'élève à réduire l'écart entre sa propre connaissance et le savoir scolaire. [...] L'enseignant accomplit cet acte avec sa propre connaissance du savoir » (Musial et Tricot, 2020, p. 62). Si les pratiques enseignantes révèlent des lacunes au niveau de la connaissance de certaines de ces langues, cela signifie que la formation n'a probablement pas suffisamment préparé les enseignants à affronter la situation et qu'il est urgent d'y remédier. Les écoles de formation, les établissements, les inspections, les collectivités territoriales décentralisées, l'État dans son ensemble et l'enseignant-e ont, chacun en ce qui le concerne, un rôle essentiel à jouer pour garantir la réussite de l'enseignement des langues nationales. Bref, l'enseignant doit être animé d'une « vigilance épistémologique », pour le dire avec Chevillard, qui l'amène à tout instant à se poser cette question fondamentale : « Est-ce bien là l'objet dont l'enseignement était projeté? » (1991, p. 43).

Le différentiel entre les compétences métalinguistiques actuelles et souhaitées que ce travail s'est attelé à dégager par l'analyse des pratiques enseignantes met d'ailleurs sur la piste d'une recherche bottom-up qui interrogerait les besoins de formation<sup>11</sup> des enseignant-e-s de langues nationales en vue de l'amélioration du dispositif de formation devant en principe être arrimé aux situations professionnelles réelles sur le terrain.

11. Selon Ardouin justement, c'est par l'analyse du besoin que l'on parviendra à « s'interroger sur l'écart, ou le différentiel, entre la situation actuelle et la situation souhaitée » (2017, p. 81).

Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés

## Références

- Ardouin, Thierry. 2017. *Ingénierie de formation*. Paris : Dunod.
- Belinga Bessala, Simon. 2019. Du statut professionnel des sciences de l'éducation et le développement des compétences des enseignants des collèges et lycées du Cameroun. *Syllabus Review*, 8(2), 98-114.
- Belinga Bessala, Simon. 2009. Du statut épistémique de l'enseignement secondaire au Cameroun. *Syllabus Review*, 1, 140-152.
- Bramlett, Lee (éd). 1996. *Lexique hɔ̀di - français*. Yaoundé : SIL. <https://www.sil.org/system/files/reapdata/14/10/37/141037060154973850395127218916470584607/HdiLexicon.pdf>
- Carette, Vincent et Rey, Bernard. 2011. *Savoir enseigner dans le secondaire*. 2e tirage. Bruxelles : Groupe De Boeck s.a.
- Chevallard, Yves. 1991. *La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La Pensée sauvage.
- Daouaga Samari, Gilbert. 2020. De l'anecdote au jeu didactique en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun : enjeux, obstacles et perspectives. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 9, 103-117. [https://gerflint.fr/Base/Afrique\\_GrandsLacs9/daouaga\\_samari.pdf](https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs9/daouaga_samari.pdf)
- Daouaga Samari, Gilbert. 2019. "J'ai un ami..." : une anecdote comme document déclencheur en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. Pertinence et conséquences didactiques. Dans Dili Palaï, Clément et Yaoudam, Élisabeth (dir.), *Littératures orales africaines : modalités de transmission, réceptions et enjeux pédagogiques* (121-131). Yaoundé : Les Éditions Dinimber & Larimber.
- Daouaga Samari, Gilbert. 2018. La question de la gestion du patrimoine métalinguistique des apprenants dans la construction d'une unité didactique de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. Dans

- Maurer, Bruno et Puren, Laurent (dir.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (417-432). Berne : Peter Lang.
- Daouaga Samari, Gilbert et Métangmo-Tatou, Léonie. 2017. Négociation et reconfiguration des identités en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 73(4), 570-595. <https://muse.jhu.edu/article/678840/pdf>
- Dolz, Joaquim et Leutenegger, Francia. 2015. L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 7-16.
- ELAN. 2014. *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français*. AFD/MAEE/AUF/OIF.
- Jirndi Finita, Shey. 2019. External factors impeding effective implementation of teaching/learning contents prescribed for national languages at the observation sub-cycle. Dans Ndibnu-Messina Ethé, Julia et Frath, Pierre (dir.). *Méthodes et pratiques d'enseignement des langues africaines. Identification, analyse et perspectives* (75-93). Vincennes : Observatoire européen du plurilinguisme.
- Jonnaert, Philippe. 1997. La formation didactique des enseignants en questions. *Chiers de recherche en éducation*, 4(2), 163-184. <https://doi.org/10.7202/1017326ar>
- Hombert, Jean-Marie. 1984. Les systèmes tonals des langues africaines : typologie et diachronie. Extrait de Hombert (1984), *Phonétique expérimentale et diachronie : application à la topogénèse*. Thèse d'État, Lyon. [http://www.ddl.cnrs.fr/fulltext/gabon/pholiaPDF/pholia1/Hombert\\_1984\\_syst\\_?me\\_tonals.pdf](http://www.ddl.cnrs.fr/fulltext/gabon/pholiaPDF/pholia1/Hombert_1984_syst_?me_tonals.pdf)
- Kaheraoui, Malika et Coret, Muriel. 2014. L'institutionnalisation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Lidil*, 49, 115-132. <https://journals.openedition.org/lidil/3477>

- Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés
- Kerneiss, Jacques. 2010. Désorientation des élèves et indécision du professeur : deux formes d'incertitude repérées en éducation aux médias. *Carrefours de l'éducation*, 1(29), 59-76. [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=CDLE\\_029\\_0059&download=1](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CDLE_029_0059&download=1)
- Mahama, André. 2016. *Pratiques déclarées et imaginaires linguistiques des élèves dans les écoles primaires de la ville de Ngaoundéré*. Mémoire de Master en Sciences du langage, Université de Ngaoundéré.
- Maiga, Amidou et al. 2009. *Bi-grammaire fulfulde/pulaar-français*. Organisation internationale de la francophonie : LeWebPédagogique.
- Manifi Abouh, Maxime Yves Julien. 2021. La langue d'enracinement culturel dans l'éducation multilingue au Cameroun. *Langues et communication*, 8, 147-161. [https://www.researchgate.net/publication/360439654\\_La\\_langue\\_d'enracinement\\_culturel\\_dans\\_l'education\\_multilingue\\_au\\_Cameroun](https://www.researchgate.net/publication/360439654_La_langue_d'enracinement_culturel_dans_l'education_multilingue_au_Cameroun)
- Manifi Abouh, Maxime Yves Julien. 2019. Les défis de l'enseignement des langues et cultures camerounaises sous le paradigme de l'Approche par les Compétences au cycle secondaire. *Syllabus Review*, 8(1), 58-86. [https://www.researchgate.net/publication/360134857\\_Les\\_defis\\_de\\_l'enseignement\\_des\\_langues\\_et\\_cultures\\_camerounaises\\_sous\\_le\\_paradigme\\_de\\_l'Approche\\_par\\_les\\_Comp\\_etences\\_au\\_cycle\\_secondaire](https://www.researchgate.net/publication/360134857_Les_defis_de_l'enseignement_des_langues_et_cultures_camerounaises_sous_le_paradigme_de_l'Approche_par_les_Comp_etences_au_cycle_secondaire)
- Maurer, Bruno. 2019. Quel modèle didactique de référence pour l'enseignement des langues africaines en Afrique francophone? *d'enseignement des langues africaines. Identification, analyse et perspectives* (41-73). Vincennes : Observatoire européen du plurilinguisme.
- Maurer, Bruno. 2007. *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée*. Langues africaines – langue française. Paris : L'Harmattan.
- Maurer, Bruno. 2010. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone*. Paris : MAEE/OIF/AUF/EAC.

- Mbala Ze, Barnabé et Wamba, Rodolphine (dir.). 2010. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Rapport de l'équipe Cameroun.* AFD/MAEE/AUF/OIF.
- Métangmo-Tatou, Léonie. 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. Disponible sur : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/linguistiqueudev/>
- Métangmo-Tatou, Léonie. 2001. 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun. Dans *Cameroun 2001 : Politique, Langues, Économie et Santé* (33-60). Paris : L'Harmattan.
- Métangmo-Tatou, Léonie et Daouaga Samari, Gilbert. 2018. La Loi n° 98/004 d'orientation de l'éducation au Cameroun : langue de bois ou langue du droit? À propos d'enracinement et d'ouverture. Dans Fometeu Joseph, Briand Philippe et Métangmo-Tatou (dir.), *La langue et le droit* (261-274). Paris : L'Harmattan.
- Mohamadou, Aliou. 1998. Fonctionnement morphologique et interprétation sémantique d'un système classificatoire : l'exemple du peul. *Faits de langues*, 11-12, 391-405. [https://www.persee.fr/doc/flang\\_1244-5460\\_1998\\_num\\_6\\_11\\_1222](https://www.persee.fr/doc/flang_1244-5460_1998_num_6_11_1222)
- Musial, Manuel et Tricot, André. 2020. *Précis d'ingénierie pédagogique.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Onguéné Essono, Louis-Martin. 2016. Enseigner L1 et les LE en Afrique francophone : analyse des expériences de didactique du bi-plurilinguisme de l'initiative. Dans ELAN-Afrique (dir.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)* (379-391). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Parietti, Giuseppe. s.d. [1997]. *Dictionnaire français-foulfouldé & Index foulfouldé. Dialecte peul de l'Extrême-Nord du Cameroun.* Guidiguis (Cameroun). Mission catholique [Diffusion Karthala, Paris].

- Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés
- Perrenoud, Philippe. 1999. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur.
- Pothier, Maguy. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Rieunier, Alain. 2018. *Préparer un cours*. 6e édition. Paris : ESF Sciences humaines.
- Simard, Claude, Dufays, Jean-Louis et Garcia-Debanç, Claudine. 2019. *Didactique du français langue première*. 2e édition revue et augmentée. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Tourneux, Henry. 2011. *La transmission des savoirs en Afrique. Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement*. Paris : Karthala.
- Tourneux Henry, Yaya Daïrou et Mohamadou Ousmanou. 2021. *Vocabulaire peul du Cameroun*. Maroua : Henry Tourneux & FALSH/ Université de Maroua.
- Tourneux Henry, Boum Ndongo-Semengue, Marie-Anne, Tourneux, Assia (aut.) et Binam Bikoi, Charles (dir.). 2012. *Atlas linguistique du Cameroun. Tome 2, Ébauche d'une bibliographie des langues du Cameroun*. [Centre international de recherche et de documentation sur les traditions et les langues africaines]. Yaoundé : CERDOTOLA.
- Tourneux, Henry et Yaya, Daïrou. 1999. *Vocabulaire peul du monde rural : Maroua-Garoua (Cameroun)*. Paris : Karthala; Garoua : D.P.G.T.
- Tourneux, Henry et Iyébi-Mandjek, Olivier. 1994. *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun)*. Paris : Karthala.
- Zeinabou Assoumi Sow. 2022. *Taali Fulbe Gaawooɓe durooɓe egga hodaabe gorgal Niijer dɔwtiraaɗi tinndinirde jannde*. Québec : éditions science et bien commun. Disponible sur : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/contespeuls/>
-

Gilbert DAOUAGA SAMARI

**Gilbert DAOUAGA SAMARI**

L'auteur est enseignant de didactique des langues à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Ngaoundéré au Cameroun. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement-apprentissage bi/plurilingue langues nationales/français.

Courriel : daouaga@gmail.com

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/daouaga2023/>

**Pour citer cet article :** Daouaga Samari, Gilbert. 2023. Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.2



# Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège Saint-André de Ngong

BAKARI GATOUDJE

## Résumé :

Depuis le début des années cinquante, l'importance des langues africaines dans la transmission de tout message éducatif est admise tant par les missionnaires évangéliques, les chercheurs et chercheuses que par les organisations nationales et internationales. Si certains pays africains comme le Burundi, le Mali, le Niger, etc. sont avancés dans l'emploi des langues africaines dans le système éducatif, le Cameroun, et particulièrement le Collège Saint-André de Ngong, n'est qu'à un stade expérimental qui peine encore à s'imposer du fait, entre autres, du manque du personnel enseignant et des ressources didactiques. Cet article tente alors d'analyser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales en pratique dans cet établissement. En clair, il est question de rendre compte non seulement des activités d'apprentissage réellement pratiquées, mais également d'en relever et de proposer quelques pistes de solutions aux éventuels problèmes qui entravent et hypothèquent l'enseignement et

l'apprentissage des langues africaines. Pour ce faire, ce travail, inscrit dans la micro-sociolinguistique, se fonde sur les résultats de l'enquête menée au Collège Saint-André de Ngong du 06 septembre au 06 novembre 2021 dans trois classes : 6e, 5e et 4e.

**Mots-clés :** activités de classe, apprentissage, Collège Saint-André de Ngong, enseignement, langues nationales

**Abstract :**

Since the beginning of the fifties, the importance of African languages in conveying any educational message has been recognised not only by evangelical missionaries, researchers but also by national and international organisations. If some African countries like Burundi, Mali, Niger, etc. are advanced in the use of African languages in the educational system, Cameroon, and particularly the « Collège Saint-André de Ngong », is only at an experimental stage, which is still struggling to impose itself due to the lack of teaching staff and teaching resources. In that vein, the aim of this article is to analyse the strategies of teaching and learning national languages and cultures as used practically in the aforementioned school. Put differently, it is a matter of not only reporting the learning activities actually practiced but also identifying and proposing some possible solutions to the obvious shortcomings which hinder and jeopardize the teaching and learning of the said languages. Thus, this work, as part of micro-sociolinguistics, is based on the results of the survey conducted at the « Collège Saint-André de Ngong » from September 6th to November 6th 2021 in three classes: 6e, 5e and 4e.

**Keywords :** classroom activities, Collège Saint-André de Ngong, learning, national languages, teaching

**Résumé (fulfulde) :**

Diga wakkatiji duubi cappande jowi, gazoobe, tefoobe ande worbe e rewbe, e kawtal lesde dunyaru fuu hokki daraaja ha demde baleebe (africains) nder famtingo jangirde. To ni lesde baleebe bana Burundi, Mali, Niger, e luttuude daayi nder hutinirgo demde baleebe nder jangirde

## Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

maɓɓe, amma ha kamaru, burna maajum ha College Saint -Andre jey Ngong, be fuudi wadugo kiseeku maajum, amma dum nawɗum ngam janginoobe e kutinirdum maajum ngooda (Wala).Ngam maajum on derewol ngo'ol foondan tefugo dabareeji janggingo e ekkitidgo demde de'e,e finataawaji ha baabal jangirde maajum.Labɗum maajum kam, dum laraanay wangingo noy be don jangina e noy be don hutinira jangde de tan, amma bo tefuugo sadirmaaji maaji bana Maurer (2010), hebugo bo laabi suluhuji dow sadirmaaji di'i jey don hada e don sarga janggingo e ekitaago demde baleeɓe.Ngam maajum, kuugal nga'al, haadan dow luggingo kuugal nder cuudi feere feere taati waato: 6ieme,5ieme be 4ieme woni ha College Saint -Andre jey Ngong , diga 06 septambir ha 06 Novambir 2021. Nafuuda luggingo kuugal nga'al dum laarugo kuude calaata ( salaata) nder cuudi di'i bikkon don ekkita,non bo be wadango yamde ha bikkon kon e ha janginoobe kon.

**Mots-clés (fulfulde) :** College Saint-Andre jey Ngong, dabaareeji, demde feere feereje, ekkitidgo, jangirde, kuude jey suudu jangirde

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 29 novembre 2021

**Date d'acceptation :** 22 octobre 2022

**Date de publication :** 15 janvier 2023

**Type de texte :** Article

## Introduction

Le rôle des langues locales africaines autant dans le secteur de l'éducation que dans la communication de masse de manière générale a été largement montré et illustré tout au long des quarante dernières années.

Il est aussi question, entre autres, de promouvoir la diversité linguistique et culturelle et de préserver un patrimoine de l'humanité. Ainsi, l'une des manières de pérenniser les langues et cultures nationales (LCN) est qu'elles soient dotées d'un système d'écriture et introduites dans le système éducatif (Ouane et Glanz, 2010; Zang Zang et Bissaya Bessaya, 2017). C'est ainsi que le Cameroun, de concert avec les missions évangéliques, pour l'expérimenter, introduit en 1947 au Collège Libermann de Douala – établissement privé catholique dirigé par les prêtres jésuites – l'enseignement formel des LCN (Mbala Ze et Wamba, 2010). Et depuis 1975, cet enseignement a cours dans une demi-douzaine d'établissements privés secondaires. Aujourd'hui, on est, si l'on s'en tient au rapport dressé par ces auteurs susmentionnés, à environ 300 écoles publiques et privées (y compris le Collège Saint-André de Ngong) où l'on enseigne diverses langues nationales (LN) telles que le *beti*, le *bulu*, le *bàsàa*, le *duala*, le *fe'efe*, le *medumba*, le *yemba*, le *tikar*, le *dii*, le *fulfulde*, le *guidar*, le *guiziga*, le *mafa*, le *mundang*, le *tupuri*, le *kapsiki*, etc. Toutefois, si ailleurs l'enseignement des LCN porte sur quelques langues dûment sélectionnées, au Collège Saint-André de Ngong (COSAN), ce n'est malheureusement pas le cas, car cet enseignement porte sur l'ensemble de langues camerounaises estimées à 287 selon le rapport fait par Mbala Ze et Wamba (2010); alors que les programmes officiels indiquent clairement que le choix d'une langue se fait à partir de la classe de 4e, et que pour le cycle d'observation (6e et 5e), c'est l'alphabet des langues camerounaises en général qui est prévu. Face à cette situation marquée par la diversité linguistique et culturelle, nous nous demandons : comment s'effectue l'enseignement des langues et cultures nationales au COSAN? Quelles stratégies d'enseignement-apprentissage y sont mises en place respectivement par les enseignant-e-s et les apprenant-e-s? De quelles ressources didactiques disposent ces personnes pour atteindre leurs objectifs pédagogiques? Pour mener à bien cette réflexion qui s'inscrit dans la micro-sociolinguistique nous nous appuyerons sur les résultats de l'enquête menée au COSAN du 6 septembre au 6 novembre

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

2021 dans trois classes : 6e, 5e et 4e. La taille de l'échantillon est de 170, dont 168 élèves et 2 enseignant-e-s, un homme et une femme âgé-e-s respectivement de 46 ans et de 33 ans.

## Contexte, méthodologie et enquête

### Le COSAN : un établissement d'expérimentation des LCN

Situé dans la ville de Ngong<sup>1</sup> au quartier Pabaré sur la route de Douka-Longo, le COSAN est un établissement privé d'enseignement secondaire général de l'Archidiocèse de Garoua. Il ouvre ses portes en 2012, mais ce n'est qu'en 2018 que l'enseignement des LCN y fait son entrée. Sont alors concernées par cet enseignement, uniquement les classes des 6e, 5e et 4e. Pourquoi seulement dans ces classes et pas les autres (3e, 2de, 1re et terminale)? Un responsable administratif en fonction dans cette institution nous répond en souriant qu'une expérimentation est cours pour savoir si on pourrait enseigner cette discipline dans ces classes.

### Méthodologie et déroulement de l'enquête

Les données que nous fournissons dans cet article ont été recueillies, d'une part, auprès des élèves des classes de 6e, 5e et 4e; et d'autre part, auprès d'un enseignant et d'une enseignante en charge de l'enseignement des LCN. Les techniques d'investigation utilisées sont : l'observation

1. Ngong est une ville cosmopolite de la région du Nord (Garoua) ayant pour chef-lieu arrondissement de Tchéboa. Elle est créée le 05 octobre 1992 et compte environ 80 000 âmes réparties sur un territoire de 3 390 km<sup>2</sup>. Cette information est disponible sur le site internet : [www.camerlex.com](http://www.camerlex.com)>ngong-en-bref-480

participante (à chaque cours des LCN, nous y assistions), l'examen des activités de classe des élèves, l'entretien<sup>2</sup> et le questionnaire. Ce dernier était administré aux apprenant-e-s. Mais bien avant cela, nous avons testé le questionnaire auprès de cinq personnes, dont un enseignant et une enseignante des LCN et trois élèves des trois classes (6e, 5e et 4e). L'objectif de cette enquête préliminaire consistait à vérifier notamment si les termes utilisés sont facilement compréhensibles par les élèves. À l'issue donc de cette première phase d'enquête, d'importants résultats ont été obtenus, lesquels nous ont permis de construire le questionnaire final de l'enquête proprement dite. Par la suite, ce questionnaire a été remis à chaque élève pour le remplir. Pour leur faciliter la tâche, nous avons nous-même lu, dans chaque classe, toutes les questions. Le remplissage dudit questionnaire s'est fait en notre présence et aussi en présence des deux enseignant-e-s. Si la dame est titulaire d'un master en littérature africaine, elle est à sa première année d'enseignement des LCN. Le monsieur, quant à lui, licencié dans le même domaine d'étude, est à sa dix-huitième année d'enseignement des LCN. Une activité qu'il pratiquait bien avant son affectation en 2018 au COSAN. C'est donc un homme pétri d'expériences.

Du côté des élèves, leur effectif est de 168, toutes classes confondues. Leur âge est compris entre 10 et 20 ans.

Tableau 1. Répartition des élèves selon leur sexe et leur classe

2. Cette méthode était appliquée aux enseignant-e-s des LCN pris-e-s individuellement chacun-e à son lieu de travail.

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

Classes	Sexe		Effectif
	F	M	
6e	29	<b>31</b>	60
5e	<b>28</b>	22	50
4e	<b>30</b>	28	58
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>81</b>	<b>168</b>
<b>%</b>	<b>51,79</b>	<b>48,21</b>	<b>100</b>

Tel qu'il apparaît sur ce tableau, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les classes des 5e et 4e. Par contre, en 6e, les garçons dominent légèrement les filles : 31 contre 29, soit une différence de deux. Ces résultats démontrent que les parents font de plus en plus d'efforts pour envoyer les jeunes filles à l'école.

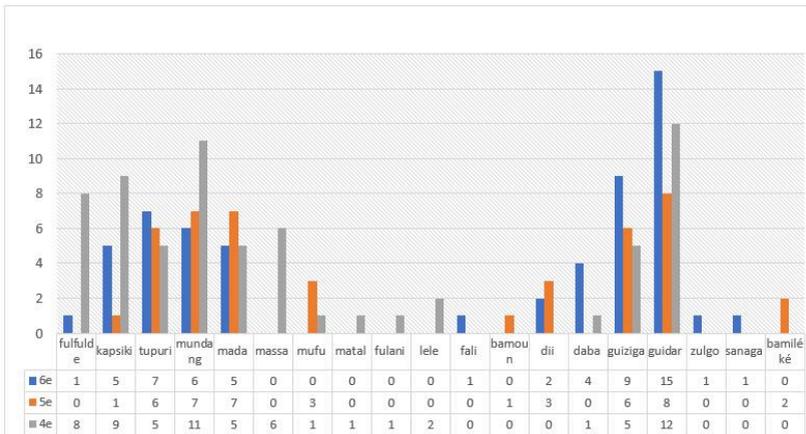
Le fait que l'effectif des élèves diffère d'une classe à une autre est tributaire de la répartition inégale d'élèves par salle de classe. Par exemple, en 6e, l'effectif total des élèves de la salle est de 74, mais 60 ont participé à l'étude. Les 14 autres étaient absent-e-s. En 5e, les élèves sont au nombre de 52, mais 50 ont répondu à nos questions. Le reste était aussi absent. En 4e, sur 76 élèves inscrit-e-s, 58 ont répondu à l'appel. Tout compte fait, cet échantillon, constitué de manière aléatoire, repose sur un total de 170 répondant-e-s, dont 2 enseignant-e-s et 168 élèves : 60 en 6e, 50 en 5e et 58 en 4e. La plupart de ces apprenant-e-s (38,09 %) sont à leur première année d'apprentissage des LCN. Ceux ou celles qui sont à deux ans d'apprentissage occupent le deuxième rang avec une moyenne de 29,76 %. La troisième place revient aux élèves de 4e qui totalisent un score de 43 sur 50 personnes enquêtées dans cette classe. Tout ceci montre que l'enseignement des LCN au COSAN est très récent. Le tableau ci-dessous en fait la synthèse.

Tableau 2. Années d'apprentissage des LCN au COSAN

Classes	Depuis combien de temps suivez-vous le cours des LCN?				Total
	1 an	2 ans	3 ans	+ 3 ans	
6e	52	2	4	2	60
5e	6	44	0	0	50
4e	6	4	43	5	58
Total	64	50	47	7	168
%	38,09	29,76	27,98	4,17	100

Lorsque nous répartissons ces apprenant-e-s selon les langues maternelles parlées au quotidien, nous constatons que les langues les plus parlées sont : le *gidar*, le *mundang*, le *giziga*, le *kapsiki*, le *fulfulde*, le *madà* et le *masa*. Le graphique suivant en mesure les proportions.

Graphique 1. Langues maternelles des élèves



Cette représentation, au-delà de l'identification des langues maternelles présentées par classe, nous permet surtout de vérifier si ces élèves parlent ces langues en classe pendant le déroulement des leçons de LCN. Dans le cas contraire, on se demande pourquoi ces langues ne sont pas pratiquées en classe. Avant de répondre à cette question, examinons les différentes langues parlées par les élèves en classe.

Tableau 3. Distribution des langues parlées en salle par les élèves

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

Langues parlées en classe	Classes			Total	%
	6e	5e	4e		
Français	20	30	36	86	<b>51,19</b>
Anglais	0	0	0	0	<b>0</b>
Français + anglais	<b>38</b>	10	16	64	<b>38,10</b>
Français + langue camerounaise	2	10	6	18	<b>10,71</b>
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>50</b>	<b>58</b>	<b>168</b>	<b>100</b>

Ces données nous montrent que 51,19 % d'apprenant-e-s, toutes classes confondues, s'expriment en français uniquement, et 38,10 % parlent à la fois le français et l'anglais. En faisant la somme des nombres d'élèves qui parlent uniquement les deux langues officielles, on obtient un pourcentage de 89,29 %, contre seulement 10,71 % qui parlent leur langue maternelle en plus du français. Qu'est-ce qui explique ce faible score dans la pratique des langues maternelles? Les élèves disent que « le français et l'anglais sont les langues officielles recommandées par l'État. En conséquence, on est obligé de les parler. » Pour les autres, c'est parce qu'« on » n'autorise pas d'autres langues à l'école à part ces langues.

L'emploi du pronom indéfini « on » par les élèves dans cette paraphrase est une allusion faite à leur enseignante des LCN qui, lors d'un cours auquel nous avons assisté (classe de 6e), a dit ceci à ses élèves : « On ne parle pas les langues maternelles à l'école ou en classe, sauf à la maison, parce que le Cameroun est un pays bilingue qui parle le français et l'anglais. Ainsi, si je surprends quelqu'un en train de parler sa langue maternelle en classe, il sera puni sévèrement. »

À peine Madame a-t-elle prononcé son injonction, un élève, assis non loin d'elle se mit à parler le *fulfulde*, une langue véhiculaire du Nord-Cameroun. C'est ainsi que son camarade de banc, pour montrer à l'enseignante qu'il a bien reçu l'information, se mit à dénoncer le « coupable » en disant d'une voix forte : « Madame, Madame, mon voisin (camarade) parle le *fulfulde* en classe. » Prise de colère, l'enseignante, d'un ton, on ne peut plus dire ferme, menaçant, dit au « coupable » et à qui

veut l'entendre : « C'est la toute dernière fois. Si je surprends quelqu'un en train de parler en patois, je vais lui casser la tête. Est-ce clair? – Oui Madame, répondit la salle en chœur. » Cette fois-ci, l'ordre donné par l'enseignante fut respecté à la lettre. Personne n'osa plus dire un mot, oui! un seul mot en sa langue pendant ce cours des Langues et cultures nationales qui aura duré deux heures. Sauf en français ou en anglais ou en allemand sinon en espagnol. Mais pas en *fulfulde*, en *gidar*, en *giziga*, en *kapsiki*, en *tupuri*, en *mundang*, en *mada*, etc. qui sont pourtant des langues maternelles de la région du Nord, donc de l'établissement et qui disposent d'ailleurs, au même titre que les langues internationales, d'une documentation exploitable du point de vue didactique (Mbala Ze et Wamba, 2010).

Lorsque nous avons écouté ces propos de l'enseignante des LCN, cela nous a immédiatement rappelé l'époque de la colonisation française où on interdisait aux apprenant-e-s, y compris les enseignant-e-s « d'employer à l'école, même en cours de récréation, un idiome autre que le français sous peine de sanctions humiliantes : port du “bonnet d'âne” d'un écriteau, etc., pour les contrevenants » (Métangmo-Tatou, 2001a, p. 43). C'est à l'occasion de la révision constitutionnelle de 1996, puis la loi de l'orientation de l'éducation que l'on observe ce que Métangmo-Tatou considère comme « un cap significatif » qui « a fait entrer le Cameroun dans une nouvelle ère : celle de la promotion de toutes les ressources linguistiques de l'État, notamment des langues nationales » (2001a, p. 57).

L'usage des langues nationales dans la cour de l'école ou dans les salles des classes ne devrait en aucun cas être perçu comme un danger encore moins comme un obstacle. Bien au contraire, c'est un atout à mettre à profit. Ce qui participe à la cohésion sociale et au vivre ensemble gage de la stabilité socio-économique, voire politique, du Cameroun. Pour Ouane et Glanz, « Le multilinguisme et la diversité culturelle de l'Afrique constituent des atouts qui doivent enfin être mis à profit. En Afrique, le multilinguisme est de règle. [...] Il n'est ni une menace ni un fardeau »

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

(2010, p. 6). Il est question à présent de vérifier si cette conception s'ancre dans les stratégies d'enseignement-apprentissage des LCN mises en place au COSAN.

## Les stratégies d'apprentissage des LCN mises en place au COSAN

L'enseignement des LCN au COSAN s'illustre par diverses activités d'apprentissage organisées tant dans les salles de classe qu'au sein de l'établissement.

### Les activités autour des genres de la littérature orale et sur l'expression orale

#### **Les devinettes, les proverbes et les contes**

La devinette constitue un énoncé de type parémiologique qui propose une énigme qui « se présente sous la forme d'un énoncé le plus souvent court visant à dérouter ou à surprendre l'auditeur, tout en lui donnant parfois un indice susceptible de lui suggérer la réponse exacte. » (Lebeuf et Lacroix, 1972, p. 17). Le rôle du jeu de devinettes est essentiel dans les sociétés africaines où elles ont « un intérêt pédagogique reconnu, dans la mesure où, bien avant d'en connaître le sens caché, les enfants exercent grâce à lui leur mémoire et leur rapidité de compréhension. » (Calame-Griaule, 1970, p. 3). Dans le cas d'espèce, au cours du jeu, les élèves sont en bute à une kyrielle de difficultés d'ordre orthographique, phonétique, lexical, sémantique, entre autres. Observons ces deux devinettes que nous avons trouvées dans les cahiers des élèves de la classe de 4e pendant nos investigations documentaires. Les

devinettes sont en français. Chaque élève ou alors chaque groupe devait les traduire dans sa langue maternelle. Nous noterons l'énoncé de la devinette par (D) suivi d'un numéro, et la réponse à cette devinette par (R).

D 1 : Je brûle mon pantalon, mais la ceinture ne se brûle pas. R : **La piste.**

D 2 : Le matin, il marche à quatre pattes, à midi, il marche à deux pattes et le soir, il marche à trois pattes. R : **L'être humain.**

Nous avons relevé les productions de trois élèves de classe de 4e dont la langue maternelle est le *fulfulde*. Nous reproduisons ici leurs notes écrites que nous faisons suivre par la transcription orthographique standard du *fulfulde*.

### Élève 1 : (Traduction)

D 1 : Mi d'on woula sirla am, amma ceinture man yid'fa woulougo.

R1 : 'Dim la'wol.

*Mi d'on woula sirla am, ammaa ceinture man yid'aa wulgo. Dum laawol.*

D 2 : Fajira, o d'on yaha be kosde nai, nanngue, o d'on yaha be kosde didi e kikiid'e, o d'on yaha be kosde taati.

R2 : 'Dim bi adama.

*Fajira, o d'on yaha bee kosde nay; naange, o d'on yaha bee kosde didi; e kiikiid'e, o d'on yaha bee kosde tati. Dum bii-aadama.*

### Élève 2 : (Traduction)

D1 : Mi d'on woula saarla am, amma fogol kesi man wala woulougo.

R1 : 'Dom baabal man.

*Mi d'on woula saarla am, ammaa foggol keesi man wala wulgo. Dum babal man.*

D2 : Be fadjira, o d'on wancha be kosde nayi, be tchaka nanngue, o d'on wancha be kosde didi e be ahsira bo o d'on wancha be kosde taati. R2 : 'Dom gorriko/ seco.

*Bee fajira, o d'on waanca bee kosde nay; bee caka naange, o d'on waanca bee kosde didi; e bee asiri boo, o d'on waanca bee kosde tati. Dum goriiko/seko.*

### Élève 3 : (Traduction)

D 1 : Mi d'on woula sarla am, amma tadorgol am woula'i. R1 : 'Dom bourtol / lawole.

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

*Mi don wula sarla am, ammaa taadorgol am wulaay. Dum burtol / laawol.*

D 2 : Fadjira, o don wancha be kosde nayi, be tchaka nanngue, o don wancha be kosde didi e be assira bo o don wancha be kosde taati. R2 : Dom bi adama / godfo.

*Fajira, o don waanca bee kosde nay; bee caka naange, o don waanca bee kosde didi; e bee asira, o don waanca bee kosde tati. Dum bii-aadama/godfo.*

Les problèmes qui découlent de ces trois travaux sont de natures diverses. Mais les plus frappantes concernent beaucoup plus les erreurs orthographiques et de phonétique. Toutes ces lacunes liées à l'orthographe montrent des insuffisances dans la connaissance et la pratique de l'écriture en *fulfulde*. On remarque que l'enseignement de l'alphabet peul n'est pas effectif. C'est plutôt l'Alphabet phonétique international (API) qui est enseigné.

Le doublement des voyelles /aa/ dans « taati » et « saarla » (voir élève 1) et des consonnes géminées telles que /dɗ/ dans « kikiɗɗe » et « yiɗɗa » (voir élève 2) relève aussi de la non-assimilation de l'alphabet peul. Pour y remédier, il est souhaitable de renforcer les activités autour de l'appropriation du système orthographique de la langue, trouver et mettre en place des activités avec cet objectif afin de rehausser le niveau d'étude des élèves en ce qui concerne l'apprentissage des langues et cultures nationales.

### **Les exposés et exercices de traduction**

Ils portent sur divers sujets, entre autres, la traduction des mots, des phrases, des textes, les jours de la semaine, les mois, les années. Une fois les thèmes partagés, les élèves, regroupé-e-s en fonction de leur origine ethnique, vont traiter ces exercices à la maison. Mais comment ne pas s'interroger? De quelle documentation disposent ces enfants pour atteindre les objectifs visés à travers ces activités? À cette question, 98,81 % d'apprenant-e-s, toutes classes confondues (6e, 5e et 4e) répondent par la négative comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 4. Possession de manuels de LCN par les élèves

Classes	Avez-vous des livres en langues et cultures nationales?		Total
	Oui	Non	
6e	0	60	60
5e	0	50	50
4e	2	56	58
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>166</b>	<b>168</b>
<b>%</b>	<b>1,19</b>	<b>98,81</b>	<b>100</b>

Les données de ce tableau conduisent, sans surprise aucune, au constat selon que personne parmi les interrogé-e-s de la classe de 6e en classe de 5e n'a le livre en langues maternelles. En réalité, il n'existe pas à l'heure actuelle de manuel officiel. Du côté du personnel enseignant, l'absence de documentation est aussi remarquable.

En classe de 4e, en revanche, la situation semble être différente : sur 58 participant-e-s à cette étude dans cette classe, deux élèves de sexe masculin affirment posséder des livres sur les LCN. Mais de quels livres s'agit-il concrètement? En nous renseignant auprès de ces élèves, nous découvrons qu'ils font allusion à la Bible traduite en *fulfulde* et en *mundang*! Tel est le « document » dont se servent ces élèves pour apprendre les LCN. Certes, elle peut être considérée comme une ressource – encore que l'enseignement et l'apprentissage des LCN n'excluent pas la Parole de Dieu –, mais ce n'est pas un manuel à proprement parler. Le manuel est rédigé dans l'intention d'apprendre et d'enseigner. Dès lors, on peut se demander : comment s'en sortent ces apprenant-e-s? Vers qui se tourner lors des devoirs à faire à la maison?

Tableau 5. Stratégies d'apprentissage des LCN mises sur pied par les apprenants et apprenantes

## Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

Classes	Comment faites-vous lorsque l'enseignant-e vous donne un exercice à faire à la maison et que vous n'avez pas un livre?			Total
	On se fait aider par nos parents	On travaille avec nos camarades	On se débrouille seul	
6e	12	26	22	60
5e	31	17	2	50
4e	19	33	6	58
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>76</b>	<b>30</b>	<b>168</b>
%	<b>36,90</b>	<b>45,24</b>	<b>17,86</b>	<b>100</b>

Comme on le voit, il n'est pas facile de se débrouiller tout seul ou toute seule quand on n'a pas de la documentation nécessaire. Cela explique le fait que 45,24 % d'apprenant-e-s se préfèrent travailler avec leurs camarades; tandis que 36,90 % consultent leurs parent-e-s pour les aider à faire leurs exercices et exposés. Puisque ces élèves n'ont cours qu'une seule fois par semaine<sup>3</sup>, ils et elles ont jusqu'à une semaine, voire plus pour faire ce travail. Puis, le jour de la restitution, chaque groupe présente oralement, et en français, les résultats de son travail devant les camarades. Au cours de cette présentation, il arrive que quelques mots en langues nationales y soient prononcés. Ce qui donne lieu alors à des cas d'alternance codique. Ce qui implique également que la reproduction (traduction fidèle) d'un texte d'une langue (le français) à une autre langue (n'importe quelle langue camerounaise) n'est pas sans embûches. Les mêmes problèmes de compréhension, de prononciation dont nous parlions *supra* reviennent presque régulièrement dans les propos des élèves. Cela ne surprend guère quand on sait que l'enseignement des LCN dans cet établissement remonte à une date très récente, précisément en 2018 selon les responsables de ladite école. Et un nombre important d'élèves (38,09 %) sont encore à leur première année d'apprentissage des LCN.

### Les dialogues

Le but visé à travers cet exercice est de mesurer la compréhension orale des élèves. Pour ce faire, l'enseignant-e invite quelques élèves (deux le plus souvent) à passer devant pour des séances de dialogues appris en

3. En classe de 4e : mardi, 12 h 20-14 h 20; en classe de 6e : jeudi, 7 h 30-9 h 30; et en classe de 5e : vendredi, 7 h 30-9 h 30.

classe. Ces courtes conversations portent sur des sujets simples tirés de la vie quotidienne comme le mariage forcé, la polygamie, etc. Il est à noter que ces exercices oraux sont notés. En dehors des activités organisées dans les salles de classe, nous avons aussi d'autres activités organisées au sein de l'établissement.

## Les jeux, arts et dramatisation

### **Le match des incollables, le sketch et le théâtre**

C'est à l'occasion de la célébration de la journée internationale de la langue maternelle que sont organisées ces activités culturelles et récréatives. Le comité d'organisation est constitué des enseignant-e-s, y compris ceux et celles des LCN. Ces personnes sont soutenues par le personnel administratif du collège qui met à leur disposition des cadeaux tels que les stylos, les cahiers, les livres, etc. Seul le groupe ou l'élève qui a remporté le plus grand score y a droit. Mais il arrive parfois que même quand le groupe ou l'élève n'a pas donné les bonnes réponses – pour ce qui est du match des incollables – reçoive toujours un cadeau. L'objectif étant de motiver non seulement ces participants et participantes, mais aussi d'encourager les autres élèves à y participer massivement.

Toutefois, il convient de noter que ces prestations sont faites tantôt en français tantôt en anglais, les deux langues officielles du pays. Même les questions posées pendant le jeu sont formulées dans ces langues. Pourtant, il s'agit de la journée internationale de la langue maternelle. On aurait pu traduire ne serait-ce que les questions dans les grandes langues identitaires des élèves comme le *fulfulde*, le *guiziga*, le *guidar*, le *tupuri*, le *mundang*, entre autres. Cela aurait permis à ces apprenant-e-s, et même aux enseignant-e-s venu-e-s pour la circonstance, de découvrir non seulement les richesses culturelles d'autres peuples, mais aussi de s'impliquer davantage dans les activités organisées.

### **Les dessins**

## Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

Ils se font de manière individuelle et chaque apprenant-e, après avoir réalisé son dessin – quelle que soit la nature de l'objet – nomme en sa langue et aussi en français les parties de cet objet dessiné. L'objectif est non seulement d'identifier les talents en dessin, mais aussi de savoir si les apprenant-e-s connaissent les noms de ces objets dans leur langue maternelle.

### **Les chants et danses traditionnels**

Ils se célèbrent le plus souvent pendant les activités post et périscolaires ou pendant la célébration de la journée mondiale de la langue maternelle. Accompagnées des instruments de musique traditionnelle à l'instar des tam-tams, des guitares traditionnelles, des flutes et bien d'autres objets d'art locaux, les chansons jouent un très grand rôle dans la vie courante. Elles constituent à la fois des activités de divertissement et des outils qui informent sur ce qui se passe dans notre milieu immédiat. Avec l'avènement de la crise sanitaire causée par la covid-19, l'on a dû suspendre la célébration de ces événements ludiques.

### **L'art culinaire : le mets traditionnel**

Dans cette activité, il s'agit essentiellement de préparation de mets à base d'aliments issus de la cuisine locale tels que les sauces composées à partir des légumes-feuilles : *tasba* (feuille de *Cassia obtusifolia*), *bokko* (feuille de baobab), *baskooje* (gombo, *Abelmoschus esculentus*), *giliganjaaho* (feuille de *Moringa oleifera*), *gubudô* (*Ceratotheca sesamoides*)<sup>4</sup>. Pour concocter un tel plat traditionnel, les élèves, munis de leurs ingrédients, se répartissent en groupe ethnique (Mafa, Maɗa, Mundang, Guidar, Tupuri, Kapsiki, Zulgo, Peul, etc.). Les moins nombreux pour constituer un groupe autonome rejoignent leurs ami-e-s. Ci-dessous sont présentés les ingrédients utilisés par les élèves pour préparer ces sauces.

Tableau 6. Recettes de sauces à partir des notes prises dans les cahiers des élèves de classe de 4e

4. Tourneux (2005) donne une description détaillée de ces préparations, ainsi qu'un inventaire des plantes et leurs variétés (Tourneux et Daïrou, 2017).

---

<b>Mets traditionnels</b>	<b>Ingrédients</b>
<i>Tasfa</i>	eau, patte d'arachide, <i>dalaɲ</i> (cendres salées), sel, feuille de <i>Cassia obtusifolia</i> , haricot blanc et poisson
<i>Bokko</i>	eau, feuilles de baobab séchées et transformées en poudre, <i>dalaɲ</i> , haricot blanc, poisson, sel
<i>Baskooji</i>	eau, haricot, poisson, <i>dalaɲ</i> , gousses de gombo coupées en petits morceaux, sel
<i>Giliganjaaho</i>	eau, <i>Ceratotheca sesamoides</i> , niébé, <i>dalaɲ</i> , sel, haricot
<i>Gubudɔ</i>	eau, <i>Moringa oleifera</i> , haricot blanc, <i>dalaɲ</i> , natron, sel

---

L'objectif d'une telle exposition est non seulement d'identifier les différents ingrédients d'un plat traditionnel de chaque peuple, mais de faire connaître aux autres les richesses culturelles dont dispose un peuple, ses savoirs locaux, etc. En clair, c'est le vivre-ensemble qui est ici prôné.

### **Les tresses**

Les noms des tresses traditionnelles les plus pratiquées sont les « macabo », les « nattes », les « fils », les « deux bananes », le « nid d'oiseau ». Si en théorie, ces éléments sont enseignés, en pratique, ce n'est malheureusement pas le cas. La cause pointée serait l'apparition brutale de la covid-19 dont l'une des conséquences immédiates fut l'interruption brusque de pratiques ludiques au sein de l'établissement.

## Implication et attitudes des apprenant-e-s

Bien que l'enseignement des LCN soit récent au COSAN, cela n'empêche pas les apprenants et apprenantes de s'impliquer dans les activités organisées. D'ailleurs, leur intérêt pour cette discipline est croissant comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 7. Appréciation des activités par les élèves

Classes	Comment trouvez-vous ces activités?			Total
	Moins intéressantes	Intéressantes	Très intéressantes	
6e	8	20	32	<b>60</b>
5e	2	3	45	<b>50</b>
4e	4	16	38	<b>58</b>
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>39</b>	<b>115</b>	<b>168</b>
<b>%</b>	<b>8,33</b>	<b>23,22</b>	<b>68,45</b>	<b>100</b>

Les données inscrites sur ce tableau montrent que sur 168 élèves interrogé-e-s, 115 soit 68,45 % trouvent les activités organisées très intéressantes. Que ce soit en 6e, en 5e ou en 4e, le sentiment est le même. Par contre, une proportion non négligeable (8,33 %) les trouve moins intéressantes. La raison en est que ces élèves n'auraient pas encore perçu l'importance de l'utilisation des langues nationales dans le processus de transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (Mbala Ze et Wamba, 2010). N'est-ce pas c'est l'une des difficultés liées à l'apprentissage des LCN qui est ainsi évoquée?

## Des obstacles à surmonter dans l'enseignement des LCN

Les difficultés à surmonter dans l'enseignement et à l'apprentissage des LCN sont nombreuses. Nous avons recensé les principales en nous fondant sur les pratiques de classe au COSAN.

Tableau 8. Les difficultés à surmonter dans l'enseignement et à l'apprentissage des LCN

Difficultés	Classes			Total	%
	6e	5e	4e		
Manque de livres	20	25	27	72	<b>42,85</b>
Faible volume horaire	13	8	0	21	<b>12,5</b>
Manque du personnel enseignant	4	6	3	13	<b>7,74</b>
Faible coefficient dans la notation	1	3	5	9	<b>5,36</b>
Mauvaise prononciation des mots	5	2	4	11	<b>6,55</b>
Connaissance insuffisante des LCN	10	3	3	16	<b>9,52</b>
Difficultés à comprendre les mots en LCN	7	3	16	26	<b>15,48</b>
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>50</b>	<b>58</b>	<b>168</b>	<b>100</b>

## Le manque des documents

Lorsque nous parcourons les résultats figurant sur ce tableau, nous remarquons que le manque de documents est le premier obstacle auquel font face les élèves. En additionnant tous les résultats des trois classes enquêtées (6e, 5e et 4e), nous obtenons un score de 72, soit 42,85 %. Ce problème, malheureusement, s'étend jusqu'aux enseignant-e-s qui ne disposent d'aucun manuel didactique. Mais comment prépare-t-on des leçons sans la documentation nécessaire? La réponse d'une enseignante est frappante : « Et bien, je jongle ». Il faut entendre par là qu'elle s'accommode de cette situation à travers des stratégies personnelles : recherches sur internet, exploitation d'anciens cahiers d'élèves, inventions personnelles de corpus, etc. Oui, se démener, créer ses données personnelles, ce sont là les maîtres-mots qui font des enseignant-e-s des pédagogues, des créateurs et des créatrices. Mais ne nous trompons pas! Il faut reconnaître que dans les systèmes éducatifs contemporains, les outils et les dispositifs didactiques sont préparés à l'avance de sorte que les enseignant-e-s puissent les utiliser en les adaptant aux conditions de leur classe. C'est un gain de temps et d'énergie non négligeable. Mais au-delà de ce côté pratique, le rôle des manuels et de la documentation en général est crucial pour offrir un cadre de références à la fois sur les savoirs à enseigner et les méthodes

## Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

d'enseignement-apprentissage. Il y a une double urgence : la confection des manuels scolaires de LCN adaptés pour les différentes classes et la mise à la disposition des enseignant-e-s et des élèves d'une documentation appropriée, notamment à travers les bibliothèques scolaires.

### L'incompréhension des mots en LCN

Le deuxième problème qu'évoquent les apprenant-e-s concerne l'incompréhension des mots dans ces langues. À ceci s'ajoutent d'autres problèmes comme la mauvaise prononciation des mots (5,36 %), une connaissance insuffisante des LCN (6,55 %). La classe qui est la plus touchée par ces problèmes est la 6e, suivie par la 4e. Pour y faire face, il serait mieux de délimiter les langues que l'on doit enseigner dans ces classes. N'est-ce pas c'est ce qui se fait ailleurs?

### L'enveloppe horaire insuffisante

Un autre problème dont se plaignent sans cesse les apprenant-e-s, à 12,5 %, est l'enveloppe horaire. En effet, beaucoup d'élèves souhaitent apprendre leurs langues, approfondir leurs connaissances dans ce domaine, mais le temps alloué à ces matières est très limité : une seule fois par semaine avec un nombre d'heures hebdomadaires de deux heures pour deux matières (Langues nationales et Cultures nationales), soit une heure par matière. Plus grave encore, ces cours sont parfois programmés en fin de journée dans certaines classes, notamment en classe de 4e. Ce qui ne facilite guère la tâche aux apprenant-e-s. Ainsi, beaucoup préfèrent rentrer à ces heures-là.

## Le personnel enseignant insuffisant

À côté du manque de temps, il y a aussi un autre problème : celui du manque d'enseignant-e-s formé-e-s. À la rentrée scolaire 2019-2020 par exemple, il n'y avait pas, nous a-t-on fait comprendre, d'enseignant-e-s en langues nationales au COSAN. Il a fallu attendre un mois pour qu'une personne soit recrutée par l'établissement. Mais compte tenu du manque de manuel didactique auquel faisait face l'enseignant ou l'enseignante, celui-ci ou celle-ci a dû arrêter, abandonner l'enseignement des LCN en plein milieu d'année scolaire. L'année dernière, l'enseignement des LCN était assuré par un bibliothécaire. On comprend dès lors que le problème du personnel enseignant est réel et qu'il faut y remédier à tout prix.

## Les coefficients insignifiants ou insuffisants

À la question de savoir pourquoi certains élèves ne participent pas au cours, ou pourquoi leur motivation est si dérisoire, 5,36 % d'élèves pointent du doigt le faible coefficient affecté à la discipline pour le calcul des notes de classe. Cette valeur chiffrée est donc un facteur non négligeable de la motivation des élèves, car plus le coefficient est grand, plus la matière est jugée sérieuse. En tout état de cause, il est indispensable que les élèves possèdent des connaissances sur les cultures camerounaises, les principes de base de l'écriture des langues camerounaises ainsi que les notions de base de la grammaire appliquée à ces langues, une appropriation des éléments issus des différentes aires culturelles du pays pour découvrir leurs caractéristiques; et enfin, une connaissance solide d'une langue nationale au triple plan de la morphosyntaxe, de la réception et de la production de textes écrits et oraux simples tels que formulés dans le programme d'étude (MINESEC, 2014).

## Conclusion

Cette étude visait à donner un aperçu de l'enseignement et de l'apprentissage des LCN au sein du Collège Saint-André à partir des techniques de l'observation participante, ainsi que la conduite des entretiens avec les enseignant-e-s et l'administration de questionnaires aux élèves, afin de recueillir leur avis sur les pratiques de classe. Il ressort de notre enquête que l'enseignement des LCN au COSAN se déroule dans une situation qui ne permet pas à ces langues et à ces cultures de se déployer comme il convient. Les explications se trouvent en même temps au niveau du contexte d'enseignement-apprentissage mis en place dans cet établissement et au niveau des choix pédagogiques effectués par les enseignant-e-s. Des choix qui s'expliquent aussi par l'absence d'une formation adéquate chez les enseignant-e-s de cette discipline. À cette question de la formation du personnel s'ajoute celle du matériel didactique.

Les activités pratiquées sont assez diversifiées : les devinettes, les exposés et exercices, les dialogues, les chants et danses traditionnels, l'art culinaire, les tresses, le match des incollables, le sketch, le théâtre. Lorsque l'enseignant-e donne un travail à faire à la maison, la majorité des élèves (45,24 %) recourent à leurs camarades pour le faire; tandis que 36,90 % consultent leurs parents. Les autres qui s'efforcent à travailler individuellement représentent 17,86 % de l'échantillon total. Au regard de toutes ces difficultés, il est important de souligner la nécessité d'une intervention à deux niveaux. D'abord, au niveau des responsables de l'établissement qui pourront améliorer les performances dans cette discipline en dotant la bibliothèque scolaire de la documentation sur les langues et cultures camerounaises, puis en participant à la formation de ses enseignant-e-s. Au niveau des responsables du ministère en charge de l'éducation, l'une des actions cruciales à mener, c'est la formation et recyclage du personnel enseignant à travers les séminaires notamment. Les deux solutions sont faisables et réalistes. D'une part, de nombreuses langues camerounaises ont fait l'objet de descriptions. Il existe donc des

grammaires, des dictionnaires, de thèses, des monographies et des textes de fiction qu'il faut répertorier et rendre accessibles. D'autre part, des formations en langues et cultures camerounaises sont fonctionnelles dans les écoles normales supérieures; et les inspections pédagogiques régionales dans cette spécialité sont chargées entre autres d'organiser des séminaires de formation. Il revient donc à chacun et à chacune d'apporter sa pierre pour la construction de cet édifice.

## Références

- Calame-Griaule, Geneviève. 1970. Pour une étude ethnolinguistique des littératures orales africaines. *Langages*, 18, 22-47. <https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2026>
- Lebeuf, Jean-Paul et Lacroix, Pierre-Francis. 1972. *Devinettes peules, suivies de quelques proverbes et exemples d'argots (Nord-Cameroun)*. La Haye : Mouton & Co.
- Maurer, Bruno. 2010. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone, enjeux et repères pour l'action des archives contemporaines*, Rapport général du projet LASCOLAF. Paris : AUF-Éditions des archives contemporaines.
- Mbala Ze, Barnabé et Wamba, Rodolphine Sylvie. 2010. *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone. Rapport de l'équipe-Cameroun du projet LASCOLAF*. <https://fr.calameo.com/read/00006161675a4865d5606>
- Métangmo-Tatou, Léonie. 2001a. 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun. Dans Essono, Jean-Marie (éd.), *Cameroun 2001 : Politique, langues, économie et santé* (33-60). Paris : L'Harmattan.
- Ministère des enseignements secondaires – MINESEC. 2014. *Programme d'études de 4e et 3e : langues nationales*. Yaoundé : MINESEC.

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

- Ouane, Adama et Glanz, Christine. 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*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Tourneux, Henry et Yaya, Daïrou (avec la collaboration de Boubakary Abdoulaye). 2017. *Dictionnaire peul encyclopédique de la nature (faune / flore), de l'agriculture, de l'élevage et des usages en pharmacopée (Diamaré, Cameroun), suivi d'un index médicinal et d'un index français-fulfulde*. Yaoundé : CERDOTOLA.
- Tourneux, Henry. 2005. Les préparations culinaires chez les Peuls du Diamaré (Cameroun). Dans Raimoud, Christine, Garime, Éric et Longlois, Olivier (éd.), *Ressources vivrières et choix alimentaires dans le bassin du lac Tchad* (289-318). Paris : IRD Éditions.
- Zang Zang, Paul et Bissaya Bessaya, Euloge Thierry. 2017. Dynamique des langues au Cameroun : entre glottophagie et émergence. *Langues et usages*, 1, 33-45.

---

**Bakari GATOUDJE**

L'auteur est doctorant en Sciences du langage à l'Université de Ngaoundéré. Sa thèse, cofinancée par deux organismes internationaux : le réseau Lexicologie, Terminologie et Traduction (LTT) et le projet German Research Foundation (GRF) porte sur l'étude des dispositifs de médiation linguistique et culturelle en pratique dans les formations hospitalières du Nord-Cameroun (Adamaoua, Nord et Extrême-Nord). Il est actuellement enseignant de français au Collège Saint-André de Ngong dans la région du Nord-Cameroun.

Courriel : gatoudjeb@gmail.com

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/gatoudje2023/>

**Pour citer cet article :** Gatoudje, Bakari. 2023. Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège Saint-André de Ngong. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.3



# La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang

JOSEPH AVODO AVODO ET IRÈNE ALINE MAFOU DABOULÉ

## Résumé :

Cet article aborde la question de la présence linguistique et culturelle de l'enseignant ou de l'enseignante. L'étude, basée sur l'analyse des interactions en classe de langue et culture mundang, s'attèle à décrire à partir du module référentiel du discours, les gestes professionnels, à travers lesquels les enseignant-e-s se positionnent comme expert-e-s de la langue et de la culture qu'ils et elles enseignent. Les résultats montrent que, dans un contexte institutionnel et didactique complexe, les enseignant-e-s se positionnent comme les garant-e-s de l'apprentissage, résultant ainsi à la mise en place d'un modèle didactique transmissif. L'étude révèle par ailleurs l'influence des contraintes externes et internes sur le déroulement de l'apprentissage de la langue, réitérant ainsi la nécessité d'arrimer la formation des enseignant-e-s aux expériences vécues.

**Mots-clés :** culture, didactique, gestes professionnels, langue, mundang

**Abstract :**

This article addresses the question of the linguistic and cultural presence of the teacher. The study, based on the analysis of classroom interactions of the Mundang language and culture, sets out to describe, from the speech referential module, the professional gestures, through which teachers position themselves as experts, referents of the language and culture that they teach. The results show that, in a complex institutional and didactic context, teachers position themselves as the guarantors of learning, thus resulting in the establishment of a transmissive didactic model. The study also reveals the influence of external and internal constraints on the course of language learning, thus reiterating the need to align teacher training with lived experiences.

**Keywords :** culture, didactics, language, mundang, professional gestures

**Résumé (mundang) :**

Yeb mai tə faa bo cuu fan ne zah məndaŋ. Zacuufan tə joŋra də ka cuu bə zah məndaŋ pə lycée ne ? Kəpel weera, zacuufan joŋra təgbana ara za səŋ : tera bə daŋ, cuura fan daŋ ; wee ka faara bə pəlli ya. Mor ah yo a yea pə sāh ka mə ga feera fan ka te cuu fan ne zah məndaŋ pə sāhe, ka fatan bəə ne yeβ ah mo syee ge pelle ge pelle.

**Mots-clés (mundang) :** bəlai, cuufanne, lii bə, məndang, zah

**Historique de l'article**

**Date de réception :** 2 décembre 2021

**Date d'acceptation :** 10 octobre 2022

**Date de publication :** 15 janvier 2023

**Type de texte :** Article

## Introduction

Le présent article porte sur l'activité professionnelle des enseignants et enseignantes de langue et culture nationales, avec pour perspective analytique la mise en relief de la présence linguistique et culturelle. La notion de présence linguistique et culturelle est entendue comme le positionnement de l'enseignant-e dans l'interaction comme expert-e de la langue et la culture. En effet, les interactions verbales en classe de langue sont un champ de recherche important depuis plus d'une vingtaine d'années. La description des pratiques de classe constitue une approche contribuant à une meilleure compréhension des moyens et des opérations par lesquelles les processus d'enseignement et d'apprentissage se réalisent. L'intérêt porté par la recherche didactique dans ce domaine justifie la littérature scientifique dans le domaine : Goigoux (2002), Pastré (2007), Nonnon et Goigoux (2008). Selon Goigoux (2007, p. 48), l'analyse des pratiques revêt plusieurs fonctionnalités : expliquer l'efficacité du travail de l'enseignant-e, connaître les apprentissages transmis aux apprenant-e-s, faciliter la conception et le développement de nouveaux dispositifs didactiques, modéliser l'activité des enseignant-e-s et former aux compétences professionnelles. Ces objectifs concourent *in fine* à une meilleure compréhension des processus interactionnels à des fins didactiques.

Cette contribution s'intéresse à la présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e. La notion de présence a été développée par Jézégou (2010); elle renvoie aux interactions plurielles que l'enseignant-e déploie en situation de classe pour favoriser l'apprentissage. Dans cette étude, la présence linguistique et culturelle désigne le positionnement de l'enseignant-e, dans l'interaction en situation didactique, comme un spécialiste en matière de langue et de culture. Dans l'interaction de classe, l'enseignant-e occupe une pluralité de présences : expert-e des contenus, spécialiste de la pédagogie, garant ou garante d'un climat favorable à l'apprentissage, et responsable de l'organisation des dispositifs de l'apprentissage. Le premier domaine d'intervention, les contenus,

constitue notre objet d'étude. La présence linguistique et culturelle est le lieu d'expression de l'agir compétent de l'enseignant-e à travers des opérations énonciatives et des gestes professionnels orientés vers les contenus d'apprentissage. Par gestes professionnels, il convient d'entendre des actes de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe (Bucheton, 2004; Romain *et al.*, 2018).

La problématique de la présente étude se limite à décrire la représentation discursive des gestes professionnels de l'enseignant-e; particulièrement ceux qui lui confèrent l'image d'un spécialiste de la langue et de la culture. La question à laquelle l'étude souhaite apporter des éléments de réponse est : quels sont les gestes professionnels que les enseignant-e-s de langue et culture *mundang* posent, dans l'interaction avec les apprenant-e-s, pour se positionner comme référent linguistique et culturel? À partir de l'analyse des interactions en classe de langue et culture nationales, l'objectif poursuivi est de décrire l'activité des enseignant-e-s d'une discipline scolaire encore embryonnaire et dont l'opérationnalisation est confrontée à un ensemble de défis qui la fragilisent. Il s'agit de partir des données naturelles, des pratiques réelles, pour mettre en relief le travail des enseignant-e-s en rapport avec les contenus d'apprentissage.

Pour ce faire, l'étude s'inscrit dans l'analyse du discours, particulièrement la dimension référentielle du discours (Roulet *et al.*, 2001). Elle tire par ailleurs profit de l'analyse des pratiques (Goigoux, 2007). Les développements qui suivent s'articulent autour de trois axes : la présentation des données et la démarche analytique, la description des marqueurs de la présence linguistique et culturelle et le rapport entre la présence linguistique et culturelle d'une part, et le modèle d'apprentissage d'autre part.

## Les données et la langue enseignée

Cet article porte sur le rapport au savoir de l'enseignant-e de langue et culture nationale. Selon B. Jomâa *et al.*, « le rapport au savoir est la façon dont l'enseignant conçoit et traite l'activité qu'il enseigne au moment de l'épreuve de transmission des savoirs<sup>1</sup> » (Jomâa *et al.*, cités par B. Jomâa et Terrisse, 2011, p. 2). Pour décrire les discours et les pratiques en rapport avec l'objet d'étude, la démarche empirique fondée sur l'approche analytique des pratiques langagières authentiques en contexte a été privilégiée. Le corpus retenu est un sous-ensemble du corpus collecté par Irène Aline Mafou Daboulé dans le cadre de sa thèse sur la didactique de la langue et culture *mundang*. L'échantillon exploré se compose de quatre interactions didactiques collectées dans les lycées de Kaélé<sup>2</sup>. Les leçons retenues se répartissent comme suit :

Tableau 1. Les classes représentant l'échantillon de l'étude

<b>Leçon</b>	<b>Discipline</b>	<b>Contenus d'apprentissage</b>	<b>Établissement</b>
<b>Leçon 1</b>	Langue nationale	Les suffixes	Lycée bilingue
<b>Leçon 2</b>	Langue nationale	Les suffixes	Lycée classique
<b>Leçon 3</b>	Culture nationale	Le mariage traditionnel	Lycée classique
<b>Leçon 4</b>	Culture nationale	Les danses sacrées	Lycée bilingue

La population d'étude se compose de trois enseignants de la discipline Langues et Cultures Nationales (LCN). Le premier est un pasteur des églises locales. Dans l'exercice de sa mission pastorale, il utilise systématiquement la langue *mundang* comme médium de prédication. Le second est un directeur d'une école primaire de la localité. Il est doté à ce titre d'une expérience dans la pédagogie. Le troisième enseignant est titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle en génie civil. Les trois enseignants ne bénéficient pas une formation initiale dans cette

1. Les travaux de ces auteurs portent sur l'éducation physique et sportive (EPS).  
2. Kaélé est le chef-lieu du département du Mayo Kani, région de l'Extrême-Nord du Cameroun.

discipline; leur recrutement repose essentiellement sur leur aptitude, leur expérience dans l'encadrement des personnes, et leur statut de locuteurs natifs de la langue. Les trois enseignants sont par ailleurs des membres du comité de langues local. Ils sont donc considérés comme des experts locaux de la langue et de la culture.

La langue enseignée est le *mundang*, un véhiculaire du phylum niger-kordofan, de la famille adamawa-oubanguien, du groupe *mbum* (Boyd, 1975; Barreteau et Dieu, 2000). Son aire géolinguistique couvre la province du Mayo-Kebi Ouest au Tchad, la région de l'Extrême-Nord, particulièrement à Kaélé, une localité proche de la frontière tchadocamerounaise. Le *mundang* est également parlé dans la région du Nord, dans le département de la Bénoué, arrondissement de Bibémi près de la frontière tchadienne. L'existence de trois dialectes est attestée dans cette langue : le *mundang* de Kaélé et ses localités périphériques, celui de Léré et ses environs, et le *mundang* de Torrock et ses cantons. Le dialecte retenu dans cette étude est celui de Kaélé; il est enseigné dans les écoles primaires et secondaires de cette localité depuis 2016. L'enseignement et l'apprentissage de cette discipline, depuis le début de sa mise en œuvre en 2013, se heurtent à des défis qui le fragilisent : pénurie de ressources didactiques et des enseignant-e-s qualifié-e-s, cloisonnement des programmes de langue et culture.

## L'analyse

Nous nous intéressons exclusivement au positionnement de l'enseignant-e comme personne experte de la langue et de la culture dans l'interaction avec les apprenant-e-s. Ce positionnement discursif se fonde sur les actes langagiers et non langagiers (Bucheton, 2004). Nous considérons que les productions langagières sont des activités qui révèlent les pratiques et

La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang

les gestes professionnels en situation d'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, le discours produit par l'enseignant-e en situation de classe représente et matérialise ses gestes professionnels.

L'analyse consiste à repérer dans les opérations énonciatives de l'enseignant-e les pratiques qu'elles représentent. Les différents actes sont codifiés par des verbes qui définissent les gestes professionnels. Pour ce faire, nous avons privilégié les productions langagières qui indiquent les rôles praxéologiques en rapport avec les contenus linguistiques et culturels. La démarche se limite à deux perspectives : la première consiste à codifier les gestes professionnels de l'enseignant-e en tant expert ou experte de la langue et de la culture; la seconde a pour but d'inscrire ce positionnement dans le contexte socioculturel et pédagogique de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures nationales.

L'étude a pour cadre théorique l'analyse du discours, plus spécifiquement, la dimension référentielle du discours. Développé par Filliettaz dans le cadre de l'organisation modulaire du discours (Rouet et al., 2001), le module référentiel s'intéresse à la description des rapports que les discours, les productions langagières entretiennent avec le monde dans lequel ils sont produits et qu'ils représentent. Selon Filliettaz, « le module référentiel cherche à rendre compte d'une part des actions langagières et non langagières accomplies ou désignées par les locuteurs, et d'autre part des concepts impliqués dans de telles actions » (Filliettaz, 2001, p. 103). L'hypothèse retenue est que tout acte de langage est associé à un enjeu dont la nature transcende les contraintes grammaticales et les formes linguistiques. Dans cette perspective, les productions langagières des enseignant-e-s apparaissent comme marqueurs verbaux des gestes professionnels.

L'extrait ci-après présente le processus de codification des actes langagiers en gestes professionnels. Il sert à illustrer la démarche analytique ayant abouti à l'élaboration des verbes associés aux gestes professionnels. Cette codification s'inspire de la conception performative des actes du langage. Selon la théorie des actes de langage, l'activité

locutoire consiste à accomplir des actes. La codification consiste donc à identifier la nature des actes langagiers accomplis par l'enseignant et l'enseignante à travers ses différentes interventions.

Figure 1. Exemple de codification des actes langagiers

E :	<u>Pour qu'on puisse se dire, pour qu'on assiste au mariage, quelles sont les différentes étapes</u>	[REFORMULE, AJUSTE]	[INTERROGE]
A :	moi monsieur		
E :	oui	[SÉLECTIONNE]	
A :	il y a d'abord les connaissances		
A :	la drague (rire)	[VALIDÉ + REFORMULE]	
E :	<u>les connaissances... qui peut se résumer en quel terme en français ? Et en <i>mundang</i> ?</u>	[VALIDÉ]	[QUESTIONNE] [FAIT PARLER EN LANGUE]
A :	kyeb ijwure (faire la cours) [...]		

Les gestes professionnels marqués en bleu [REFORMULE, AJUSTE], [INTERROGE], [VALIDÉ REFORMULE], [QUESTIONNE], [FAIT PARLER EN LANGUE] renvoient à la présence linguistique et culturelle. Ils réfèrent au rapport au savoir que l'enseignant-e souhaite faire acquérir aux apprenant-e-s. Le geste en rouge [SÉLECTIONNE] renvoie à la présence écologique puisqu'il est associé à la gestion de l'environnement de la classe : gestion des tours de parole, l'ordre et la discipline. L'analyse du corpus consiste donc à codifier les productions langagières en rapport avec la langue et la culture, afin de mettre en relief une taxinomie des actes rattachés à la présence linguistique et culturelle.

## Le marquage de la présence linguistique et culturelle

L'analyse des activités interactionnelles révèle que la présence linguistique et culturelle occupe une place importante chez les enseignant-e-s de langue et cultures nationales relevant de notre

La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang

échantillon d'étude. Cette présence est manifeste à travers un ensemble de praxèmes, de gestes professionnels rattachés à des activités langagières réalisées en contexte.

## Taxinomie des verbes marqueurs des gestes professionnels

L'analyse des interactions en situation d'apprentissage révèle l'existence d'une tension entre les exigences de la professionnalité et les contraintes du milieu (Dabène *et al.*, 1990, Avodo Avodo, 2012). Cette tension, inhérente à toute situation d'apprentissage, débouche sur une variation des rituels qui régissent les processus interactionnels en situation didactique. En guise de rappel, l'interaction de classe est régie par deux typologies d'enjeux : les enjeux d'apprentissage et ceux dits symboliques. La première catégorie réfère à l'acquisition de connaissances, au développement des compétences, au déploiement des valeurs, à la préprofessionnalisation, l'autonomie, l'intégration sociale et l'exercice de la citoyenneté. Le deuxième enjeu relève de la construction de la relation interpersonnelle avec l'apprenant-e. À propos du premier enjeu, les programmes officiels de langues et cultures nationales précisent que « L'école camerounaise doit être ancrée dans les acquis des cultures, les savoir-faire linguistiques, les technologies et les productions littéraires et artistiques endogènes. [...] il s'agit d'assurer l'enracinement culturel de l'apprenant pour parvenir à un développement durable » (MINESEC, 2014, p. 14). Pour atteindre ces objectifs, les enseignant-e-s mobilisent une pluralité de gestes professionnels, situés entre la professionnalité et la créativité, pour se positionner comme spécialiste de la langue et de la culture enseignées.

L'étude des actes langagiers, résultant des actions conjointes et interactives entre les participant-e-s (enseignant-e-s et apprenant-e-s), a permis de mettre en relief une taxinomie des gestes professionnels rattachés à la présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e.

Tableau 2. Taxinomie des verbes exprimant les gestes professionnels de l'enseignant<sup>3</sup>

Verbes/des gestes professionnels	Nombre d'occurrences par leçon				
	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Total
Ajuste (1)	02	01	02	-	05
Désigne en langue maternelle (2)	-	01	04	04	09
Donne la réponse (3)	03	-	01	-	04
Écrit au tableau en langue maternelle (4)	13	10	04	05	31
Explique en langue nationale (5)	-	-	05	08	13
Expose (6)	05	08	12	16	41
Fait de la synthèse (7)	00	00	03	02	05
Fait pratiquer la langue (8)	12	16	04	05	35
Illustre en langue maternelle (9)	04	05	02	02	13
Impose (10)	01	01	01	02	04
Initie un échange (11)	01	01	01	01	04
Interroge (12)	05	06	05	09	25
Invalide (13)	05	03	04	07	19
Lit en langue maternelle (14)	02	05	04	03	14
Questionne (15)	06	08	12	10	36
Répète (16)	04	03	02	02	11
Répond à une sollicitation (17)	03	02	-	-	05
Traduit en langue maternelle (18)	-	03	03	06	12
Valide (19)	-	01	03	04	08
Vérifie (20)	04	02	04	01	11
Remet en question (21)	03	04	-	02	09

Le tableau *supra* appelle quelques commentaires. La présence linguistique et culturelle révèle la tension entre la langue enseignée et la langue d'enseignement. Dans une étude évaluative de l'enseignement du *fulfulde* dans les écoles primaires de Maroua, Mohamadou relève que « Ils [les enseignant-e-s] utilisent le français comme la langue de transmission des savoirs, il n'y a pas des expressions en *fulfulde*. Les informations qui sont à la disposition de l'élève qu'il doit valoriser pour mobiliser les connaissances ont peu de rapport avec son environnement social, son contexte culturel ». (Mohamadou, 2017, p. 348). L'approche convergente, français-langue maternelle, préconisée par Ndibnu Messina Ethé (2013), aboutit à une situation diglossique, avec une distribution fonctionnelle

3. Les indicateurs numériques à l'intérieur du tableau renvoient au nombre d'opérations énonciatives dans chaque leçon.

La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang

et disproportionnelle des langues. La langue française, l'une des langues officielles de la scolarisation, occupe une place centrale dans les activités d'enseignement-apprentissage des langues et cultures nationales.

La présence linguistique et culturelle est plus manifeste dans les activités d'enseignement-apprentissage de la culture nationale. Le tableau souligne que les enseignant-e-s s'investissent davantage dans la mise en relief des savoirs culturels. De même, l'analyse des interactions en classe de culture nationale montre que la participation des apprenant-e-s est plus considérable, plus active, comparativement à la classe de langue. Cette variation s'explique par l'attractivité des éléments culturels qui sont l'objet de l'apprentissage : le mariage et les danses.

L'analyse du corpus a permis de mettre en évidence 21 verbes marqueurs des gestes professionnels liés à la présence linguistique de l'enseignant-e. Les gestes professionnels les plus marquants cette présence linguistique et culturelle sont : expose (41 opérations), questionne (36 opérations), fait pratiquer la langue (31 opérations), interroge (31), invalide (14 opérations) et lit en langue (14 opérations).

## Classification des gestes professionnels des enseignants et enseignantes

Les gestes professionnels identifiés dans le tableau *supra* se répartissent en trois macrogestes sous-tendus par des représentations sémantiques.

a) Les gestes de mise en scène du savoir. Cette catégorie de gestes est centrée sur les contenus linguistiques et culturels; et permettent de faire valoir les connaissances scientifiques, la culture générale de l'enseignant-e. Ce macrogeste se compose des opérations énonciatives telles que : initie un échange (10), expose (6) explique, donne la réponse (3), répète (16), lit en langue maternelle (14), répond à une sollicitation (17), questionne (15), impose (10), et fait de la synthèse (7).

Les représentations sémantiques ci-après rendent compte du sens de ces gestes dans les pratiques réelles en situation de classe :

- *Initie un échange*: l'enseignant-e ouvre l'échange en utilisant la langue *mundang* pour favoriser les prises de paroles des apprenant-e-s. On relève à ce niveau l'utilisation des rituels de salutations en *mundang*.
- *Expose* : il ou elle exprime un point de vue, une idée, une réflexion en rapport avec la langue ou la culture. L'activité expositive utilise le français et la langue cible.
- *Explique*: il ou elle indique le fonctionnement d'un fait culturel, un fait langagier.
- *Donne la réponse*: l'enseignant-e répond à une sollicitation de l'apprenant-e, fournit un apport informationnel à une question de ce dernier ou de cette dernière.
- *Répète*: ce qu'il ou elle vient de dire, ou ce que l'élève vient de dire;
- *Lit en langue maternelle*: l'enseignant-e reproduit oralement l'énoncé ou le mot écrit dans la langue cible.
- *Questionne*: l'enseignant-e pose des questions fermées, précises à l'ensemble des élèves
- *Impose* : il ou elle oblige les apprenant-e-s à accepter une connaissance, une activité, une ressource
- *Informe*: apporte des informations (demandées ou non) en rapport avec l'objet d'étude.
- *Fait la synthèse* : l'enseignant-e fait la somme des connaissances acquises et développées.

b) Les gestes de médiation. Ils définissent l'enseignant-e comme un médiateur ou une médiatrice, un facilitateur ou une facilitatrice de l'apprentissage. Ce rôle prend appui sur l'évidence d'une inégalité des compétences dans la langue pour établir des passerelles linguistiques afin de faciliter la compréhension de la leçon, développer l'aptitude des

La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang

apprenant-e-s à utiliser la langue étrangère et la langue maternelle. Les gestes de médiation participent par ailleurs à établir, de manière épisodique, la langue nationale comme medium de transmission des connaissances. Ces gestes renvoient aux pratiques suivantes :

- *Désigne en langue maternelle* : nomme des réalités culturelles dans la langue cible.
- *Écrit au tableau en langue maternelle* : consigne la trace écrite dans la langue cible.
- *Explique en langue nationale* : indique le fonctionnement d'un fait culturel, un fait langagier, en utilisant la langue cible.
- *Illustre en langue maternelle* : fournit des exemples dans la langue d'apprentissage.
- *Traduit en langue maternelle* : fait passer un énoncé du français vers la langue mundang.
- *Reformule*: reprend une réponse donnée par l'apprenant-e en l'améliorant ou la complétant.

L'ensemble des gestes ci-dessus contribuent à donner du sens soit à la situation d'apprentissage, soit au savoir visé par l'activité. Ils assument par conséquent la fonction d'étayage : le « faire comprendre » (Romain *et al.*, 2018, p. 3).

c) Les gestes d'évaluation. L'enseignant-e prescrit et évalue; autrement dit, en sa qualité d'autorité pédagogique, il se prononce sur l'acceptabilité des propositions et des réponses fournies par les apprenant-e-s au cours de l'activité. Cette évaluation peut prendre plusieurs formes : il répète pour approuver, il corrige, il marque le désaccord, il approuve et reformule, il approuve et renchérit. Les gestes d'évaluation sont constitués des pratiques ci-dessous :

- *Ajuste* : réalise une légère modification sur la réponse fournie par l'apprenant-e, change soit le contenu soit la forme de la réponse.
- *Corrige* : relève un écart par rapport à la norme.

- *Invalide*: déclare une réponse fausse, erronée ou inappropriée.
- *Vérifie*: examine si une réponse, une information est vraie ou fausse.
- *Évalue*: se prononce sur la qualité d'une information, donne une appréciation, un jugement sur un savoir énoncé par l'apprenant-e.
- *Remet en question*: pose explicitement la question de la pertinence, de l'utilité d'un choix.

## De l'expertise en langue-culture à la médiation pédagogique

L'enseignement-apprentissage des langues et des cultures nationales a pour objectif l'enracinement culturel de l'apprenant-e en vue de sa participation au maintien de la paix dans la diversité et à la préservation du patrimoine culturel mondial (MINESEC, 2014, p. 15). Pour atteindre cet objectif, les pratiques enseignantes s'attellent à développer la conscience linguistique chez les apprenant-e-s. Plusieurs gestes professionnels participent à ce processus.

## L'écriture et la lecture dans la langue cible

L'apprentissage d'une langue est intrinsèquement lié à la maîtrise de deux activités fondamentales : lire et écrire. La didactique des langues considère que le passage de l'oral à l'écrit est la transition à une langue seconde dans la mesure où chacun des aspects revêt des caractéristiques

La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang

qui ne sauraient réduire l'écrit à une transcription de l'oral. Pour établir une différence entre les deux codes, l'enseignant-e procède à une double activité : l'écriture et la lecture dans la langue cible.

Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant (E) introduit une séquence explicative sur l'exécution d'une danse traditionnelle sacrée :

51. E : donc cette danse-là est organisée seulement à l'occasion de ces décès-là. C'est pas n'importe quel décès. Si dans ta famille, tu n'es pas l'aîné de ta famille, on ne peut pas organiser. Si tu es alors le cadet ou soit le benjamin de ta famille, là on peut organiser. Si tu n'es pas cadet, on ne peut pas organiser. Si tu n'es pas chef, on ne peut pas organiser... (il écrit au tableau le nom de la danse) nous disons (il lit ce qu'il a écrit) c'est une danse pour dire au revoir ... .. donc, *za mu ga dára hul hi, fahli ma ka ga fá que mu ga dey djam o la hi déb ahe. mu ga dey djam o la hi déb ahe* (Quand les gens vont danser cette danse, c'est une façon de dire au défunt de bien arriver, bon voyage). Donc, (Il lit encore au tableau) c'est une danse pour dire au revoir au défunt. Donc *mu yañ tél a we...* mademoiselle sort. Tu bavardes avec qui? *mu fá àu né zu ne?* (Tu parles avec qui?)

Cet extrait d'une leçon de culture *mundang* porte sur le *dá yie hulli*, une danse sacrée. Dans l'activité explicative, l'enseignant expose les circonstances de l'exécution de cette danse. L'exemple *supra* illustre un phénomène caractéristique du parler bilingue : l'alternance codique, c'est-à-dire « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages ou de discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux » (Gumperz, 1989, p. 57). On observe que l'enseignant, au cours de son explication, passe de manière réciproque du français au *mundang*, à l'intérieur d'une même intervention. Cette alternance est l'expression de sa compétence plurilingue. Selon Dabène (1990), le choix de langue dans les parlers plurilingues ou bilingues dépend de plusieurs facteurs, notamment la situation d'interaction, la relation entre les participants et participantes, le thème de l'échange, etc. Dans cet exemple, le choix de la langue semble motivé par le contexte d'interaction : l'apprentissage de la langue.

Deux gestes professionnels expriment la présence linguistique et culturelle de l'enseignant dans cet exemple. D'une part, il écrit au tableau en langue cible le nom de la danse. En didactique des langues, lire et écrire sont liés. La compétence scripturale, entendue comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et des représentations liées à l'écrit, est la preuve de la maîtrise d'une langue, car elle constitue le point de convergence et d'intégration des diverses autres compétences (linguistique, pragmatique et socioculturelle).

D'autre part, tout comme l'écrit, la lecture constitue une activité vitale dans l'expertise linguistique. L'enseignant lit l'énoncé en *mundang* qu'il écrit au tableau. Selon les données statistiques du tableau 2 ci-dessous, la lecture du texte dans la langue cible est un invariant des gestes professionnels en classe de langue et culture *mundang*. Cette activité est cependant prédominante dans les leçons de langue. En effet, à leur entrée dans l'enseignement secondaire, l'aptitude des apprenants et apprenantes (natif-e-s et non natif-e-s) à lire la langue maternelle est encore embryonnaire; l'enseignant-e se positionne comme modèle de lecture. C'est dire que l'activité de lecture de l'enseignant-e dans la langue cible sert habituellement à préparer l'entrée de l'apprenant-e dans l'univers de la lecture des écrits.

## La reformulation/traduction en *mundang*

L'un des défis auxquels fait face l'enseignement-apprentissage des langues et cultures nationales, aussi bien pour les élèves natif-e-s qu'étranger-e-s, est la transition, la congruence entre les différences, les similitudes entre la langue-culture d'enseignement et la langue-culture cible à apprendre. Plus qu'un défi, il s'agit d'une exigence qui interpelle le rôle de médiation linguistique et culturel de l'enseignant-e. Rappelons que dans le cadre de la didactique des langues nationales, la médiation est intrinsèquement didactique, mais prioritairement linguistique et

La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang

culturelle, car la langue-culture cible à apprendre apparaît comme une langue étrangère. Selon les données du corpus, cette posture facilitatrice se réalise par la reformulation dans la langue-culture cible à apprendre.

50. E : [...] nous avons vu les danses de jouissance déjà et maintenant nous allons voir les danses sacrées [...] Voilà ! une danse sacrée est une danse que seuls les initiés peuvent danser [...] bon, *a ya fá dá za dañdañ ka dára ya. se za mai mu ga dára [...]*we to gara. *Déb ma mu ga dá[...]* *a ya gak ka dá a ya. Mér a yo a fára* (cela veut dire que ce n'est pas tout le monde qui peut danser cette danse. Seul les initiés le peuvent) seul les initiés peuvent danser... *sey za mai mu tera äu a to a ya gakra dá ahe...* il y a donc, chez les mundang là... chez les mundang, il y a quelle danse sacrée que vous connaissez?
51. A: *dá yie hulli*<sup>4</sup>
52. E: voilà *dá yie hulli* (il écrit au tableau)... *yie hulli*. Heu, pourquoi on danse le *yie hulli*?
53. A: si la personne est morte...
54. E: si la personne est morte n'est-ce pas?
55. A: oui monsieur [...]
56. E: bon, ça c'est une danse qu'on organise seulement après le décès d'un vieux. Mais c'est pas aussi après le décès de n'importe quel vieux. On organise premièrement à l'occasion de... décès de chef, heu, à l'occasion du décès d'un patriarche, à l'occasion du décès d'un devin, à l'occasion du décès d'un grand chef de famille ou soit d'un cadet de famille...

L'exemple ci-dessus est extrait d'une leçon de culture nationale dont l'objet d'apprentissage est les danses sacrées. Le phénomène qui nous intéresse ici, c'est la reformulation et la traduction du français vers le *mundang*. La reformulation est un procédé de répétition et de reprise. Elle est définie comme « la double actualisation d'un *topo* ou d'un champ topique dans le discours » (Norén, 1999, p.15). D'un point de vue syntaxique, elle présente une structure bi-segmentale : le segment

4. Le *dá yie hulli* est une danse sacrée. On l'exécute lors de la cérémonie funèbre pour rendre hommage à un patriarche ou une autorité du village.

reformulé X – le segment reformulant Y. Chaque segment est pourvu d'un contenu sémantique et pragmatique (SP); la similitude entre SP de X d'une part, et celle entre SP de Y d'autre part, valide l'existence de la reformulation.

Dans le tour de parole (50), l'enseignant procède à une double reformulation dans la langue cible : la première reprise porte sur la définition de la danse sacrée; la seconde sur les personnes habilitées à l'exécuter. Ce qui est particulièrement intéressant ici, c'est l'alternance codique opérée dans l'activité de reformulation. L'enseignant navigue entre deux codes linguistiques; il tire profit des contenus culturels pour enseigner la langue orale (50) et écrite (53). Ce rôle de meneur ou meneuse dans l'apprentissage fait de lui un expert. La suite de l'échange atteste que la reformulation dans la langue cible a été féconde, qu'elle a facilité le processus d'appropriation de la notion de danse sacrée. On observe dans le tour (52) qu'un apprenant donne aisément un autre exemple de danse sacrée : le *dá yie hulli*. En fait, l'un des défis de la pratique enseignante est de faciliter la compréhension chez les élèves, autrement dit donner un sens aux activités d'apprentissage : « Cette obligation d'assurer un niveau de compréhension satisfaisant engage l'enseignant à veiller à être lui-même compris de ses élèves. C'est dans cette intention qu'il a fréquemment recours à des procédés d'auto-paraphrases, de répétition, de reformulations, de simplification » (Cicurel, 1990, p. 26-27).

Le second phénomène qui nous intéresse est la traduction pédagogique. Deslisle établit une différence entre la traduction professionnelle et la traduction pédagogique : « la traduction proprement dite vise à la production d'une performance pour elle-même (performance cible) : la traduction pédagogique est seulement un test de compétence (compétence cible et compétence source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste. » (Deslisle, 1980, p. 4). La traduction pédagogique en classe de langue a pour finalités : faciliter la compréhension des contenus d'apprentissage, développer la compétence

La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture *mundang*

dans les deux langues. Dans cet exemple, l'enseignant passe du *mundang* au français. Conscient que la leçon se déroule dans un environnement multilingue, il est contraint de recourir au véhiculaire français.

En outre, la reformulation et la traduction dans la langue *mundang* confirment le statut d'expert en langue et culture de l'enseignant. Elles constituent par ailleurs des mécanismes facilitateurs de l'acquisition de la langue, une approche permettant la médiation interculturelle pour les élèves non natif-e-s. Cette double activité montre par ailleurs que les langues africaines peuvent transcender le cap de disciplines d'enseignement pour devenir des médias d'enseignement, puisque certaines sont dotées aujourd'hui d'alphabets, de système d'écriture et de grammaire. Le seul handicap reste sans doute le métalangage scientifique.

## Les gestes professionnels et le modèle d'apprentissage

Les processus interactionnels dans les situations d'apprentissage sont complexes; leur compréhension nécessite une approche contextuelle et la prise en compte des spécificités du type interactionnel et des enjeux qui le sous-tendent. Les analyses précédentes soulignent quelques manifestations discursives de la présence linguistique et culturelle des enseignant-e-s de langues et cultures nationales. La taxinomie des gestes professionnels liés à la présence linguistique et culturelle converge vers le modèle transmissif dans l'apprentissage. Le modèle transmissif de l'apprentissage, inspire des théories comportementalistes, définit l'identité professionnelle de l'enseignant-e par les vocables « maître » ou « maîtresse », « personne-ressource ». L'enseignant-e est donc, selon

cette conception, le détenteur ou la détenteuse de l'autorité des savoirs, des savoir-faire et des faire-savoir indispensables à l'exercice de sa profession.

Les verbes marqueurs des gestes professionnels de l'enseignant-e révèlent la subordination de l'apprentissage à l'enseignement; tout en conférant à celui-ci et celle-ci une centralité dans l'interaction. L'analyse de la durée minimale des interventions montre que la contribution de la parole de l'apprenant-e se réduit à quelques îlots de participation; indépendamment du cours de langue ou de culture. Les îlots de participation servent, selon Cortier (2008), à faire progresser les activités d'apprentissage vers l'atteinte des objectifs préalablement définis par l'enseignant-e. *A contrario*, la parole enseignante est privilégiée; elle domine les échanges d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Ainsi, la construction des savoirs est entièrement assurée par l'enseignant-e : il ou elle expose, explique, initie l'échange, impose, questionne, donne des réponses, fait pratiquer la langue, fait la synthèse de la leçon, etc.

Assurément, il est une distance entre les approches préconisées, notamment celles fondées sur les compétences et les pratiques observées *in situ*. Si théoriquement les instructions officielles recommandent une démarche interactive, constructive dans l'enseignement-apprentissage des langues, il convient de relever que les contraintes externes et internes fragilisent cette démarche. L'approche par les compétences préconisée suggère le primat de l'apprentissage sur l'enseignement. Selon le guide pédagogique, « il est requis des élèves de participer individuellement, par paire, par groupe, par rangée » (MINESEC, 2014, p. 5).

La participation de l'élève est donc une condition nécessaire pour l'acquisition des compétences langagière et culturelle. En fait, si les apprenant-e-s ne sont pas capables de s'engager dans les activités d'apprentissage, s'ils et elles ne disposent pas de ressources leur permettant de s'investir dans les tâches d'apprentissage qui leur sont assignées, il n'est pas aisé de s'inscrire dans une approche dynamique et interactive de l'apprentissage. En effet, comme noté dans la présentation des données, tous les enseignants concernés par cette étude sont

dépourvus de la formation requise pour exploiter de manière fructueuse les techniques des méthodes actives. Notons aussi qu'à leur entrée au cycle secondaire, les élèves natif-e-s et non natif-e-s ont une compétence embryonnaire de leur langue à l'écrit; bien que certain-e-s la parlent couramment. Par ailleurs, le contexte institutionnel et pédagogique influence les pratiques. Les effectifs pléthoriques et la diversité linguistique ne permettent pas leur engagement dans l'apprentissage, l'exécution des activités qui favorisent l'acquisition des compétences.

La résistance du modèle transmissif dans l'enseignement-apprentissage des langues et cultures nationales semble aussi être nourrie par l'effet de la reproduction. Partant de cette hypothèse, l'on peut soutenir que les enseignants que nous avons observés se représentent l'enseignement et l'apprentissage consécutivement à leurs expériences en tant qu'apprenants. C'est dire qu'ils continuent d'enseigner de la même façon qu'ils ont eux-mêmes été enseignés (Trebbi, 2008). Ayant été formés suivant le modèle transmissif, les représentations acquises privilégient le modèle behavioriste au détriment des démarches constructivistes, faisant de l'enseignant-e, l'expert en langue-culture, le seul détenteur ou la détentrice de savoirs. Dans ce contexte, il est évident que l'effet de la formation initiale et continue est résolument indispensable. Cette analyse problématise la nécessité d'harmoniser la formation des enseignant-e-s avec les expériences pratiques vécues, tant comme apprenant et apprenante que comme praticien et praticienne.

## Conclusion

Dans cette étude, nous avons voulu mettre en valeur l'intérêt des recherches linguistiques et discursives sur les pratiques enseignantes, particulièrement sur la didactique des langues et cultures nationales. En effet, le rôle du langage dans la compréhension des processus

interactionnels en situation d'apprentissage est central. La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e, notre objet d'étude, est un phénomène à la fois discursif et didactique. Du point de vue discursif, il pose la problématique de la construction de l'image de soi, de la représentation de l'identité professionnelle à travers l'activité langagière. La perspective didactique met en scène des rôles praxéologiques du locuteur-enseignant ou de la locutrice-enseignante en rapport avec les processus cognitifs, l'apprentissage.

Dans la présente contribution, nous nous sommes attelés à montrer le continuum entre les deux perspectives. En effet, dans les interactions avec les apprenant-e-s, les enseignant-e-s de langue et culture *mundang* se positionnent comme des expert-e-s, des référents de cette langue, à travers des gestes professionnels. Nous avons ainsi établi une liste de gestes rattachés à des actes langagiers identifiés dans le corpus. Les analyses effectuées à partir de notre corpus soulignent que cette présence est prépondérante dans les leçons de cultures; toutefois cette conclusion mérite d'être nuancée au regard des analyses qualitatives qui valident l'approche intégrée de la langue dans les faits culturels.

En effet, face aux défis qui imposent l'enseignement-apprentissage des langues et cultures nationales, les enseignant-e-s de cette discipline accomplissent de gestes professionnels à travers leurs productions langagières, leurs rôles interactionnels, facilitant ainsi l'apprentissage. Il ressort clairement que si ces personnes ne sont pas capables de se positionner comme expert-e-s, si elles ne sont pas capables d'accomplir des gestes professionnels, pour faciliter la cognition, elles perdraient inéluctablement leur crédibilité auprès de leurs apprenant-e-s. Toutefois, cette présence linguistique et culturelle s'inscrit à l'opposé des modèles constructivistes et interactifs de l'apprentissage.

## Références

- Avodo Avodo, Joseph. 2012. *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en situation de classe : des enjeux des faces aux enjeux opératoires. Analyse pragmatico-discursive des interactions en classe de langue*. Thèse de PhD, Université de Bergen.
- Barreteau, Daniel et Dieu, Michel. 2000. Situation et dynamique des langues. Dans Seignobos C. et Iyébi-Mandjek O. (éd.) *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*. (64-70). Paris : IRD Éditions.
- Boyd, Raymond. 1975. Les langues Adamawa. *Laboratoire de Langues et Civilisations à traditions Orales*, CNRS, 231-236.
- Bucheton, Dominique. 2004. Présentation et problématique générale du symposium : la réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves, *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* : Québec.
- Cicurel, Francine. 1990. Éléments d'un rituel communicatif. Dans Dabène L., Cicurel F., Louga-Hamid M.-C. et Foerster C. (dir.), *Variations et rituels en classe de langue* (23-54). Paris : Hatier.
- Cortier, Michel. 2008. Le discours de l'enseignant au collège et la place de la parole des élèves : pour mieux comprendre les formes d'impolitesse, d'indiscipline voire de violences verbales. Dans Moïse C., Auger N., Fracchiollo B. et Schultz-Roman C. (dir.) *La Violence verbale. Tome 2 : Des perspectives historiques aux expériences éducatives* (121-139). Paris : L'Harmattan.
- Dabène, Louise, Cicurel, Francine, Louga-Hamid, Marie-Claude et Foerster, Cordula (dir.), 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Deslisle, Jean. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Éditions L'Université d'Ottawa.

- Filliettaz, Laurent. 2001. L'organisation référentielle. Dans Roulet, E., Filliettaz, L., Grobet, A. et Burger, M. (dir.). 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours* (97-137). Berne : Peter Lang.
- Goigoux Roland. 2007. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3) <http://journals.openedition.org/educationdidactique/232> .
- Goigoux, Roland. 2002. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.  
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2870>
- Gumperz, John. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle* (M. Darteville, M. Gilbert et I. Joseph, trad.). Paris : Éditions de Minuit.
- Jézégou, Annie. 2010. Créer de la présence à distance en e-learning : cadre théorique, définition et dimensions clés. *Distance et savoirs*, 8 (2), 257-274. <https://doi.org/10.3166/ds.8.257-274>
- Ben Jomâa, Hejer et André Terrisse. 2011. De l'expertise à l'enseignement : analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique* 5 (3), 61-80.  
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1113>
- Ndibnu Messina Ethe, Julia. 2013. Le français et les langues nationales au Cameroun : quelques considérations pédagogiques. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 2, 167-179.
- Ministère des enseignements secondaires – MINESEC. 2014. *Programme d'études de 4e et 3e : langues nationales*. Yaoundé : MINESEC.
- Mohamadou, Bassirou Arabo. 2017. *L'utilisation des langues nationales camerounaises à l'école : le cas du fulfulde à Maroua*. Thèse de doctorat : Université de Maroua.

La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang

Nonnon, Elisabeth et Goigoux, Roland. 2007. Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 36, 5-36. [www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2007\\_num\\_36\\_1\\_2770](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_36_1_2770)

Norén, Coco. 1999. *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*. Uppsala : Acta universitatis upsaliensis.

Pastré, Pierre. 2007. Analyse du travail et formation. *Recherches en éducation*, 4. <https://doi.org/10.4000/ree.3899>

Romain, Christina, Rey, Véronique et Lex, Marie. 2018. Le geste professionnel langagier de l'enseignant à l'école primaire : autorité, montée en tension et échange interrogation-réponse-évaluation. *SHS Web of Conferences*, 46, 6e Congrès Mondial de Linguistique Française. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184601004>

Roulet, Eddy, Filliettaz, Laurent, Grobet, Anne et Burger, Marcel (dir.). 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.

Trebbi, Turid. 2008. Freedom-a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. Dans Lamb, T. et Reinders, H., (éd.) *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses* (33-46). Amsterdam: John Benjamins.

## Conventions de transcription

E : Enseignant

A : Apprenant

(...) : Didascalies : mise en relief les actes de l'enseignant-e.

*Italique* : Texte produit en langue africaine.

[...]: Coupure d'un fragment du corpus.

**Joseph AVODO AVODO**

L'auteur enseigne la linguistique et la didactique des langues à l'Université de Maroua (Cameroun). Il est titulaire d'un PhD en Sciences du langage de l'Université de Bergen (Norvège). Ses intérêts de recherche sont la linguistique interactionnelle, l'analyse du discours, la pragmatique linguistique et la didactique des langues. Il est auteur de plusieurs publications dans ces domaines.

Courriel : yosephum@yahoo.fr

**Irène Aline MAFOU DABOULÉ**

L'autrice est doctorante à l'Université de Ngaoundéré (Cameroun). Elle prépare une thèse de didactique de la langue et culture mundang. Elle s'intéresse par ailleurs à l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/avodo\\_et\\_mafou2023/](https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/avodo_et_mafou2023/)

**Pour citer cet article :** Avodo Avodo, Joseph et Mafou Daboulé, Irène. 2023. La présence linguistique et culturelle de l'enseignant-e : analyse des interactions en classe de langue et culture mundang. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.4



# Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré

ANDRÉ MAHAMA

## Résumé :

Cet article analyse les déclarations épilinguistiques des apprenant-e-s des écoles primaires de Ngaoundéré sur les langues en présence dans leur milieu de vie. En fait, il est question de savoir si tous les groupes de langues pratiqués dans ces écoles par les élèves ont les mêmes valeurs de leur point de vue. Cette étude, inscrite dans la perspective de la sociolinguistique urbaine, repose sur une enquête menée par questionnaire auprès de 150 élèves du Cours Moyen 1 et 2 de cinq établissements scolaires publics et privés (confessionnels ou non). Les résultats montrent que les élèves restent fasciné-e-s par les langues officielles. Langues de communication internationale, le français et l'anglais assurent au Cameroun l'ascension sociale. Par contre, ces mêmes apprenant-e-s considèrent les langues locales comme de simples « patois » confinés à l'usage familial ou alors comme des langues interdites à l'école. Ces représentations négatives, qui ont été installées depuis l'époque coloniale, continuent de dévaloriser les langues camerounaises. En cette période où ces dernières sont progressivement intégrées dans

le primaire et secondaire, ces représentations pourraient constituer un obstacle majeur à la réussite de la politique en cours. Cet article met en relief ces attitudes et représentations et suggère quelques pistes pour améliorer l'image des langues locales à l'école.

**Mots-clés :** Cameroun, discours épilinguistique, langue locale, langue officielle, école primaire

**Abstract :**

This article analyzes the epilinguistic statements of learners in primary schools in Ngaoundéré on the languages present in their living environment. In fact, it is a question of knowing if all the groups of languages practiced in these schools by the pupils have the same values from their point of view. This study, inscribed in the perspective of urban sociolinguistics, is based on a survey carried out by questionnaire among 150 pupils of the Cours Moyen 1 and 2 from five public and private schools (denominational or not). The results show that students remain fascinated by official languages. Languages of international communication, French and English ensure social ascension in Cameroon. On the other hand, these same learners consider local languages as simple "patois" confined to family use or as languages prohibited at school. These negative representations, which have been installed since colonial times, continue to devalue Cameroonian languages. At this time when the latter are gradually being integrated into primary and secondary education, these representations could constitute a major obstacle to the success of the current policy. This article highlights these attitudes and representations and suggests some ways to improve the image of local languages at school.

**Keywords :** Cameroon, epilinguistic discourse, local language, official language, primary school

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré

**Historique de l'article**

**Date de réception** : 29 novembre 2021

**Date d'acceptation** : 14 octobre 2022

**Date de publication** : 15 janvier 2023

**Type de texte** : Article

## Introduction

De nombreuses études linguistiques et sociolinguistiques, de plus en plus croissantes, décrivent la situation sociolinguistique du Cameroun comme l'une des plus complexes et diversifiées du continent africain. Comme l'affirme Essono, « Avec deux langues officielles, le français et l'anglais, les différentes langues locales et le pidgin-english, le Cameroun se présente en Afrique comme une véritable mosaïque linguistique » (2001, p. 61). Cette configuration du pays est aussi reflétée dans toutes ses particularités régionales ainsi que dans ses différentes agglomérations urbaines. La ville de Ngaoundéré, lieu d'enquête de cette étude, est l'un des plus parfaits miroirs de cette variété sociolinguistique camerounaise. Composée d'une « marqueterie » d'ethnies pratiquant des langues et cultures fort bigarrées, cette ville apparaît comme un creuset de brassages multiformes entre les populations septentrionales et méridionales du pays, ainsi que celles venant des pays voisins (Nigéria, Tchad et République Centrafricaine).

Cette situation d'hétérogénéité linguistique et culturelle qui caractérise les différentes villes camerounaises génère très souvent des attitudes et des représentations chez les locuteurs et locutrices sur leurs langues ou sur celles des autres. Calvet souligne à juste titre que

Le brassage des langues ou des variétés de langues en contexte urbain est générateur des représentations multiples qui, de par leurs natures, contribuent au renforcement des représentations sociales; le tout pouvant avoir des retentissements sur les types des contacts entre les populations et les langues (Calvet, 2000, p. 21).

Par ailleurs, malgré quelques avancées enregistrées dans le cadre de la politique d'introduction progressive des langues locales (LL) dans les écoles primaires (en 2013) et secondaires (depuis 2009), la situation sociolinguistique scolaire camerounaise n'a encore subi que peu de descriptions rigoureuses sur les rapports des acteurs et actrices – des apprenant-e-s en l'occurrence – aux différentes langues en contact dans ce milieu. Ainsi, la prégnance des stéréotypes ou stigmatisations coloniales encore ventilés sur les langues nationales en général et particulièrement sur le *fulfulde* à Ngaoundéré (Daouaga et Métangmo-Tatou, 2020) pourrait inhiber les efforts fournis par le gouvernement camerounais dans le sens de cette politique en cours. En effet, nous informons Castellotti et Moore,

Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec [...] C'est justement à la fois parce que les représentations et les images jouent un caractère central dans le processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives (2002, p. 7).

Cela implique donc à considérer la nécessité de la prise en compte des discours ou opinions épilinguistiques des locuteurs et locutrices sur leurs langues, leurs variétés linguistiques ou celles des autres, bref sur toutes les langues en présence à l'école avant de passer à toute entreprise du projet d'une politique linguistique scolaire.

La notion de « discours épilinguistique » désigne une caractéristique linguistique couramment utilisée dans les études sociolinguistiques récentes pour cerner la mise en relation des locuteurs et locutrices aux langues dans leur milieu de vie. Cette notion renvoie, selon Canut, à l'ensemble « des commentaires à propos de l'activité de langage ou le(s) lecte(s) utilisés, qu'il s'agisse de la particularité linguistique (phonétique,

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré prosodique, syntaxique, etc.) ou l'objet "langage" se transforme en discours autonome. Ils [ces commentaires] se caractérisent par des évaluations (auto-évaluations / évaluation d'autrui) » (2000, p. 76). Il s'agira notamment dans cette étude des évaluations qui relèvent des attitudes, des représentations et de l'imaginaire linguistique sur les langues en présence dans le milieu social. Et le concept d'« imaginaire linguistique » (IL) quant à lui est défini par Houdebine comme

le rapport du sujet à la langue (c'est-à-dire la langue dans ses variétés d'usage selon Lacan) et à La langue (c'est-à-dire la langue dans son unité systématique ou structurelle d'après Saussure) repérable et repéré dans les commentaires évaluatifs sur les usages ou les langues (versant unilingue ou plurilingue) (Houdebine, 1996, p. 17).

Le cadre théorique de cette recherche est celui de la sociolinguistique urbaine en ce sens que l'étude implique non seulement le caractère social de l'objet « langue », mais elle se fonde aussi sur une population d'enquête évoluant dans un contexte urbain de forte hétérogénéité linguistique et sociale : la ville de Ngaoundéré. En effet, la sociolinguistique urbaine est une branche de la sociolinguistique générale dont les prémices de bases viennent de l'École de Chicago qui désigne « un ensemble des travaux de recherches sociologiques conduites entre 1915 et 1940 par des enseignants et étudiants de l'Université de Chicago » (Coulon, cité par Ntedondjeu, 2004, p. 47).

Par ailleurs, les travaux de Calvet (de 1994 à 2005) et ceux de Bulot (de 1998 à 2004) ont largement contribué à l'essor de la sociolinguistique urbaine. Calvet dans ses contributions a abordé la situation urbaine comme un lieu de pratiques plurilingues, de conflits de langues et de production de représentations linguistiques qui absorbe le multilinguisme pour favoriser le monolinguisme à travers l'émergence d'une langue d'intégration à la ville. Pour ce sociolinguiste, l'urbanité apparaît ainsi comme un « laboratoire social » (Calvet, 1994 : p. 20). Dès lors, pour étudier la réalité sociolinguistique urbaine, il importe de construire une approche spécifique et d'élaborer des outils méthodologiques conséquents. Bulot, quant à lui, étudie la réalité sociolinguistique urbaine

à partir de pratiques langagières de locuteurs et locutrices, car selon lui, la ville est comme un fait discursif qui permet d'examiner les variétés linguistiques, les choix linguistiques et les discours épilinguistiques à travers l'analyse des pratiques langagières. Ainsi, il définit la sociolinguistique urbaine comme

Une sociolinguistique des discours (qu'il s'agisse d'ailleurs d'attitudes linguistiques et/ou langagières voire des pratiques linguistiques attestées ou non) dans la mesure où elle problématise les corrélations entre espace et langues autour de la matérialité discursive (Bulot, 2000, p. 34).

Ce travail s'appuie sur une technique de sondage, précisément un questionnaire administré à 150 élèves pour un échantillon de 5 établissements scolaires en prenant en compte des variables suivantes : enseignement primaire public/enseignement privé confessionnel et non confessionnel. Le questionnaire est destiné essentiellement aux élèves du Cours moyen 1 et 2 (CM 1 et 2) parce que nous avons estimé que ces élèves, se trouvant à la charnière entre le primaire et le secondaire, ont l'aptitude de construire des réponses à certaines questions ouvertes (qui amènent le ou la répondant-e à produire un commentaire) du questionnaire. Ensuite, ces questionnaires administrés aux apprenant-e-s ont été dépouillés au moyen du logiciel SPSS (*Statistical package for the Social Sciences*) qui nous a permis de regrouper au besoin les données qualitatives par thématique. L'analyse de ces données laisse montrer des divergences entre les variables à la fois dans les pratiques et dans les perceptions de ces apprenant-e-s vis-à-vis des langues en présence à l'école et dans leur milieu de vie.

Les données épilinguistiques exploitées à titre illustratif sont essentiellement basées sur les résultats de l'enquête réalisée dans Mahama (2016). Pour ce faire, il sera question d'étudier les perceptions ou images que les élèves des écoles primaires de Ngaoundéré ont vis-vis des langues en présence dans leur milieu de vie, ensuite de montrer en quoi les stigmatisations des langues identitaires pourraient faire obstacle à la politique d'enseignement de ces dernières. Enfin, nous proposerons quelques pistes pouvant améliorer l'image des LL en milieu scolaire.

## Les représentations des apprenant-e-s relatives aux langues en présence

Les représentations des élèves que nous avons interrogé-e-s dans les écoles primaires à Ngaoundéré sur les différentes langues en présence dans leur milieu sont antagoniques. Elles vont de la fascination pour les langues officielles (LO) à la stigmatisation de leurs propres langues maternelles (LM).

### De la fascination pour les langues officielles (LO)

La plupart des pays africains possèdent comme langues officielles des langues étrangères européennes qui sont héritées de la colonisation. Au Cameroun particulièrement, les deux idiomes assumant les fonctions de langues officielles sont des langues des ex-métropoles : le français et l'anglais. Leur érection à ce statut officiel date de 1961, année d'accession du pays à la pleine souveraineté nationale. Dès cette date, leurs usages ont été exclusifs dans tous les appareils étatiques (administrations, justices, textes officiels, médias, écoles, etc.).

Fort du statut prestigieux qu'elles occupent sur le plan politique, ces deux langues bénéficient d'un attrait particulier auprès des enfants scolarisé-e-s du pays, en particulier auprès de ceux et celles des écoles primaires de la ville de Ngaoundéré. En effet, à la question de savoir quelle est leur langue préférée au monde, des élèves répondant à notre enquête dans cette ville ont exprimé des choix linguistiques fort hétérogènes. Par ailleurs, parmi les 30 langues déclarées dans ce répertoire des langues préférées, les deux langues officielles du pays représentent les idiomes les plus préférés au premier rang. Selon la hiérarchisation affective des langues déclarées, l'anglais se place en tête avec un score de 17,3 % et le français talonne de près avec un score de 15,3 %.

En tout état de cause, si la langue française et la langue anglaise s'avèrent être les idiomes les plus affectionnés de la population de l'enquête, il va sans dire que leurs souhaits d'apprentissage et de compétence dans ces deux systèmes linguistiques coloniaux se révèlent aussi comme une évidence. Soumis-e-s à la question de savoir s'ils et elles aimeraient apprendre leurs langues préférées à l'école, une frange importante des sujets d'enquête répond par l'affirmative. Sur les 150 répondant-e-s, 115 (soit 76,7%) de cet effectif émettent le vœu d'apprendre ces langues préférées à l'école. À cet égard, l'on peut inférer que les apprenant-e-s des écoles primaires de la ville de Ngaoundéré apparaissent subjugué-e-s, voire enchanté-e-s à l'idée de maîtriser leurs langues officielles si tant est que ces dernières prévalent en score dans leur répertoire des langues préférées.

Par ailleurs, lorsque ces élèves sont appelé-e-s à justifier pourquoi ils ou elles aimeraient apprendre ces langues (préférées) à l'école, les raisons les plus souvent avancées sont liées à l'affection pour ces langues officielles, car la plupart des apprenant-e-s qui ont préféré ces deux LO se justifient en déclarant « qu'ils et elles aiment ces langues » (18 occurrences). Il convient de souligner que cette attitude affective concerne plus la LO2, l'anglais. Certain-e-s élèves affirment d'ailleurs aimer apprendre l'anglais « parce que le Cameroun est bilingue » ou encore « parce que c'est la deuxième langue officielle du Cameroun ». Tandis que pour les répondant-e-s francophiles, le français permet l'ascension sociale. Un apprenant (E.109), rencontré à l'École privée islamique franco-arabe de Sabongari, nous confiait qu'il aimerait apprendre le français à l'école « pour réussir les concours ». Son camarade de l'École publique de Malang affirme qu'il aimerait apprendre le français « pour travailler ».

Au demeurant, l'on remarque également, à travers les déclarations de certain-e-s élèves, une tendance positive exacerbée pour l'apprentissage exclusif des LO (français et anglais) à l'école. Ces apprenant-e-s qui sont,

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré pour la plupart des cas, des personnes venant des régions méridionales du Cameroun excluent de leur ambition scolaire l'apprentissage de toute autre langue à l'école, comme cela s'illustre par les déclarations suivantes.

E.45 : Non, je n'aimerais pas apprendre cette langue (*eton*) à l'école. Je veux seulement parler le français et l'anglais.

E.74 : Non, je n'aimerais pas apprendre cette langue (*bameka*) à l'école. Je suis venu à l'école pour apprendre le français et l'anglais.

E.79 : Je préfère la langue bamileke. Je n'aimerais pas apprendre cette langue à l'école, par ce que je suis venu apprendre le français.

À travers ces propos, ces jeunes qui s'expriment semblent éprouver un sentiment de rejet pour les langues camerounaises. Les langues française et anglaise jouissent par conséquent d'une image très flatteuse et prestigieuse auprès de ces jeunes personnes dans la ville de Ngaoundéré. Elles manifestent ainsi, selon le terme de Habibou Sanogo (1998, p.78), une « fétichisation » de ces deux langues parce qu'elles représentent, dans l'imaginaire social, des langues d'ascension sociale ou de travail. À cet égard, il serait aussi pertinent de s'intéresser aux attitudes et à l'imaginaire de ces apprenant-e-s face à leurs propres langues identitaires.

## De la stigmatisation des langues locales (LL) à l'école

À l'inverse de la situation précédente, l'analyse des données épilinguistiques relatives à l'imaginaire que les apprenant-e-s de Ngaoundéré se font de leurs propres langues identitaires laisse clairement percevoir l'existence d'une certaine aversion pour l'apprentissage de ce groupe de langues. Puisque, interrogé-e-s sur le fait de savoir s'ils et elles aimeraient apprendre leurs LM à l'école, 52 % des enquêté-e-s sont réticent-e-s. Pour justifier leur réticence, ces enfants allèguent que leurs langues sont soit des « patois interdits à l'école », soit des « langues déjà apprises à la maison », soit des « langues qui attirent la moquerie ».

## Des « patois » interdits à l'école

Pour la plupart des cas, ces élèves mettent en avant comme justification à leur refus l'idée que ces langues locales ne sont pas autorisées à l'école. L'on peut relever à cet effet quelques-unes de ces allégations.

E.7 : Parce qu'on a dit qu'on ne parle pas le patois à l'école (langue *mbum*).

E.20 : Les gens ne veulent pas qu'on parle le *fulfulde* à l'école.

E.36 : Parce qu'elle n'est pas permise (la langue *mbum*).

E.41 : Parce qu'on ne peut pas nous enseigner en patois (langue *bamun*).

E.70 : Parce que cette langue est interdite à l'école.

E.130 : Parce qu'on ne veut pas qu'on parle l'arabe à l'école.

E.143 : On refuse de parler *hausa* à l'école.

Ces allégations nous font prendre acte d'un certain nombre de constats pertinents. D'une part, ces enfants portent en image les stigmates de la mauvaise perception coloniale collée aux langues africaines. Comme on le voit par la désignation péjorative et dénigrante des langues locales par « patois » chez les répondant-e-s E.7 et E.41. De l'autre, ces enfants laissent entendre que leur désintéressement vis-à-vis de ces langues autochtones proviendrait en effet de l'attitude même de leurs enseignant-e-s qui ont tendance à les punir lorsqu'ils et elles emploient ces langues à l'école. Ces élèves les désignent ainsi par le pronom indéfini « on ». Alors que la loi n°98/004 du 14 avril portant orientation de l'éducation au Cameroun souligne clairement en son article 5, alinéa 4 que l'objectif de l'éducation est « la promotion des langues nationales » (LN). Les acteurs et actrices de l'éducation de base de Ngaoundéré sont désormais interpellé-e-s pour mettre en valeur cette disposition dans les écoles afin d'améliorer l'image des LN chez les élèves à l'école. D'ailleurs, de nos jours, ces langues sont censées être enseignées comme matière dans le primaire, ce qui contribuera à faire évoluer sinon à effacer ces représentations qui tendent à évincer les langues locales du cadre scolaire pour les camper uniquement au cadre familial, où elles sont généralement apprises.

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur  
l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré

## Des langues déjà apprises à la maison

Certain-e-s de ces enfants semblent avancer les mêmes raisons que leurs parents à propos de l'insertion des LN à l'école (Daouaga Samari et Métangmo-Tatou, 2020). En effet, leur position consiste à soutenir tout simplement qu'ils et elles « connaissent déjà ces langues » et qu'il n'est pas nécessaire qu'elles fassent l'objet d'un apprentissage scolaire. À titre illustratif, nous avons les réponses comme celle de cette apprenante rencontrée à l'école publique de Manwi : « Je n'aimerais pas apprendre cette langue (le *bamun*) à l'école parce que je parle déjà cette langue. » (E. 27). Ou encore cet autre apprenant de l'école publique de Malang : « Je n'aimerais pas apprendre cette langue (le *bamun*) à l'école parce que j'ai déjà tout appris. » (E. 58). C'est également avec ce motif que trois de leurs camarades, tous de la zone semi-rurale, justifient leur réticence au désir de l'apprentissage de leurs langues maternelles, en alléguant que ces dernières s'apprennent uniquement dans le cadre familial. Ces représentations viendraient de l'attitude même des parents qui exhortent souvent leurs progénitures à parler les langues officielles pour mieux réussir, car certains regrettent parfois de n'avoir pas eu la chance d'apprendre ces langues.

E.42 : on apprend (le *tupuri*) seulement à la maison.

E.55 : J'apprends (le *ngambay*) à la maison.

E.60 : C'est à la maison qu'on apprend ça (le *laka*).

Il convient également de constater que ces adolescents et adolescentes ignorent complètement que la famille ne peut plus constituer le seul domaine d'usage et d'apprentissage des langues identitaires dans la mesure où la majorité de ces patrimoines nationaux sous-équipés sont menacés d'extinction. Bitja'a Kody (2004) estime que l'enseignement de ces LM à l'école serait un moyen d'éviter leur étiolement.

## Des langues de moquerie

Enfin, d'autres élèves déclarent même que leurs LM ne sont pas des LO et que l'emploi de ces langues à l'école leur attirerait la moquerie ou risquerait de dévoiler leur identité auprès de leurs camarades.

E.68 : Quand je vais commencer à parler, on va se moquer de moi.

E.15 : Je n'aime pas que mes amis comprennent que je parle le *mundang*.

Ces apprenant-e-s se trouvent ainsi dans une situation d'insécurité linguistique réelle telle que cela transparait dans leurs discours épilinguistiques. Cette attitude négative de honte vis-à-vis de son appartenance identitaire linguistique semble plus généralement caractériser les jeunes personnes issues des communautés ethniques minoritaires à Ngaoundéré (les groupes allogènes dans la région). Face à la concurrence des langues sur le champ linguistique scolaire et à l'influence des préjugés que formulent leurs camarades à l'égard de leur ethnie, ces élèves développent ainsi davantage une image plus dépréciative de leur propre culture que ne font les autres. Cette attitude d'occultation identitaire qu'affichent ces enfants en milieu scolaire remet ainsi en question une éventuelle mise en pratique des recommandations émises lors de la réunion des États généraux de l'éducation tenue à Yaoundé en mai 1995 qui accordent une place à l'enseignement des langues et cultures nationales et qui stipulent l'enracinement de l'apprenant-e dans sa culture comme l'indique cet extrait : « Maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, tolérant, fier de son identité, responsable, intègre, respectueux des idéaux de paix, de solidarité, de justice et jouissant des savoir-faire et savoir-être » (Ministère de l'éducation nationale, cité par Ongué Essono, 2013, p. 141).

Il apparaît sans doute que de telles recommandations ne semblent pas encore avoir fait tache d'huile auprès des acteurs et actrices de l'éducation de base de notre ville d'étude. Lorsque l'on considère l'ampleur des représentations sur les LM comme langues proscrites à l'école qui

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré reviennent dans les discours des élèves réticent-e-s (environ 20 occurrences). Il convient de souligner qu'en réalité ces jeunes ont intégré dans leur imaginaire les stéréotypes que véhiculent leurs parents et leurs enseignant-e-s sur les langues locales. Ces dernières personnes ont été influencées par la politique linguistique assimilationniste mise en place pendant la colonisation française à travers la signature des textes officiels interdisant l'usage des langues locales dans les services publics. On peut mentionner ici le texte de 1924 relatif à la langue d'enseignement dont Stumpf rappelle les circonstances.

Selon le journal officiel de l'État du Cameroun du 26 décembre 1924 « la langue française est la seule en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays » (1979, p.24). Ce texte, selon Ongué Essono (2013), n'a jamais été abrogé et continue ainsi à peser au sein de la société camerounaise.

## Des obstacles à l'intégration des langues locales à l'école

À la suite de l'analyse des réactions des enquêté-e-s sur leurs langues (langues du milieu), nous traitons dans cette section des raisons qui handicapent le projet d'introduction de ces langues dans les écoles primaires camerounaises. Celles-ci, loin d'être des sujets récents en matière des recherches sociolinguistiques, sont parfois d'ordre politico-historique et sociolinguistique. Ainsi, nous analyserons d'un côté les obstacles liés au choix d'une ou des langues locales, et de l'autre ceux liés à l'enseignement de ces langues à l'école.

## Les obstacles aux choix de langues locales à l'école

Si depuis la révision de la constitution en 1996 en passant par la promulgation de la loi d'orientation scolaire en 1998 jusqu'aux différentes décisions portant intégration progressive des LCN dans les programmes scolaires, la nécessité de promouvoir les LL à l'école semble de mieux en mieux se ressentir au sein de la communauté éducative, toutefois l'idée de la sélection de ces langues à intégrer demeure toujours en suspens. Daouaga et Métangmo-Tatou relèvent également que « Le sujet qui cristallise l'imaginaire de la communauté éducative [camerounaise] est le choix des LN à intégrer dans les programmes scolaires » (2020, p. 20). Ces facteurs limitants à la sélection des langues nationales à intégrer dans les programmes scolaires camerounais sont à la fois de nature sociolinguistique et politique.

En fait, pour peu que l'on se penche sur la question du choix de LN à introduire dans le système éducation au Cameroun, la situation d'hétérogénéité linguistique et culturelle du pays a toujours été brandie comme un obstacle infranchissable à ce projet. Cette idée consistant à considérer le multilinguisme comme un frein à l'introduction des langues maternelles dans les curriculums scolaires est, selon certain-e-s sociolinguistes, une manifestation de la volonté du politique de faire perdurer le système monolithique mis en place depuis l'époque coloniale. L'on peut à ce sujet retenir que

Toute tentative de caractérisation de la situation sociolinguistique du Cameroun court le risque de glisser dans un truisme flagrant. En effet, le moins qu'on puisse dire, c'est que ce pays a une situation des plus complexes du continent africain. Sa diversité et sa fragmentation linguistiques ont été récupérées par le politique pour pérenniser une politique monolithique mise en place depuis l'époque coloniale. Pendant longtemps, cette richesse linguistique a été considérée comme obstacle à l'unité nationale du Cameroun. S'efforçant à poser absolument l'équation « Un État-une nation-une langue » le politique a penché pour un « jacobinisme linguistique qui stipulerait que le plurilinguisme détruit l'unité nationale (Daouaga et Métangmo-Tatou, 2020, p. 20).

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré

Une lecture attentive de ce passage laisse clairement percevoir que pour éviter les moindres débats sur cette question d'insertion des LN en milieux scolaires, le politique aurait opté pour la promotion d'un bilinguisme institutionnel (français-anglais) au détriment de la multitude des langues identitaires. L'institutionnalisation de ces deux langues étrangères a pour but de rassembler tous les Camerounais et toutes les Camerounaises dans leurs diversités ethniques, culturelles et linguistiques autour d'une « unité nationale », gage de paix et du développement du pays. Et le choix d'une ou des langues locales parmi une multitude d'autres a été représenté comme fragilisant la paix et l'unité nationale si chères au Cameroun. Cette sélection risquerait, aux yeux de certaines personnes, d'entraîner au sein des communautés minoritaires des mouvements de frustration, de revendication ou d'irrédentisme linguistique et culturel. La promotion de ce bilinguisme officiel « se manifeste par la création des écoles et des lycées bilingues à travers le pays et par l'insertion obligatoire du français et de l'anglais à tous les niveaux du processus éducatif. On note, dès l'école primaire, l'intégration en zone francophone d'un cours d'initiation à l'anglais d'une durée de cinq heures par semaine, et du français en zone anglophone » (Essono, 2001, p. 73).

## Les obstacles à l'enseignement des LL à l'école

De façon générale, l'existence d'obstacles à l'enseignement des LL à l'école est tout à fait évidente. Ces obstacles sont aussi nombreux et divers. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous analyserons ceux qui paraissent plus significatifs, notamment les obstacles didactiques, psychopédagogiques et sociolinguistiques.

Tout à bord, soulignons que l'un des obstacles majeurs auxquels est confronté l'enseignement des LL à l'école au Cameroun semble de nature psychopédagogique. Il s'agit du sentiment de doute et de réticence que manifestent les parents d'élèves quant à l'efficacité de l'enseignement bi-

multilingue impliquant les langues locales des apprenant-e-s à l'école. En effet, la communauté éducative camerounaise, et surtout, selon ces termes de Métangmo-Tatou, « de nombreux responsables des politiques éducatives, les élites intellectuelles elles-mêmes, formées par le passé avec quelques succès [...] dans un système monolithique : exclusivement francophone – ou anglophone » (2001, p. 37) ne semblent pas totalement convaincus à l'idée de la réussite de cette nouvelle politique éducative. Voilà pourquoi la population camerounaise de Ngaoundéré, à l'instar de celle de la région de Wamba en République démocratique du Congo (RDC), est tentée de céder à cette crainte selon laquelle « Deux obstacles majeurs sont observés à ce niveau. Il y a le fait que l'emploi des langues locales peut occasionner la baisse sensible du rendement (68 %) que celles-ci ne favorisent pas l'adaptation es [sic] élèves en milieu scolaire (75 %) » (Nyemba Masangu et Mukiekie Tshite 2019, p. 822). Ainsi, ces préjugés impactent négativement sur la motivation des élèves sur l'apprentissage de ces langues à l'école. Il n'est pas rare d'entendre les enseignant-e-s de LN se plaindre de leurs élèves qui ne semblent pas manifestement motivé-e-s durant les séances des leçons de leur discipline en classe.

Le deuxième obstacle qu'on pourrait souligner vis-à-vis de cet enseignement des LL à l'école est celui de l'inadaptation du matériel didactique dans ces langues. En effet, l'enseignement des langues locales connaît un sérieux problème d'insuffisance de documentation pour certaines d'entre elles, voire d'absence de celles-ci pour d'autres, parce qu'elles n'ont encore subi que peu d'étude descriptive et linguistique. Et malgré la pluralité des langues locales par région, il n'existe qu'un seul programme unique officiel pour l'enseignement des LN. Alors que chaque langue a ses propres caractéristiques différentes de celles des autres. Dans une recherche similaire effectuée en RDC, citée précédemment, Nyemba Masangu et Mukiekie Tshite relèvent parmi les nombreuses difficultés rencontrées par les enseignant-e-s dans les écoles primaires de Wamba « le cas notamment de manque d'un programme officiel en langues locales, des manuels (livres) conformes et adaptés et de la non-formation de certains enseignants ne maîtrisant pas les langues locales »

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré (2019, p. 824). Ainsi, certain-e-s enseignant-e-s n'ayant pas parfois une bonne connaissance dans ces langues, et n'ayant pas aussi suivi une formation académique qui les prépare à l'enseignement des LL, éprouvent d'énormes difficultés en situation de classe.

Enfin, un autre obstacle, pas des moindres, à cet enseignement des LL à l'école est sans doute sociolinguistique. Il s'agit précisément des préjugés négatifs véhiculés sur ces langues au sein de la communauté éducative camerounaise depuis la période coloniale. Ces derniers continuent de faire valoir leur influence sur l'imaginaire des Camerounais et des Camerounaises vis-à-vis de leurs langues. À titre illustratif, il y a une opinion véhiculée selon laquelle certaines LL ne seraient pas adaptées à l'enseignement des concepts dans certaines disciplines telles que les matières scientifiques et technologiques. À l'appui d'une telle allégation, on évoque souvent une absence supposée de lexique riche et approprié pour expliquer des concepts scientifiques et technologiques. Par conséquent, celles-ci limiteraient les élèves à leur adaptation en milieu scolaire ainsi qu'à leur ouverture à la mondialisation (modernité). Pourtant, on sait que même les langues européennes ont dû recourir massivement à l'innovation terminologique pour se doter de métadiscours scientifiques. Si l'on admet que ce sont des humains qui ont inventé ces termes pour développer ces langues, pourquoi n'admettrons-nous pas que ces mêmes humains le fassent pour les langues africaines ? D'ailleurs, les travaux de Diki Kidiri (2008) sur le *sängö* et ceux de Tourneux (2007; 2017) sur le *fulfulde* sont des réalisations et autant de témoignages de la richesse et la souplesse des langues africaines; et par la même occasion, la preuve que les savoirs endogènes constituent une base productive pour la création ou la mise en place de terminologies.

## Quelques pistes à l'amélioration de l'image des langues locales à l'école

Au vu de l'imaginaire négatif exprimé par les élèves enquêté-e-s vis-à-vis des langues locales, la mise en œuvre des actions concrètes visant à l'amélioration de l'image de ces idiomes en milieu scolaire et social serait pertinente. À cet effet, nous suggérons, dans cette contribution, l'exploration de ces quelques pistes pratiques.

### Valoriser le plurilinguisme dans les pratiques des classes

Valoriser le plurilinguisme dans les pratiques des classes nécessite de prime abord l'ouverture de l'école aux langues des apprenant-e-s, c'est-à-dire qu'on reconnaît chez les enfants des compétences dans des langues autres que celles de la scolarisation. Des langues qu'ils et elles ont généralement apprises en contexte familial et social. Au Cameroun, cette volonté d'ouverture existe bien déjà sur le plan politique à travers deux textes officiels : la loi fondamentale révisée de 1996 et la loi d'orientation scolaire de 4 avril 1998. Cependant, elle apparaît très tergiversée dans les faits. L'observation de ces textes sur le terrain reste jusque-là lettre morte ou abandonnée exclusivement aux écoles expérimentales du Programme opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA). Ce qui implique que cette ouverture scolaire aux langues des apprenant-e-s devrait se matérialiser sur le terrain par des actions concrètes. On peut par exemple construire une base des données des répertoires plurilingues et pluriculturels de toutes les classes à partir d'une enquête qu'on pourrait effectuer auprès de chaque enfant de la Section d'initiation au langage (SIL) et ses parents sur son profil linguistique. Cette base permettrait ainsi à chaque instituteur ou institutrice non seulement de

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré détecter promptement les difficultés de ses élèves, mais aussi de résorber les effets des préjugés, les attitudes et les représentations sociales négatives sur les langues et cultures présentes dans sa classe. Ainsi se développerait de toute évidence un climat d'interculturalité favorable à l'épanouissement des apprenant-e-s à l'école.

L'ouverture au plurilinguisme scolaire peut s'exprimer également par l'utilisation de langues maternelles des apprenant-e-s en classe. Il est des situations très délicates au cours desquelles l'enseignant-e serait amené à recourir aux langues premières de ses élèves pour faciliter les apprentissages en classe. Dans un contexte d'immersion linguistique similaire à celui du Cameroun, Léglise et Puren (2005) ont analysé à partir des attitudes pragmatiques déclarées des instituteurs et institutrices guyanais-es vis-vis de la prise en compte des langues maternelles (LM) à l'école, des circonstances de fonctions d'usage des L1 des élèves.

Les langues maternelles des enfants peuvent être utilisées pour « faciliter la communication enseignant-élève alloglottes en classe » (Léglise et Puren, 2005, § 2.2.2.). Il arrive très souvent que les enseignant-e-s se trouvent en difficulté d'intercompréhension avec un groupe d'élèves non francophones plus particulièrement au niveau I du cycle primaire. Face à ce blocage communicationnel, l'enseignant-e, pour accomplir sa fonction éducative, n'aura pour seul moyen que de recourir soit à la LM des élèves – cas d'une personne locutrice de la langue –, soit à la langue locale véhiculaire, comme le *fulfulde* dans la ville de Ngaoundéré. Dans ce cas, on peut dire que la L1 (ou la langue familière) des élèves assure une fonction communicative en classe. Un autre cas de figure où l'on pourrait exploiter les compétences linguistiques familiales des apprenant-e-s apparaît lorsque l'enseignant-e éprouve de la peine à connaître les sources véritables de difficultés scolaires rencontrées par ses élèves. Dans cette situation également, le passage aux langues premières serait prioritaire pour vérifier les acquis des élèves, dans la mesure où cela pourrait permettre d'établir un climat de confiance entre l'enseignant-e et ses élèves.

Par ailleurs, des recherches relativement récentes en sociolinguistique ont démontré que la mobilisation des langues maternelles des apprenant-e-s dans l'enseignement primaire est un atout réel à l'acquisition des langues étrangères de scolarisation pour les enfants socialisés dans les langues africaines. Onguéné Essono (2013) dans son enquête portant sur l'analyse de la notion de localisation dans les écrits des élèves de Cours élémentaire (CE) parvient à la conclusion selon laquelle « la L2 s'assimile mieux s'il transite méthodiquement par la L1, car le recours à cet idiome replonge les apprenants dans un univers qui leur est familier » (2013, p. 144). Ainsi, si ces différentes démarches sont mises en œuvre, le rôle essentiel de l'enseignant-e en classe sera davantage revalorisé, comme l'écrit Semal-Lebleu :

L'enseignant de langue n'est plus là seulement pour enseigner, selon les directives d'un programme et d'un sommaire structuré de manière progressive et linéaire, la seule langue dont il est reconnu expert. Il se doit aussi de prendre acte que les connaissances linguistiques sont le reflet de vies, de favoriser la prise de conscience des acquis d'expérience, scolaire ou « hors-pistes », et de leur conférer une valeur (Semal-Lebleu, 2005, p. 162) .

## Intégrer la notion d'IL dans les curriculums des formations des enseignants et enseignantes

La gestion de la pluralité linguistique et culturelle dans les milieux scolaires camerounais nécessite qu'on prenne en compte la théorie de l'imaginaire linguistique dans la formation des enseignants. En effet, une analyse minutieuse des nouveaux programmes officiels des Écoles normales des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) du Cameroun, élaborés en 2013 suivant l'Approche par les compétences (APC), montre que ceux-ci n'intègrent pas les perceptions linguistiques des acteurs et actrices de l'éducation. L'idée d'une insertion de cette théorie sociolinguistique dans les programmes de formation des instituteurs et institutrices est loin d'être fortuite. Une telle proposition

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré serait d'une pertinence capitale dans la formation et la fonction des enseignants, ainsi que dans le processus d'enseignement/apprentissage à l'école. Deux raisons pourraient justifier cette pertinence.

L'une des raisons qui pourrait légitimer l'intégration de l'imaginaire linguistique dans les programmes de formation des instituteurs et institutrices est liée, d'une part, à la relation étroite que ce phénomène psychosocial entretient avec le contexte éducatif, bi-multilingue en l'occurrence. C'est en ce sens qu'on ne peut pas étudier la notion de l'IL sans allusion à la pluralité. En effet, les situations sociales plurilingues constituent des lieux qui sont le plus souvent propices à la production ou à la manifestation des diverses formes d'imaginaire linguistique : attitudes, représentations, images ou sentiments linguistiques véhiculés par des locuteurs et locutrices sur les différentes langues en présence dans leur environnement. Étant donné que le contexte socioscolaire urbain camerounais est caractérisé par une forte diversité de langues et cultures en contact, envisager la formation des enseignant-e-s sous l'angle d'imaginaire linguistique s'avérerait donc une option très bénéfique pour leur fonction pédagogique en particulier. Moussouri (2010) soulignait déjà que l'acquisition des connaissances et des savoirs lors de la formation des élèves maîtres et élèves maîtresses repose souvent sur les différentes représentations véhiculées au sein des milieux dans lesquels ils et elles vivent. C'est d'ailleurs ce que souligne Py.

Le futur enseignant (ou l'enseignant en formation continue) ne reçoit pas de modèles en vue d'une application ou transposition annoncées dans la classe, mais des connaissances dont il fera enfin de compte ce qui lui semblera bon. Plus précisément, c'est lui qui est et restera maître de son action pédagogique et des réflexions qu'il développera autour de son expérience (Py, cité par Moussouri, 2010, p. 157).

Cela implique évidemment que ce futur enseignant-e ait suffisamment acquis, lors de sa formation, cette notion de pédagogie inséparable de la maîtrise de langue d'enseignement qui appelle forcément à la théorie de l'imaginaire linguistique.

En tant que vecteur et transmetteur de connaissances ainsi qu'en tant que régulateur du processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant a constamment recours à des méthodologies diverses afin d'appliquer les différents modèles théoriques. Ces méthodologies sont pleinement influencées par les représentations puisées dans sa formation et dans ses pratiques éducatives (Moussouri, 2010, p. 158).

Ainsi, la prise en compte curriculaire de l'imaginaire dans la formation des élèves maîtres et élèves maîtresses est d'une importance capitale, en ce sens qu'elle contribue à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage en classe.

L'autre raison qui sous-tend la pertinence de la conception des programmes des ENIEG selon la perspective de l'imaginaire linguistique réside dans le renforcement de la qualité de formation initiale des futur-e-s enseignant-e-s. En fait, une telle approche pourrait être d'un apport double à leur fonction en classe. La conscientisation de ces normaliens et normaliennes sur leurs attitudes et représentations sociales, ainsi que celles des apprenant-e-s qui pourraient se produire éventuellement lors de l'accomplissement des activités éducatives en classe; et le développement de leurs capacités à pouvoir agir sur ces phénomènes psychosociaux et les changer, si tant est qu'ils soient « malléables » et « se modifient » (Castellotti et Moore, 2002) en vue de l'amélioration de leur fonction en classe. Autrement dit, avec l'étude de l'IL au cours de leur formation, les élèves maîtres et élèves maîtresses seront donc outillé-e-s par des méthodes et techniques leur permettant de contrôler les « représentations sociales naïves » qui entravent à la transmission des savoirs à l'école. À ce sujet, l'on retiendra que :

La modification des représentations permettrait aux enseignants de repenser leur propre formation, leurs propres acquisitions et leurs démarches éducatives. Quant aux apprenants, la transformation de leurs représentations contribuerait au développement de la compétence d'apprendre à apprendre, leur permettant de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage favorisant la gestion de leur répertoire communicatif et l'exploitation des possibilités qui leur sont offertes par le contact des langues dans l'appropriation de la cible (Moussouri, 2010, paragr. 60).

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré

L'enseignant-e doit alors s'adapter à la dynamique des représentations et il doit être ouvert-e à la modification de ses propres représentations afin d'influencer efficacement celles de ses apprenant-e-s.

## Sensibiliser les acteurs et actrices de l'éducation sur la nécessité de préserver les langues maternelles

En raison de l'imaginaire négatif exprimé par les élèves enquêté-e-s vis-à-vis des langues locales à l'école, il est urgent d'initier des actions de sensibilisation à l'égard des acteurs et actrices de l'éducation sur la prise en considération des LM dans l'enseignement primaire à Ngaoundéré. Cette sensibilisation doit en effet s'adresser à l'ensemble des protagonistes de la société (enseignant-e-s, élèves et familles) impliqués à tous les niveaux de l'éducation de base de la ville. Aussi le message de cette sensibilisation doit-il être clairement et rigoureusement conçu. Il doit ainsi véhiculer des discours spécifiques à l'attention de chaque acteur et actrice (de personnels scolaires aux apprenant-e-s en passant par les parents d'élèves) sur les enjeux de l'utilisation des L1 dans le cadre scolaire.

Aux enseignant-e-s, il s'avère important de leur expliquer que l'ouverture de l'école aux langues des enfants est d'un intérêt capital. C'est donc l'occasion de profiter des acquis de leurs apprenant-e-s dans ces langues, ainsi que de leurs propres connaissances afin de mieux leur transmettre les savoirs et leur faciliter l'acquisition des LO en classe. Cela est d'autant plus vrai que la maîtrise des LO constitue le plus souvent, pour la plupart des enseignant-e-s, les principaux objectifs de la scolarisation. Ainsi, la présence plurielle des LL en classe ne sera plus considérée « comme un obstacle majeur au bon déroulement de leur mission éducative » (Léglise et Puren, 2005, § 2.2.2.). Par ailleurs, parmi ces enseignant-e-s, certain-e-s seront galvanisé-e-s d'apprendre que ce qu'ils et elles pratiquaient de manière ponctuelle et clandestine avec leurs élèves en classe soit désormais valorisé et formalisé.

Quant aux parents d'élèves, il serait utile de les persuader de l'intérêt primordial de transmettre la langue identitaire à leurs progénitures, de la valoriser et non de s'y enfermer à l'heure de la mondialisation où l'ouverture à l'altérité culturelle et linguistique prime sur le conservatisme. Il sera aussi indispensable de rassurer ces parents que la prise en compte des L1 par l'école primaire ne vient en aucun cas substituer l'enseignement des LO (français et anglais) déjà ancrées comme langues d'ascension sociale. Mais il s'agit plutôt de donner à leurs enfants des moyens et stratégies pour mieux les acquérir en s'enracinant simultanément dans les cultures nationales. C'est alors que l'on pourra les amener à comprendre que « l'utilisation des L1 comme médium d'instruction [à l'école] leur conférerait un statut qui aiderait les élèves à mieux assumer leur identité et à ne pas rejeter leur milieu familial » (Léglise et Puren, 2005, § 2.2.3.).

Enfin, le discours de la sensibilisation devra instruire les élèves sur l'utilité de la maîtrise de leurs langues maternelles nécessaires à leur développement cognitif et social. L'on devra aussi les instruire sur la nécessité de connaître la réalité sociolinguistique de leur milieu et de s'attacher à leur culture identitaire. C'est dans cette perspective qu'on pourra les convaincre à intégrer que leurs LM ne sont pas des patois, ni des langues interdites à l'école. Ils et elles devront désormais plutôt en être fiers et être libres de les utiliser en classe. Car l'objectif principal de cette sensibilisation est, en fait, de les amener à se départir de l'imaginaire négatif et des stéréotypes hérités de leur milieu social.

## Conclusion

Pour conclure, rappelons qu'il était question d'analyser des discours épilinguistiques des élèves des écoles primaires dans la ville de Ngaoundéré sur les langues en présence dans leur milieu de vie. Comme toute recherche scientifique, nous partons d'une problématique qui est

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré

celle de savoir si toutes ces langues en présence dans le milieu de vie des élèves du primaire de cette ville trouvent les mêmes considérations de leur point de vue. L'objectif de cette recherche était ainsi de construire un univers d'imaginaire linguistique des acteurs et actrices à qui est destiné le projet d'introduction progressive des LL en cours dans les écoles camerounaises. En vue d'atteindre cet objectif, nous avons adopté, pour la collecte des données, la méthode d'enquête sous la base d'un sondage par questionnaire préalablement élaboré. Le questionnaire a été administré à un échantillon de 150 élèves aléatoirement sélectionnés dans 5 établissements primaires, soit 30 par école. Le traitement de ces données obtenues, en grande partie, s'est effectué par le truchement d'une technique de regroupement thématique et de l'analyse du contenu. L'on retient des résultats de cette démarche méthodologique de cette enquête qualitative ce qui suit.

De façon générale, les différents groupes de langues pratiquées par les élèves des écoles primaires de la ville de Ngaoundéré n'ont pas les mêmes valeurs de leur point de vue. En effet, ces apprenant-e-s sont plutôt fasciné-e-s par l'apprentissage des LO, français-anglais (115/150, soit 76,7 %) parce qu'elles sont, aux yeux de ces élèves, des langues officielles de leur pays, des langues d'ascension sociale ou tout simplement des langues qu'ils et elles aiment bien. Par contre, ces mêmes élèves rejettent à 52 % l'apprentissage de leurs propres LL à l'école. Les raisons émises par les élèves pour justifier cette position se déclinent en des représentations telles que :

- « ce sont des “patois” interdits à l'école »,
- « ce sont des langues déjà apprises à la maison »,
- « ce sont des langues qui leur attirent de moquerie ».

À notre avis, ces représentations négatives exprimées par ces élèves du primaire de la ville de Ngaoundéré sur leurs propres LL pourraient constituer un frein à la nouvelle politique linguistique éducative en cours dans ces écoles. Cette étude nous a également permis de passer en revue quelques entraves politiques, sociolinguistiques et psychopédagogiques

relatives à l'enseignement de ces langues locales à l'école. Ainsi, afin que soit améliorée l'image de ces langues camerounaises, nous avons suggéré, dans cette modeste contribution, les pratiques sociolinguistiques et didactiques telles que : la valorisation du plurilinguisme dans les pratiques des classes, le recours aux L1 ou aux langues familières des élèves pour faciliter l'apprentissage en classe, l'intégration de la notion de l'IL dans les curriculums des formations des enseignant-e-s, la sensibilisation des acteurs et actrices de l'éducation sur la nécessité de préserver les langues maternelles.

## Références

- Bitjaa Kody, Zachée Denis. 2004. *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français (Approche macro sociolinguistique)*. Thèse de IIIe Cycle, Université de Yaoundé I (Cameroun).
- Boulot, Thierry (dir.). 2001. *Sociolinguistique urbaine*. Paris : Presses universitaires de Rennes.
- Calvet, Louis-Jean. 1994. *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Canut, Cécile. 2000. Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours « épilinguistique ». *Langage et société*, 93, 71-97. <https://doi.org/10.3917/ls.093.0071>
- Castellotti, Véronique et Moore, Danièle. 2011. Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 11(1), 29-33.

- Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré
- Daouaga Samari et Métangmo-Tatou. 2020. Stéréotypes et imaginaire linguistique dans la communauté éducative au Cameroun. Cas de la région de l'Adamaoua. Dans Pare, Daouda et Zouyane, Gilbert (dir.), *L'identité en question. De la quête de soi à la rencontre de l'autre* (17-36). Yaoundé : Dinimber et Larimber.
- Diki Kidiri, Marcel. 2008. *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie*. Paris : Karthala
- Essono, Jean-Marie. 2001. Le Cameroun et ses langues. Dans Essono, Jean-Marie (dir.), *Cameroun 2001 : Politique, langue, économie et santé* (61-87). Paris : L'Harmattan.
- Houdebine-Gravaud, Anne-Marie. 1997. Théorie de l'imaginaire linguistique. Dans Moreau, Marie-Louise (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base* (165-167). Paris : Mardaga.
- Leconte, Fabienne et Mortamet, Clara. 2005. Les représentations du plurilinguisme des adolescents scolarisés en classe d'accueil. *Glottopol*, 6, 22-57. [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_6.html#sommaire](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_6.html#sommaire)
- Léglise, Isabelle et Puren, Laurent. 2005. Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. Dans Tupin, Frédéric (dir.), *Univers créole. Tome 3 : École et ultramarines* (67-90). Paris : Economica. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00181066/document>
- Mahama, André. 2016. *Pratiques déclarées et imaginaire linguistique des élèves dans les écoles primaires de la ville de Ngaoundéré*. Mémoire de Master, Université de Ngaoundéré (Cameroun).
- Métangmo-Tatou, Léonie. 2001. 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun. Dans Essono, Jean-Marie (dir.), *Cameroun 2001 : Politique, langue, économie et santé* (30-60). Paris : L'Harmattan.

- Ntedondjeu, Michel. 2013. Hétérogénéité linguistique et intégration sociale à Dschang : des considérations à travers les attitudes et représentations linguistiques. *Sud-Langues. Revue électronique internationale de Sciences du langage* 20, 45-66. <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article214>
- Nyemba Masangu, Marcel et Mukiekie Tshite, Augustin. 2019. Obstacles liés à l'introduction des langues locales dans les écoles primaires du territoire de Wamba en RD Congo. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 26 (3), 812-825. <http://www.ijias.issr-journals.org/abstract.php?article=IJIAS-18-359-05>
- Onguéné Essono, Louis Martin. 2013. Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques. *Glottopol*, 22, 136-150. [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_22.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_22.html)
- Semal-Lebleu, Annie. 2005. Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives, obstacles, dérives et perspectives. *Glottopol*, 6, 160-173. [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_6.html#Sommaire](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_6.html#Sommaire)
- Stumpf, Rudolf. 1977. *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960 : comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires*. Thèse de 3e cycle, Université de Paris I (France).
- Tourneux, Henry, Dairou, Yaya (avec la collaboration de Boubakary Abdoulaye). 2017. *Dictionnaire peul encyclopédique de la nature (faune / flore), de l'agriculture, de l'élevage et des usages en pharmacopée (Diamaré, Cameroun)*. Yaoundé : CERDOTOLA.
- Tourneux, Henry (avec la collaboration de Boubakary Abdoulaye, Hadidja Konai et Fakih Ousmane). 2007. *Dictionnaire peul du corps et de la santé (Diamare, Cameroun)*. Paris : OIF/Karthala.
-

Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré

**André MAHAMA**

L'auteur est doctorant en sciences du langage à l'Université de Ngaoundéré. Membre du Laboratoire LADYRUS-Langues, Dynamiques & Usages, il s'intéresse aux questions de répertoires, pratiques et imaginaires linguistiques des actrices et acteurs éducatifs en milieu urbain. Il est par ailleurs enseignant de français dans un collège et lycée bilingue à Ngaoundéré.

Courriel : andr.mahama@yahoo.com

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/mahama2023/>

**Pour citer cet article :** Mahama, André. 2023. Discours épilinguistiques des élèves et implications sur l'enseignement des langues locales dans le primaire à Ngaoundéré. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.10





# De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba

HAMIDOU BAÏBAVOU ET LÉONIE MÉTANGMO-TATOU

## Résumé :

Les chants populaires définissent l'identité d'une culture ou d'une communauté donnée. Ces chants sont souvent considérés comme la partie de la tradition qui fonctionne selon une règle de vie propre à chaque société et à chaque langue, en référence à un fonds culturel. Ils permettent à la population non seulement de se divertir, mais aussi, et surtout de s'identifier, de sensibiliser la population, d'éduquer les enfants ou de les instruire. Toutefois, ces chants ne sont ni exploités ni perçus dans la définition de l'identité et la transmission de valeurs sociales en pays daba. Cet article entend montrer que les chants populaires daba constituent non seulement une ressource importante dans la définition de l'identité d'une personne ou d'un groupe de personnes, mais aussi dans l'enseignement des valeurs sociétales. L'enregistrement et le traitement des données (réécoute, traduction juxtalinéaire et littéraire) sont les principales méthodes utilisées. Pour des besoins d'analyse du sujet, nous avons, tout au long de ce travail, fait appel à l'analyse du discours.

**Mots-clés :** chants populaires daba, construction discursive, enseignement, identité, image

**Abstract :**

Popular songs define the identity of a given culture or community. These songs are often considered as part of the tradition that operates according to a rule of life specific to each society and at each language, with reference to a cultural fund. They allow the population not only to be entertained but also, and especially to identify, to raise awareness of the population, to educate children or to instruct them. However, these songs are neither operated nor perceived in the definition of identity and transmission of social values in Daba country. This article intends to show that popular songs daba are not only an important resource in the definition of the identity of a person or a group of people but also in the neither of societal values. The registration and processing of data (rewind, juxtaline and literary translation) are the main methods used. For purposes of analysis of the subject, we will, throughout his work appeal to the analysis of the discourse.

**Keywords :** Discursive Construction, identity, image, popular daba songs, social value teaching

**Résumé (daba) :**

Mbàs zlègàm èm tàkàn: Drif hidī tà jèktà dāw ké def mè zùgzùgwà ngè hidīgi asènkwēn dāw ké def dēw ngè sèbān. Drifi sinà wà mè zùgzùgwà tà njè tōn mānà mè jàw jàw àm wālān ngè hidīgi tēm sèbān mà tàkàn, mè njè ké zlègāmī mà mā tàkàn. Drif sèna àcīn mè njè ké def hidīy sèna à gariy a mè lay mā takān. Drif sèna à mèn hid ké dēw àm zèzay a gendik dākwēn, àmà a njè ké def sèbān ngè hidī tēm, būw dāw ké vèlen gèdān à hidīgi, à njè ké ngèz à wèrigi, asènkwēn dāw ké vèlenta jègwān. Ko a sèna, hidīy a sèniy ndrūm ngè drifi sèna àm dēw ngè hidī būw àm dēw ngè hidī avè hidīgi dākwēn. Avè drifi sèna, hidīy a sèntà tūgo a gedenta dēw ngātān à wèriy tù ké yiy a dùwēn bùgwēn. Avè dèdef nhi àcīn, yikwān mè māy ké cedēn a hidīgi, drif tà mè dàbà zāy tik dāy gódōkwēn àm ké def ngè hidī asènkwēn àm dèf dēw ngè hidīgi, zay tik

De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba

ɗaha àm wèl jùgwān ngè ɗew mlāw avè hidīgì. Kó zèɗ ngiykwān àcīn kó biy drifigì būw kó kwèsaltà. Awōn hi wèr yìkwān mè gār àm drifì mè ɗèɗef ɗèɗef hidīgì tā njè kó jèktà dàp. Em kèzèɗ kì yìkwān àcīn, yìkwān avè kó gār èm gāz kó Mainguenau tànà Charaudeau. kèzèɗ tān zlègām à talān ɗew ngè hidī, avè zlègām tik.

**Mots-clés (daba) :** drifì à mè daba hidīy tā njè kó jèkta, ɗew ngè hidī, jùgwān ngè ɗew mlāw à dàb hidīgì, màzàbèl ngè hidī, ndèn ngè zlègām

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 17 mars 2022

**Date d'acceptation :** 14 octobre 2022

**Date de publication :** 15 janvier 2023

**Type de texte :** Article

## Introduction

En Afrique, surtout dans les milieux ruraux, les chants populaires ont toujours occupé une place importante parmi les supports de communication. Ceux-ci se présentent sous la forme de « journaux locaux » (Kleda et Ruelland, cité par Yaoudam, 2006, p. 3) et accompagnent les populations de l'Afrique en général et les Daba en particulier dans la plupart, sinon dans toutes leurs activités sociales (Baïbavou, 2022, p. 1). Les chants populaires, au-delà de ses aspects ludiques, sont un moyen d'identification, d'éducation, d'instruction et de sensibilisation. Encore appelée « chansons populaires », cette forme d'art n'a pas toujours été appréciée à juste valeur. Buffard-Moret rappelle par exemple qu'« Elle est dédaignée par les auteurs des *Traité de seconde rhétorique* » et qui la perçoivent comme une « rhétorique rurale » (2005,

paragr. 3). Dans le contexte de la société *daba*, les chants sont l'occasion de reconsidérer les comportements pour y déceler à la fois les défauts et les qualités, les potentialités et les avantages afin de progresser (Baïbavou, 2022). Pour Yaoudam, il s'agit d'« une rhétorique toute faite et un moyen de communication dans la société. Ils permettent ainsi de dire beaucoup de choses, d'exprimer certaines pensées qui sont considérées comme des interdits sociaux » (2006, p. 3).

Les chants qui l'objet de notre étude sont exécutés en *daba*, une langue tchadique parlée au Nord-Cameroun (Lienhard et Giger, 2009). Ces chants populaires *daba* (désormais CPD) sont d'une importance capitale, car, au-delà du fait qu'ils constituent un mode de transmission intergénérationnelle, on sait aussi qu'ils peuvent servir à un groupe social de démarquer (Ruelland, 1987, p. 238).

Les notions d'« identité », de « comportement » et de « valeurs sociales » sont étroitement liées.

Lorsque les identités sont clairement définies et que les normes de comportement qui leurs [sic] sont liées prédominent, les valeurs sociales apparaissent stables, facilitant les relations sociales et contribuant au maintien de l'harmonie sociale. Dès que ces identités deviennent confuses, les codes de comportement sont alors oubliés, les valeurs sociales deviennent instables, un comportement insolite se fait jour et perturbe les relations sociales (Wei, 2008, p. 76-77).

Les CPD sur lesquels portent cette étude ont été collectés par le premier auteur de cet article dans le cadre sa thèse auprès cinq chanteurs et une chanteuse. Ils ont été recueillis dans trois circonstances de productions différentes : le *tār* (les entraides communautaires), le *dámàr* (fête de la récolte) et le *mə̀bə̀lwà̀ lə̀p tələn* (comité du développement). Le corpus est constitué de 10 chants répertoriés auxquels l'on a attribué des codes pour permettre de les identifier pendant la phase d'analyse :

- chant de la fête de récolte [CPD\_f];
- chant exécuté pour la danse au clair de lune [CPD\_d];
- chant pour l'entraide communautaire [CPD\_e].

## De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba

Nous avons dit que ces chants définissent l'identité et permettent de transmettre les valeurs sociétales à un peuple donné. Mais qu'est-ce que l'on entend par « identité » et « valeurs sociales » ?

La notion de « valeurs sociales » recouvre une variété de significations. Dubois et Pansu (2013) identifient trois principales définitions du concept de « valeur » dans les sciences humaines et psychologiques. La première, empruntée au *Dictionnaire fondamental de la psychologie* (Bloch, 1997), conçoit la valeur comme « des croyances concernant ce qui est désirable ou utiles c'est-à-dire ce qui doit être prescrit ou proscrit en matière de comportement et de finalité » (Bloch, cité par Dubois et Pansu, 2013, p. 194). Dans la deuxième définition, *valeur* se rapporte au concept d'« attitude » qui, pouvant être positive ou négative, est attribuée « à un objet, à une personne ou un groupe de personnes » (Dubois et Pansu, 2013, p. 194). Quant à la troisième définition, elle a trait au fonctionnement et à l'organisation des sociétés. La valeur est ainsi perçue comme une connaissance découlant « des pratiques sociales d'évaluation » et permettant « de communiquer ce que nous pouvons faire d'un objet, d'une personne ou d'un groupe de personnes dans le rapport social qui nous lie à eux » (Dubois et Pansu, 2013, p. 195). Dans le cadre de ce travail, nous retiendrons certes la première acception du terme, sans pour autant exclure les deux autres. Ceci est d'autant judicieux que les croyances et les attitudes dont nous parlerons trouvent leur manifestation dans des pratiques singulières, observables à l'occasion d'événements ou de circonstances déterminées. De la même manière, les paroles issues des chants exécutés au sein de cette communauté prennent la forme de discours évaluatifs sur des sujets divers : bienfaits de l'éducation, importance de la solidarité, actions pour le développement local, etc.

Pour ce qui est du concept d'« identité », il constitue une notion complexe en sciences sociales, son domaine de prédilection. Charaudeau, empruntant à la phénoménologie, le définit de la manière suivante :

L'identité est ce qui permet au sujet de prendre conscience de son existence qui se constitue à travers la prise de conscience de son corps (un être-là dans l'espace et le temps), de son savoir (ses

connaissances sur le monde), de ses jugements (ses croyances), de ses actions (son pouvoir de faire). L'identité va donc de pair avec la prise de conscience de soi (Charaudeau, 2009, en ligne, parag. 1).

S'appuyant sur la psychologie différentielle et sociale, Chabrol, rappelle que l'identité « est souvent présentée comme un sous-système de la personnalité, non observable, car toujours inféré à partir des comportements quels qu'ils soient : verbaux ou actionnels » (2006, p. 21).

Cet article se donne pour objectif de montrer que les chants populaires constituent un véritable moyen d'identification et de transmission de valeurs sociales. L'étude inscrit globalement dans la perspective de l'analyse du discours de Amossy et Maingueneau (2004) et de Charaudeau (2009). Cette approche linguistique s'intéresse non seulement à l'usage de la langue, mais aussi aux dispositifs d'énonciation rapportés à l'orateur ou l'oratrice, à l'auditoire, aux actes de parole. Ici, l'acte d'énonciation, loin d'être seulement l'expression de la pensée d'un sujet, permet également de situer le dire de l'énonciateur ou énonciatrice (chanteur ou chanteuse) par rapport à un contexte et un groupe social donné.

Un discours tenu à partir d'un certain positionnement sera particulièrement persuasif si, au lieu de porter explicitement un jugement de valeur, il crée par l'ensemble de son énonciation un univers textuel dans lequel certains termes se trouvent amenés de manière en quelque sorte naturelle à prendre certaines valeurs (Maingueneau, 1991, p. 122).

S'agissant de notre approche méthodologique, elle se déroule de la manière suivante. Nous avons effectué des enregistrements des chants lors de leur exécution, puis nous avons procédé à la transcription des paroles. Cette transcription est suivie d'une traduction littérale et une traduction littéraire en français<sup>1</sup>. Des fiches ont été confectionnées pour la circonstance afin de nous permettre de recueillir le maximum

1. L'orthographe utilisée repose sur l'alphabet général des langues camerounaises (Tadadjeu et Sadembouo, 1984), ainsi que les travaux de Lienhard et Giger (2009) pour la standardisation de la langue *daba*. Liste des abréviations : RÉL. = Réel; IRR. = Irréel; EMPH = emphase; RÉL.EMPH = réel emphatique; Perf. = Perfectif; Imper. = Imperfectif; NÉC. = Nécessité; 1re pers. = première personne; 2e pers. = deuxième personne; 3e pers. = troisième personne; sing. = singulier; plu. = pluriel.

De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires *daba*

d'informations possibles auprès des personnes qui exécutent les chants. Notre analyse s'articulera en deux parties. Nous présenterons d'abord les mécanismes qui participent à la construction de l'identité discursive des chanteurs ou des chanteuses avant de montrer la manière de transmettre les valeurs sociales de par les chants.

## Construction de l'identité discursive des chanteurs et chanteuses dans les chants populaires *daba*

L'identité discursive est l'ensemble de caractères attribués à une personne ou un groupe de personnes et influençant son discours et ses relations sociales. Cette identité « a la particularité d'être construite par le sujet parlant en répondant à la question : "Je suis là pour *comment parler?*" ». De là qu'elle corresponde à un double enjeu de "crédibilité" et de "captation" » Charaudeau (2009, en ligne, § L'identité discursive). Analyser l'identité discursive revient donc à mettre en lumière « l'image que les orateurs construisent d'eux-mêmes et celle qu'ils se font de leur auditoire » (Ndongala Maduku, 2015, p. 432). En fait, en tant que stratégie discursive, la construction des identités discursives permet aux des chanteurs et chanteuses *daba* de soigner leur image pour mieux convaincre le public. Autrement dit, le sujet parlant, pour construire discursivement son identité, doit mobiliser tous les outils linguistiques nécessaires et susceptibles de convaincre le public cible.

## Marques de crédibilité et stratégie de l'exhortation chez les chanteurs et chanteuses

Les marques de crédibilité dans le discours participent de la construction d'une image des chanteurs et chanteuses et de leur public. L'enjeu de crédibilité repose donc sur le besoin d'être cru-e-s, par rapport aux propos tenus et à leur sincérité. Il s'agit donc de défendre une image de soi, c'est-à-dire l'ethos qui « entraîne stratégiquement le(s) sujet(s) parlant(s) à répondre à la question : "comment puis-je ou pouvons-nous être pris au sérieux?" » (Charaudeau, 2009, p. 10). C'est ce qu'on observe dans les exemples suivants.

(1)

<i>Av</i>	<i>kəce hin kəɖfiwi</i>
aller-RÉL.Imper. 3e pers. plu.	dire vous vérité

Ils ne vont pas vous dire le contraire.

<i>Apihi</i>	<i>ho</i>	<i>kəjān</i>	<i>dābāgi</i>	<i>sarāy</i>	<i>à</i>	<i>lɖəgām</i>	<i>mə</i>	<i>gətān</i>	<i>bonòy</i>
aujourd'hui	tu	trouver-RÉL.Imper. 3e pers. sing.	Daba	deux	il	parler	bouche	leur	difficile

Aujourd'hui c'est difficile de trouver deux Daba qui se disent quelques mots en leur langue

<i>Hidigi,</i>	<i>Dābigi</i>	<i>dāhā</i>	<i>vū?</i>
Personnes	Daba	avoir-RÉL.Imper. 3e pers. plu.	marque de question

Les Daba, il y a quoi?

<i>-Haaa!</i>	<i>Dà</i>	<i>bāvū</i>
interjection	avoir-RÉL.Imper. 3e pers. sing.	encore

Il y a eu rien! (CPD\_d)

De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba

(2)

---

Sàhà	pètàr	vèn.
pauvreté	séparer-RÉL.Imper. 3e pers. sing.	frère

---

La pauvreté est une source de division entre les frères et sœurs.

---

Yà *Dayru Jān*  
et Dairou trouver-RÉL.Imper. 3e pers. sing.

---

Et Dairou trouve son compte.

---

Nèlḏāw	hì	mə	māy
répondre-NÉC.Imper. 2e pers. sing.	cette	bouche	Aime

---

Répondez à cette préoccupation, s'il plaît [sic].

---

Yà *Dayru Jān*  
et Dairou trouver-RÉL.Imper. 3e pers. sing.

---

Et Dairou trouve son compte

---

Yà *pólgòy kūn*  
et mensonge pas

---

Et c'est ne pas un mensonge

---

Kat tə	Tiyé	hin	pólgòy
je	ne	faire-RÉL.Imper. 1re pers. plu.	vous mensonge

---

Je ne vous mens pas. (CPD\_d)

(3)

Lày	Dabagi	kè		lèb	maana	lày	nassara
milieu	daba	aller-IRR.Imper. 2e pers. plu.		humide	comme	milieu	blanc

Nos différents villages *daba* vont se développer comme celui des pays des Blancs.

Assee

Donc

Donc, c'est comme ça?

Kàt	tà	ngār	nəgə̀r		gə̀bèŋ	kūn	tà
je	instance	dire	chercher-NÉC.Imper. 2e pers. plu.		décourager	pas	ce

Je dis bien, ne vous découragez pas.

Girimì	a	nà	nəgə̀r	gə̀bèŋ		kūn.
mil	se	mûrir	ne	penser-RÉL.Imper. 3e pers. sing.		pas.

La période de récolte du mil s'approche, ne vous craignez pas.

Wàdòn	a	Nà		nəgə̀r	gə̀bèŋ	kūn.
arachide	se	mûrir-RÉL.Imper. 3e pers. sing.		ne	penser	pas

La période de récolte des arachides s'approche, ne vous craignez pas (CDP\_d).

Dans l'exemple (1), le chanteur prend à témoin l'auditoire pour asseoir sa crédibilité. La stratégie repose notamment sur un appel à entériner un point de vue par anticipation : *av kə̀ce hin kə̀dɪwi* (« ils [les hommes] ne vont pas me démentir ». La critique qui porte sur l'abandon de la pratique de la langue *daba* (*Apìhi ho kə̀jān dàbàgì sarà̀y à lɔ̀gə̀m mə̀ gə̀tān bonò̀y*, « Aujourd'hui c'est difficile de trouver deux Daba qui se disent quelques

De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba

mots en leur langue ») passe ainsi de façon subtile dans la mesure où le chanteur parvient à faire réagir le public qui acquiesce : *Haaa! dà bāvū* (« Il n'y a eu rien! »).

C'est dans l'exemple (2) que l'on perçoit encore de façon explicite que le chanteur garde effectivement un intérêt pour ce que l'auditoire pense de son discours. Il tient précisément à ce que ses propos soient perçus comme véridiques : *pólǵòy kūn* (« c'est ne pas un mensonge »); *kat tǵ tìyǵ hin pólǵòy kūn* (« je ne vous mens pas »). Dans cet énoncé, nous reconnaissons avec ce chanteur que la pauvreté est une source de division, c'est une vérité pure et simple, personne ne peut l'ignorer. On peut comprendre par cette déclaration une exhortation au travail et au développement.

En ce qui concerne l'exemple (3), il illustre la place de la chanson comme un ferment de motivation et de résilience des peuples. En effet, on voit comment la chanteuse, consciente des difficultés liées aux activités agricoles, tente de susciter des sentiments de résistance et d'espérance. Elle le fait en recourant à l'intensifieur (*kàt ta ngār*, « je dis bien »), mais par l'injonction (*kàt ta ngār nǵǵèr ǵèbeŋ kūn ta*, « ne vous découragez pas »). À travers cette emphase, la chanteuse veut rendre son propos digne d'être cru et elle, en tant qu'énonciatrice, digne de confiance. Sa parole se fait pleine de promesses pour la récolte. Il s'agit donc de dissiper toute forme d'inquiétude. L'attitude de la chanteuse correspond alors celle d'un engagement dans la mesure où elle se donne « l'image d'un sujet parlant "être de conviction" » (Charaudeau, 2009, § L'identité discursive).

Le recours à l'impératif, dans ces chants populaires, se veut moins autoritaire, plus fraternel et conciliant. Ce qui confère aux chanteurs et chanteuses une figure éducatrice, une personne dotée d'une certaine expertise. Dans les séquences suivantes, on retrouve les différentes formes que prend cette figure de conseil.

(4)

Àw	kəcàn	lèkwēl	Hayà	cálmàtáli	dǎ
pardon	apprendre-NÉC.Imper. 2e pers. plu.	école	interjection	ami	mon

Mes ami (e)s, faites l'école.

Nətèp	wəri	àm	lèkwēl	kəmàý	gàwligì
envoyer-NÉC.Imper. 2e pers. plu.	enfant	à	école	terrain	jeunes

Envoyez les enfants à l'école est la meilleure solution pour éduquer les enfants. (CPD\_d)

(5)

Wəri	sissin	hày,	divāy	dǎ
enfants	semence	interjection	grands-parents	mes

Mes parents, les enfants sont de semence (CPD\_f).

(6)

Wəri	tà	təwən	pāt	à	ndən	Jik	màlàw
enfants	ce	dernier	tous	faire	construire-RÉL.Imper. 3e pers. plu.	Maison	belle

Ces enfants de la nouvelle génération construisent de belles maisons.

Hōh	māy	kūn	vū
tu	aimer-RÉL.Imper. 2e pers. sing.	pas	marque de question

Toi, tu n'aimes pas?

Hōh	cīn	mòrdòy	tān	hōh	dèw	kè	həl
toi	c'est	grand	leur	tu	rester-RÉL.Imper. 2e pers. sing.	pour	Voler

C'est toi, le grand frère, mais tu es là seulement pour voler (CPD\_f).

(7)

De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba

Àw	màdàmi	dā	nèbù	Ngàr	kàytà!
pardon	habitant-e-s de Madama	mon	changer-NÉC.Imper. 2e pers. plu.	comportement	interjection

Pardon, habitant-e-s de Madama, changez votre comportement.

On peut regrouper ces énoncés suivant deux principales orientations argumentatives adoptées par les personnes qui les profèrent : l'exhortation de par la volonté d'amener l'auditoire à poser un acte et l'interpellation qui la caractérise d'impliquer les destinataires du message du fait de leur responsabilité dans la situation qui est dénoncée. En ce qui concerne l'exhortation, les exemples (4) et (7) illustrent clairement cette invitation à faire des études scolaires. Cet esprit d'orientation se matérialise par les formes verbales comme *kècànkí* (« instruire ») et *nètèp wèrì àm lèkwèl* (« envoyez les enfants à l'école »). On en déduira que la chanteuse fait cette recommandation suite au constat soit des bienfaits de l'école, soit celui d'un refus ou d'une insuffisance dans le domaine de la scolarisation au sein de sa communauté. Pour ce qui est de la dimension interpellative, elle prend deux formes. Premièrement, nous avons une assertion sous la forme d'une métaphore agricole sur la semence dans l'exemple (5). On perçoit ici clairement l'ancrage contextuel de l'énonciation, le peuple daba qui forme l'auditoire est constitué de cultivateurs et cultivatrices. Deuxièmement, l'exhortation se fait réprobatrice dans l'exemple (6) où se dessine un schéma qui oppose les « enfants de la nouvelle génération », dont on magnifie l'action (construction de belles maisons) à un « toi », plus âgé et traité de voleur. Faut-il y voir dans cette condamnation une manifestation d'un conflit générationnel?

En nous appuyant sur les propos ci-dessus, on observe que les chanteurs et chanteuses prennent la figure de guides de la société, car, ils ou elles encouragent l'instruction et l'éducation, un facteur décisif pour l'évolution des peuples. Pour ces chanteurs et chanteuses, les *wèrì*, (« les enfants ») sont des *síssìn*, c'est-à-dire des « semences ». Par conséquent, il faut bien les garder. Cette métaphore permet de créer instantanément

une image positive de l'enfant à la fois en tant que progéniture et en tant que promesse de lendemains meilleurs. La construction métaphorique présente l'avantage de simplifier le contenu de message à l'auditoire.

La construction discursive de la crédibilité et l'usage des formes de l'impératif sont constitutifs de l'identité discursive des chanteurs et chanteuses *daba*. Une autre ressource linguistique joue un rôle important dans cette définition de la communauté : le proverbe.

## Parole proverbiale et sa fonction sociale

Reconnus pour leur opacité socioculturelle, les proverbes sont des traits d'expression de l'identité de chaque peuple. Dans la pratique, ils renseignent sur le permis, le défendu, les mises en garde, ainsi que sur les orientations philosophiques et morales déterminant la vision du monde d'un peuple (Kengni, 2020, p. 6). Ils jouent donc le rôle de conservatoire de paroles de sagesse permettant de consolider et de pérenniser ou de légitimer l'idéal de vie d'une communauté (Amossy, 2000, p. 94).

Les proverbes relevés sont construits sous la forme de négation à valeur de jugement et de conseil, obéissant aux modèles structures : *dā...kūn* (« ne...pas »). Observons les proverbes suivants.

(8)

<i>Daba</i>	<i>kām</i>	<i>mòkòdòk</i>	<i>Máhàm</i>	<i>Cèlin</i>	<i>àmāy</i>	<i>kūn</i>
Daba	là	vautour	manger-RÉL.Imper. 3e pers. sing.	semblable	ne aimer	pas

Le Daba est comme la mante religieuse qui mange son semblable, il n'aime pas que son semblable aille en avant (CPD\_d).

(9)

De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba

---

<i>Wə̀n</i>	<i>A</i>	<i>tə̀lāk</i>		<i>əm</i>	<i>də̀vər</i>	<i>dā</i>	<i>kūn</i>
serpent	faire	cercler-RÉL.Imper. 3e pers. sing.		dans	houe	Ne	pas

---

Le serpent ne vit pas dans la houe.

(10)

---

<i>Biz</i>	<i>à</i>	<i>wəl</i>		<i>cin</i>	<i>dàbà</i>	<i>dā</i>	<i>kūn</i>
cultiver	faire	tuer-RÉL.Imper. 3e pers. sing.	le	Daba	ne	pas	

---

Faire de l'agriculture ne tue pas l'homme daba (CPD\_f).

En (8) le chanteur utilise le proverbe *mòkòdòk mähàm cèlin* (« la mante religieuse qui mange son semblable ») pour critiquer le comportement peu orthodoxe des certain-e-s Daba qui ne sont pas solidaires, qui sèment le désordre dans la société et qui ne veulent pas que leurs frères et sœurs aillent de l'avant. Le choix de l'insecte, ainsi que l'idée de l'entomophagie sont à mettre en relation avec le milieu de vie des Daba, peuple vivant dans les plaines et les montagnes. Le sens que prend « mange » dans cet énoncé est analogue à celui de « trahir ». Cette métaphore animalière est ainsi construite sur deux piliers. Le premier est l'espèce, qui est ici l'insecte, le rapprochement étant établi par le point commun entre les deux entités : ce sont des êtres vivants. Le second support est l'action de manger, également commune aux deux entités; elle est la concrétisation de l'idée de « empêcher de » ou « trahir ». C'est cette partie de l'énoncé qui porte le reproche formulé par le chanteur. L'auditoire devra alors en inférer un appel au changement radical de mentalité.

Contrairement au cas précédent, l'exemple (9) procède de manière tout à fait différente. Son interprétation exige une inférence pragmatique, il faut déceler l'injonction derrière cet énoncé qui a la forme d'une assertion. C'est l'idée du travail qui est mise en exergue. Notons que cette notion est exprimée sous la forme allégorique par les lexèmes *də̀vər* (« la houe ») et *wə̀n* (« le serpent »). Si la houe est l'instrument qui évoque l'effort physique ou l'activité manuelle, le serpent, quant à lui, constitue le danger qu'on évite. L'idée est donc de dire que le danger que l'on craint

ne se trouve guère dans cet outil. La stratégie discursive s'apparente alors à un détour : on ne vous dit pas d'aller travailler, mais on vous dit que vous ne craignez aucun danger en travaillant. Une telle formulation possède une force évocatrice dans la mesure où elle est inscrite dans un contexte énonciatif et social précis : la houe (l'outil) et le serpent (le danger) sont deux notions qui fonctionnent parce qu'elles sont parlantes pour l'auditoire *daba* qui écoute. En effet, l'orateur via ce proverbe, veut amener les jeunes gens à la prise de conscience en prenant la houe pour le travail de la terre.

L'idée de faire de l'agriculture revient dans l'énoncé (10), mais sous une forme différente. Ici, c'est à travers le lexème verbal *biz* (« cultiver ») et la forme négative *dā kūn* dans *biz à wəl cin dàbà dā kūn* (« faire de l'agriculture ne tue pas l'être humain ») qu'on la reconnaît. Il convient d'en déduire donc que si le travail ne tue pas, il faut retrousser ses manches.

En tout état de cause, les chanteurs et chanteuses, pour construire leurs images discursives, ont recours aux caractères et aux paroles qui ont force de persuasion sur l'auditoire. On observe que ces chants, au-delà des informations qu'ils fournissent sur l'identité et la culture *daba*, constituent véritablement un patrimoine littéraire permettant de transmettre des valeurs sociales.

## Valeurs sociales dans les chants populaires *daba* : comment les transmettre?

Les valeurs sociales sont des valeurs qui touchent les relations sociales et influent sur le processus d'intégration qui caractérise les sociétés contemporaines (Wei, 2008, p. 74). Ces valeurs peuvent être spirituelles (amour, tolérance, compassion), idéologiques (liberté, égalité, sécurité),

De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires *daba* morales (respect, sincérité, courage). Pour transmettre ces valeurs, les chanteurs et chanteuses *daba* font appel aux structures discursives particulières et au vocabulaire de la paix et de l'amour.

## Structures discursives et question de solidarité

L'organisation syntaxique du discours des orateurs et oratrices repose sur la récurrence de structures qui mettent en avant certains éléments des énoncés. Pour les décrire, nous nous appuyerons sur le modèle < thème-rhème > : « Du point de vue de la dynamique textuelle, le thème fait partie des connaissances partagées, il est présupposé et le moins informatif, le rhème constituant un apport informatif nouveau, l'information la plus importante » (Nowakoska, 2017, p. 395). Ces segments ont en commun de développer l'idée de solidarité comme objet de discours.

(11)

---

Dàbī tálán, màyèk,  
Daba tête monde

---

Les Daba du monde entier.

---

Làp tálán Làw  
union tête bien.

---

La solidarité est une bonne chose (CPD\_d).

(12)

---

Làp tálán wèrí gàwligí  
union tête enfants jeunes.

---

Soyez solidaires, les enfants.

---

*Yùkwān tākān*  
 nous un

---

Nous sommes un et indivisibles.

---

*Wə̀ri dàbī hi tākān*  
 enfants Daba les un

---

Les enfants daba, vous êtes un et indivisibles (CPD\_f).

(13)

---

*Dàbìgì tùm Gelin paha, Gaval Zaga*  
 Daba de Gelin Paha Gaval Zaga

---

Les Daba de Gelin, Paha, Gaval, Zaga.

---

*Hàyà, nè làp tálán làw hàya*  
 interjection vous tête tête bien interjection

---

La solidarité est une bonne chose (C.PD\_d).

L'énoncé (11) présente une structure de type binaire. Nous avons d'abord une formule apostrophique qui sert de thème et qui est détachée sur le plan prosodique (*Dàbī tálán màyè̀k*, « Daba du monde entier »); puis, vient le segment rhématique qui porte la position du chanteur : *Làp tálán làw* (« la solidarité est une bonne chose »). L'énoncé (13) fonctionne sur le même schéma avec une longue apostrophe énumérative suivie d'un rhème identique à celui de l'énoncé (11). Nous avons cependant une organisation différente en (12). En effet, c'est le rhème qui est placé en tête (*Làp tálán wə̀rí gə̀wliḡi*, « Soyez solidaires, les enfants ») dans la première partie de l'énoncé, de la même manière que la seconde partie est essentiellement rhématique : *Yùkwān tākān* (« Nous sommes un et indivisible »). On remarquera donc que les énonciateurs de ces trois extraits emploient, comme stratégies d'organisation discursive, la thématization en (11) et (13) et la rhématisation en (12).

De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires *daba*

En nous appuyant sur ces structures syntaxiques, nous pouvons dire que l'appel à la mobilisation est un signe d'une prise de conscience au sein de la communauté *daba*. C'est aussi la volonté de mettre en place un cadre propice pour le développement local. Ainsi, selon Chevrier, les chants, comme les proverbes et les contes sont essentiels comme véhicules de la parole qui « en exprime le patrimoine traditionnel et où elle tisse entre les générations passées et présentes ce lien de continuité et de solidarité sans lequel il n'existe ni histoire ni civilisation. » (Chevrier, cité par Mufutau Adebawale, 2004, paragr. 11).

## Recours au vocabulaire de l'amour et de paix

Le vocabulaire de l'amour qui est prégnant dans le discours se décline autour des termes renvoyant à la tendresse et l'affectivité. Cette idée de l'amour se caractérise par une prière, une demande à la communion du peuple *daba*. Cela est perceptible à travers les extraits des chants suivants.

(14)

À <i>kāwi</i>	<i>yikwān</i>	<i>Em</i>	<i>nəv</i>	<i>gèr</i>	<i>kó</i>	<i>lawān</i>	<i>Zuvul</i>
prendre-NÉC.Imper. 2e pers. plu.	nous	dans	cœur	main	ta	lawan	Zouvoul

Majesté! S'il vous plaît, prenez soin de nous.

À <i>āmāy</i>	<i>gàlāmòcòh</i>
aimer NÉC.Imper. 2e pers. sing.	frère.

Aimes aussi ton frère (CDP\_f).

(15)

<i>Kàt</i>	<i>Tà</i>	<i>mōyò</i>	<i>tà</i>
moi	EMPH	aimer-RÉL.EMPH.Imper 2e pers. plu.	insistance

Moi, je t'aime vraiment!

---

Kàt	māyè	kó
moi	rentrer [NÉC.Imper. 3e pers. sing.	tu

---

Il faut rentrer chez moi (CDP\_e).

Dans l'extrait (14), la chanteuse interpelle et invite le *lawān* (« gardien de la tradition ») à prendre soin de sa population. Cette invitation est une marque d'affection et de tendresse. En effet, l'expression à *kāw yìkwān èm nəv gər kó* (« prendre soin de nous ») montre à suffisance qu'il s'agit de pourvoir aux besoins de la population, à ses nécessités, à sa fortune. C'est aussi prêter une attention toute particulière à la population. C'est pourquoi, la chanteuse, par le biais de l'impératif *kāw* (« prenez ») dans à *kāwi yìkwān...* (« S'il vous plaît, prenez soin de nous »); *āmāy* (« aimes ») dans *āmāy gālāmāy kóh* (« aime ton frère ») créent un sentiment de rapprochement et de familiarité entre les différentes couches sociales.

L'extrait (15) est une invitation à la réconciliation dans un couple. La femme, fâchée, est rentrée chez ses parents. Le chanteur lui réaffirme son amour (*mōyò*, « t'aimer ») et la supplie de rentrer au domicile conjugal (*māyè*, « rentrer »). On observe alors que les chants peuvent se faire lyriques, le lieu de l'expression d'épanchements personnels des orateur-trice-s. Cette effusion s'accompagne naturellement par la manifestation, sur le plan lexical, de l'allégresse.

(16)

---

Nəv	tùfèt	sókò	bāyldàv!
cœur	joie	merci	Dieu!

---

Quelle joie, merci mon Dieu! (CPD\_f).

(17)

---

Betinni	nəv	tùfèt
Betinni	cœur	content

---

Les Betinni sont contents pour cette mobilisation.

---

Māymāy	nəv	tùfèt
mère	cœur	joyeuse

---

Ma mère est joyeuse aujourd'hui (CPD\_d).

Dans les deux énoncés ci-dessus, les chanteuses emploient les lexies qui traduisent la réjouissance et la satisfaction : *tùfèt* (« content »), 4 occurrences; *sókò bāyldāv* (« merci mon Dieu »). Dans l'énoncé (17), on a une description de la joie des parents de voir les enfants célébrer dans l'amour et dans la fraternité. En (16) comme en (17), la locution nominale *nəv tùfèt* (« cœur joyeux ») révèle cet état de félicité.

L'expression de l'amour se combine généralement avec l'appel au pardon, la vie en couple pouvant donner lieu quelquefois à des situations conflictuelles. Dans ce cas, les chanteuses, à travers leurs voix, prennent la figure de réconciliatrice.

(18)

---

Nə	Kāw	əm	nəv
ne	tenir-NÉC.Imper. 2e pers. plu.	dans	cœur

---

Ne tiens pas ça au cœur (CPD\_f).

(19)

---

Zèr	Má	ngāv	kāf
verser	Bouche	gâter	ça

---

Cultivez le pardon en vous (CPD\_f).

En tenant compte des verbes *nə kāw nəv* (« ne pas considérer ») et *zèr ngāv ngāv* (« pardonner ») employés en (18) et (19) ci-dessus, l'idée se repère dans les deux façons d'exprimer l'injonction : l'infinitif négatif et l'infinitif affirmatif. Dans *Nə kāw á nəv* (littéralement, « ne tiens pas au cœur »), le choix du substantif *nəv* (« cœur ») renforce cette requête dans la mesure où il représente le siège des sentiments.

D'autres énoncés servent à instaurer une atmosphère de paix. Dans les extraits qui suivent, le chanteur exhorte de façon répétitive les populations à l'apaisement, condition sans laquelle on ne saurait parler de développement. Nous avons une fois de plus la preuve que les chanteurs et chanteuses *daba* sont au fait des problèmes qui minent leur communauté; et par-là même, ce sont les porte-voix de la population.

(20)

<i>Hìdī</i>	<i>tə lib</i>	<i>dé</i>	<i>àgò</i>	<i>hi lùkùt</i>	<i>asee</i>	<i>yəm</i>	<i>màlàw</i>
personne	de ventre	maison	laver-RÉL.Imper. 3e pers. sing.	ils linge	boire	eau	bonne

Les citadins boivent de l'eau potable et lavent leur linge.

<i>Àmà</i>	<i>yìkwān</i>	<i>tə dònù</i>	<i>kàm kó</i>	<i>mi.</i>
mais nous	de brousse	là	même	rien

Mais nous qui sommes au village nous n'avons pas de l'eau.

<i>əbudap</i>	<i>nəyā</i>	<i>yìkwan</i>	<i>gə̀ra</i>
pardon	venir-RÉL.Imper. 1re pers. plu.	nous	main

Pardon, nous appelons les âmes de bonne volonté de venir nous donner un coup de main (CPD\_d).

(21)

<i>Gòdoròy</i>	<i>dāy</i>
querelle	trop

Il y a trop de querelle.

De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba

Məssəfāy dāy

paresseux trop

Il y a trop de paresse (CPD\_d).

(22)

Hegər	kəmāy	cār	ldəgām	mə	dāy	kə	hōh	kūn
faire-NÉC.Imper. 2e pers. plu.	ne aimer	chercher	discussion	plus	trop	que	toi	pas

Ne cherchez pas à faire des problèmes avec une personne qui te dépasse.

Hegər	kəmāy	cār	berət	mə	dāy	kə	hōh	kūn
faire-NÉC.Imper. 2e pers. plu	ne aimer	chercher	bras de fer	plus	trop	que	toi	pas

Ne cherchez pas à faire des bras de fer avec celui qui te dépasse (CPD\_f).

Dans cette série, la paix est évoquée de diverses manières. En (20) par exemple, c'est l'idée de justice qui est soulignée. Ici, le chant prend l'allure d'une satire sociale en ciblant des manquements des autorités : *yikwān tə dōnū kām kó mi* (« nous qui sommes au village, nous n'avons pas de l'eau à boire »). Le fait présenté (l'absence d'eau) est amplifié par l'emploi de la locution négative *kó mi* (« il n'y a rien »). Cette formule satirique nous donne l'occasion d'observer les inégalités sociales souvent criardes entre les zones urbaines et les zones rurales.

Dans l'extrait (21), nous notons la répétition de l'adverbe *dāy* (trop), précédé des substantifs *kódòròy* (« querelle ») et *məssəfāy* (« paresse »). L'emploi de cet intensificateur vise à marquer le caractère excessif des faits dénoncés. Par cette dénonciation, le chanteur invite à une prise conscience et à embrasser la paix et la stabilité. Ces deux valeurs cardinales sont les conditions du progrès social. C'est ailleurs l'objectif du développement durable no 16 qui vise à promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes aux fins du développement (ONU, 2015, en ligne).

L'idée de paix est également représentée dans l'extrait (22) de par la recommandation du chanteur : *heg'ər kəmāy cār ɓerət mə dāy kə hōh kūn* (ne cherchez pas à faire le bras de fer avec ton supérieur.) Chez les Daba, comme dans toute la vie humaine d'ailleurs, le respect pour les supérieurs est une valeur capitale que l'on doit inculquer à tous les enfants. Ce respect permet de maintenir le climat social entre les aînés et les cadets.

## Conclusion

Cette étude consistait en l'analyse du marquage linguistique de l'identité sociale *daba* à travers les chants populaires. Ce travail a pour objectif de montrer comment ce genre de texte peut, à diverses occasions, servir dans la communication de proximité au sein d'une communauté. Nous avons également à montrer que ces productions sont constitutives du patrimoine culturel des peuples qui protège et pérennise des us et coutumes. Les ressources et les structures linguistiques explorées contribuent à la description de la langue *daba* qui a besoin davantage de descriptions. Les analyses ont montré comment les contraintes de l'univers de discours (à qui l'on s'adresse, dans quel but, dans quel cadre, avec quel enjeu social pour soi et pour les autres) et les contraintes topiques (quel message à envoyer) sont déployées à travers les chants populaires *daba*. Des stratégies discursives telles que la thématization et la rhématisation, la métaphorisation, le recours aux proverbes sont mises à contribution pour des messages à la fois dans une atmosphère sérieuse et joyeuse. Étant donné la richesse et la popularité d'un tel outil, il est loisible d'envisager son exploitation dans la perspective d'une communication pour le développement.

## Références

- Amossy, Ruth et Maingueneau, Dominique (dir.). 2004. *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Amossy, Ruth. 2000. *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.
- Baïbavou, Hamidou. 2022. Analyse discursive des messages de sensibilisation pour l'interculturalité : le cas des chants populaires chez les Daba du Cameroun. *Revue panafricaine de la jeunesse – RPJ*, 2 (1), 145-165. <https://apanaefj.org/revue-panafricaine-de-la-jeunesse/volume-1-n2/>
- Bloch, Henriette (dir.). 1997. *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Buffard-Moret, Brigitte. 2005. Chanson populaire et chanson poétique : un même style? Essai de versification comparée. Dans Gouvard, Jean-Michel (dir.), *De la langue au style* (51-78). Lyon : Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.20761>.
- Buffon, Bertrand. 2002. *La parole persuasive. Théorie et pratique de l'argumentation rhétorique*. Paris : PUF.
- Chabrol, Claude. 2006. « Identités » sociales et discursives : de l'analyse de discours à la psychologie sociale. *Questions de communication*, 9, 15-27. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7920>
- Charaudeau, Patrick. 2009. Identité sociale et identité discursive. Un enjeu de miroir fondateur de l'activité langagière. Dans Charaudeau, Patrick (dir.), *Identités sociales et identités discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan. <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>

- Dubois, Nicole et Pansu, Pascal. 2013. Les valeurs sociales et la connaissance des personnes : Qu'entend-t-on par valeur sociale des personnes? Dans Baillé, Jacques (dir.), *Valeur : du mot au concept* (193-212). Paris : Presses universitaires de Grenoble.
- Lienhard, Ruth et Giger, Martha. [1986] 2009. *Document de référence pour la standardisation de la langue daba*. Yaoundé : Société internationale de linguistique. <https://www.silcam.org/fr/resources/archives/47565>
- Kengni, Aimé Simplicie. 2020. *La francographie africaine à la rescousse de l'identité culturelle en construction : enjeux et viabilité. Le cas des socioculturèmes ouest-camerounais* Chez Gilbert Doho. <https://jcea.hypotheses.org/1183>
- Mainguenu, Dominique. 1991. *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, Dominique. 1991. *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- Nowakowska, Aleksandra. 2017. Thème/rhème. Dans Détrie, Catherine, Siblot, Paul, Verine, Bertrand et Steuckardt, Agnès (éd.), *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique* (395-396). Paris : Honoré Champion.
- Organisation des Nations unies – ONU. 2015. *Objectifs de développement durable*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/peace-justice/>
- Ruelland, Suzanne. 1987. Des chants pour les dieux. Analyse d'un vocabulaire codé (Tupuri, Tchad). *Journal des africanistes*, 57 (2), 225-239. <https://doi.org/10.3406/jafr.1987.2172>
- Tadadjeu, Maurice et Sadembouo, Étienne. 1984. *Alphabet général des langues camerounaises*. Yaoundé : Université de Yaoundé. <https://www.silcam.org/fr/resources/archives/32295>
- Yaoudam, Élisabeth, 2006. *La femme dans les contes et les chants mafa : discours et considération sociale*. Mémoire de maîtrise, Université de Ngaoundéré.

## Liste des informateurs et informatrices

Noms et prénoms des informateurs et informatrices	Statut socioprofessionnel	Région	Département	Âge	Sexe	Date et le lieu de l'entretien
MBOUDAÏ DOUMBOULOU	Cultivateur	Extrême-Nord	Mayo-Tsanaga		Masculin	12 mai 2019 à Gouvda
KASMA LDAVA	Cultivatrice	Extrême-nord	Diamaré	45 ans	Féminin	12 mai 2019 à Dagaï-kola
LDEREK BERI	Cultivateur	Extrême-Nord	Mayo-Tsanaga	68 ans	Masculin	11 mai 2019 à Gouvda
TAMBAYA TAGOUROU	Cultivateur	Nord	Mayo-Louti	35 ans	Masculin	12 mai 2019 à Mousgoy
MAMANN ZOUGA	Cultivateur	Nord	Mayo-Louti	27 ans	Féminin	12 mai 2019 à Mousgoy

---

### Hamidou BAÏBAVOU

L'auteur vient d'achever la rédaction de sa thèse de Doctorat et en instance de soutenance à l'Université de Ngaoundéré. Ses travaux portent sur l'analyse discursive des médias endogènes (chants populaires, contes, mythes, etc.) pour le développement. Il est par ailleurs membre de l'Association des Chercheurs en Technologies Éducatives, Langues, Cultures et Humanités (ACETELACH) et Réseau Africain des Institutions de Formation des Formateurs pour l'Enseignement Technique (RAIFFET).

### Léonie MÉTANGMO-TATOU

Léonie Tatou est professeure des universités HDR en sciences du langage à l'Université de Ngaoundéré (Cameroun). Elle est fondatrice et responsable du laboratoire Langues, Dynamiques et Usages (LADYRUS). Ses travaux de recherche ainsi que son engagement social s'articulent autour des dynamiques multilingues et multiculturelles observables en Afrique et de la problématique du développement durable par le biais de la formation du capital humain et de la circulation des sciences et des

savoirs, tout cela en lien avec la dynamique des langues et des cultures. Elle s'intéresse particulièrement à la mise en cohérence de ces dynamiques avec la problématique du développement humain et la promotion de la justice cognitive.

Elle est chercheuse associée au CIRAM (Centre international de recherche sur l'Afrique et le Moyen Orient de l'Université Laval, Canada) et membre de plusieurs organisations savantes. Elle a obtenu la distinction de Chevalier dans l'Ordre national de la Valeur. Parmi ses livres récents, Pour une linguistique du développement (2020) en libre accès aux Éditions science et bien commun et, en collaboration avec Joseph Fometeu et Philippe Briand, La langue et le droit (L'Harmattan, 2018).

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/baibavou\\_et\\_metangmo2023/](https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/baibavou_et_metangmo2023/)

**Pour citer cet article :** Baïbavou, Hamidou et Métangmo-Tatou, Léonie. 2023. De la construction discursive de l'identité à l'enseignement des valeurs sociales dans les chants populaires daba. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.5



# Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités d'enseignement-apprentissage

MOHAMADOU OUSMANOU

## Résumé :

L'enseignement du *fulfulde*, comme celui de nombreuses langues camerounaises, depuis la décision de l'intégration des langues camerounaises dans les programmes du système éducatif, se déroule en l'absence de matériels et de ressources didactiques de référence. La présente étude s'intéresse alors à la question de la documentation comme support de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle tente d'apporter une réponse à un besoin essentiel en dressant un inventaire non exhaustif des ouvrages utiles pour les enseignant-e-s. L'objectif étant de donner à voir à la fois la diversité des productions et l'efficacité de leur usage en situation de classe, nous proposons, pour certaines ressources, des activités d'apprentissage exploitables. Le travail prend en considération le contexte technologique dans lequel évoluent les élèves à travers le recours aux corpus multimodaux et aux exercices.

**Mots-clés :** apprentissage, didactique, fulfulde, multimodalité, ressource

**Abstract :**

The teaching of Fulfulde, like that of many Cameroonian languages, since the decision to integrate Cameroonian languages into the education system's curricula, is taking place in the absence of reference teaching materials and resources. The present study therefore addresses the issue of documentation as a support for teaching and learning. It attempts to respond to an essential need by drawing up a non-exhaustive inventory of useful works for teachers. The aim is to show both the diversity of the productions and the effectiveness of their use in the classroom, and for some resources we propose usable learning activities. The work takes into account the technological context in which the students evolve through the use of multimodal corpora and exercise machines.

**Keywords :** didactics, fulfulde, learning, multimodality, resource

**Résumé (fulfude) :**

Koo ngam sarduwol janngingo fulfulde, e bolle godde bolweteede nder lesdi Kamaru hoocaama faɓɓi, defte kolannde no de jannginirtee ngalaa. Winndannde ndee laarani haala kaa : defte deye jannginooɓe e janngooɓe, walla pukaraaɓe poti huutinirgo har kuude maɓɓe? Min limti defte deɗe e min mbanngini dabareeji no bolle deɗe jannginirtee; noon noon, min kolli nafuudaaji e hoyeende dum kiisorgal, walla ordinateer e enteernet ngaddani jannginooɓe bolle deɗe.

**Mots-clés (fulfude) :** deftere, ekkitol, fulfulde, jannguirde bolle, kiisorgal

**Historique de l'article**

**Date de réception :** 29 novembre 2021

**Date d'acceptation :** 24 septembre 2022

**Date de publication :** 15 janvier 2023

**Type de texte :** Article

## Introduction

La décision d'intégrer les langues camerounaises dans le système éducatif comporte, de manière conséquente, des impératifs qui, s'ils ne sont pas remplis, entraînent des blocages au niveau du processus d'implémentation de ces enseignements. La confection des manuels, leur disponibilité et leur accessibilité sont des critères dont il faut absolument tenir compte. De ce point, le manuel assure des fonctions essentielles. Selon Gérard et Roegiers (2009), au-delà des fonctions traditionnelles comme celle de servir d'outil de transmission des connaissances et celle de compilateur d'exercices, « les manuels scolaires doivent également répondre à de nouveaux besoins : développer auprès des élèves des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer les connaissances acquises à la vie de tous les jours » (2009, p. 7). L'impact du manuel sur la performance des apprentissages a été maintes fois relevé par Chatry-Komarek (1994).

Dans le cas du *fulfulde*, on dispose d'une abondante littérature scientifique. Certaines de ces ressources datent de plusieurs décennies, d'autres définitivement indisponibles dans le commerce. Il y a donc une nécessité de travailler à reconstituer une base documentaire actualisée et accessible. La technologie aujourd'hui le permet et le facilite. À l'ère du numérique et du libre accès, certaines de ces ressources doivent pouvoir profiter au grand nombre.

Précisons que les textes présentés ici sont loin de représenter la totalité des travaux produits dans ce champ de recherche. Les principaux critères qui ont présidé à leur choix sont la disponibilité et l'accessibilité du discours scientifique utilisé. Nous commencerons par une présentation générale du contexte de l'étude en rappelant la problématique autour de la question du manuel pour l'enseignement des langues et cultures nationales (LCN), puis les choix qui semblent utiles à faire dans la perspective d'une construction de capacités à la fois scripturales et de lecture qui s'appuie sur une multiplicité de ressources

sémiotiques. Ensuite, nous présenterons les ressources didactiques que nous avons recensées. Cette présentation s'accompagne, pour certaines, de propositions d'activités de classe dans lesquelles les ressources peuvent servir de support. Ces propositions qui sont conçues pour les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> tiennent compte des spécificités de la langue, des contraintes liées au contexte d'apprentissage et le potentiel que représentent aujourd'hui les nouveaux artéfacts de communication, notamment les médias et le numérique.

## Contextualisation de l'étude

La présente étude s'intéresse à la question des ressources didactiques en général. Son origine se trouve dans un constat qui persiste déjà depuis bientôt une dizaine d'années : l'absence de manuels scolaires pour l'enseignement du *fulfulde*. Si les causes d'une telle situation peuvent être facilement identifiées, la durée de l'impasse interroge. Quelles documentations les enseignants et enseignantes ont à leur disposition pour préparer et dispenser leurs cours? Lesquelles sont disponibles ou accessibles? L'enseignement du *fulfulde* s'insère dans la discipline scolaire appelée « Langues et cultures nationales » dans les lycées. Le programme officiel précise le niveau concerné et la procédure du choix des langues à enseigner.

Le travail de réflexion mené par les Inspecteurs des Langues et Cultures Nationales a amené à la résolution d'introduire en sixième et cinquième, l'apprentissage de la phonétique et de la grammaire appliquées, et celui des Langues Nationales particulières à partir de la classe de quatrième. Ces langues sont soit celles de la localité envisagée ou des langues véhiculaires (MINESEC, 2014, p. 13-14).

C'est donc à partir de la classe de 4<sup>e</sup> que les apprenants et apprenantes choisissent une langue camerounaise spécifique. Le choix est conditionné par la disponibilité des enseignants ou enseignantes de la langue choisie. Mais ces deux contraintes sont liées à la formation de ces personnes et

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités

à leur affectation dans les établissements scolaires. Ce qui relève d'un problème plus général et excentré par rapport à l'école. La question du manuel quant à elle nous ramène directement dans les pratiques de classe, car en tant qu'outil d'apprentissage, le manuel constitue l'un des lieux de concrétisation et de consolidation des apprentissages.

## La question du manuel

Cette question touche à une problématique beaucoup plus ambitieuse et probablement plus technique parce que relevant davantage des disciplines techniques (linguistique, didactique, psychopédagogues, etc.) que du domaine de la politique. En effet, la rédaction d'un programme d'enseignement requiert une certaine technicité. Dans son ouvrage sur la conception et la réalisation des manuels scolaires pour le primaire, Poth souligne la délicatesse de cette tâche.

Expérience prouve d'ailleurs que l'absence de manuels et la mauvaise qualité de ceux qui ont été mis quelquefois à la disposition des maîtres et des élèves ont joué un rôle déterminant dans l'échec de plusieurs réformes linguistiques défuntes ou contestées qui avaient pour objectif d'intégrer les langues nationales ou maternelles dans le système éducatif (Poth, 1997, p. 7).

En fait, le manuel lui-même résulte d'un travail de cadrage théorique et méthodologique, ainsi que de la délimitation des contenus à enseigner qui se trouvent dans le programme officiel. Dans l'état actuel des choses, le programme d'étude proposé pour l'enseignement des langues camerounaises laisse en suspens de nombreuses questions, notamment sur les aspects spécifiques à chacune des langues (langues à tons ou sans tons, langues à classes nominales ou sans, ordre syntaxique, etc.). En effet, ce document ne s'attache à aucune langue camerounaise particulière, mais se contente de lister des notions grammaticales applicables aux langues camerounaises en général, sans tenir compte des spécificités propres à chacune d'elles. Certes, la désignation « Langues et cultures nationales » correspond à une matière dans le programme

d'enseignement secondaire, mais l'unicité de la dénomination doit-elle conduire à considérer ces langues de manière uniforme? Ne devrait-on pas considérer ces langues au même titre que les autres langues (officielles et étrangères) enseignées? Puisqu'on attribue la double mission d'enracinement culturel et d'ouverture au monde à l'enseignement des langues (MINSEC, 2014, p. 5), on se demande si la place que l'on accorde à ces langues participe vraiment d'une recherche d'égalité. D'ailleurs, on remarquera que la matière LCN est rattachée au domaine d'apprentissage intitulé « Arts et cultures nationales », et non au domaine « Langues et littérature » dans lequel on retrouve le français, l'anglais, les langues étrangères, et les littératures (MINESEC, 2014, p. 6); ce dernier domaine étant doté d'une enveloppe horaire hebdomadaire de onze heures, contre trois heures seulement pour le second.

Il est invraisemblable que l'on puisse confectionner un programme d'études qui soit représentatif de toutes les langues camerounaises, mais on peut s'interroger sur son efficacité si tant est que celles-ci appartiennent à des familles linguistiques différentes, et chacune avec ses spécificités. Ce que nous voulons dire est qu'il serait plus efficace d'avoir un programme par langue enseignée de sorte que les aspects spécifiques à chaque langue soient représentés, et que les aspects qui seraient inexistantes ou superflus dans certaines ne soient pas ainsi prévus ou imposés dans les autres. En guise d'exemple, dans le cas du *fulfulde*, la notion de ton est totalement superflue alors qu'elle est fondamentale pour une langue comme le *mbum*.

## Quels choix pour une littéracie multimodale?

L'apprentissage de la lecture-écriture, dans les milieux plurilingues comme celui du Nord-Cameroun, requiert des « compétences plurilittéraciées » (Moore, 2006, p. 118). En effet, les apprenants et

Des ressources didactiques pour la classe de *fulfulde*. Recension  
d'ouvrages et propositions d'activités

apprenantes, surtout en zone urbaine, baignent dans une mosaïque de langues; des langues qu'ils et elles pratiquent selon différents contextes, au moyen de diverses ressources sémiotiques.

Avec la multiplication des télécommunications numériques ces dernières années, les recherches sur les pratiques de littératie dépassent maintenant l'étude des interactions autour de textes écrits pour prendre en compte la grande diversité des formes de communication intégrant plusieurs moyens d'expression : l'oral, l'écrit, la musique, la gestuelle, le son, l'image fixe et mobile, et la gestion de l'espace (Dagenais, 2012, paragr. 1).

Le choix d'une approche multimodale est, par conséquent, indiqué. Il s'agit de mettre en relation les apprentissages avec le milieu réel des apprenants et apprenantes. En effet, le développement et l'évolution rapide de la téléphonie mobile dans les villes africaines sont un fait que toute entreprise éducative ne saurait ignorer. La place qu'occupent ces objets connectés est aujourd'hui suffisamment attestée. Ils devront être les médiums privilégiés afin de mettre en place des dispositifs et des outils pédagogiques à la fois originaux, adaptés, attractifs, et surtout pédagogiquement efficaces.

Aussi, la recension bibliographique que nous présentons ici tient-elle compte à la fois du domaine d'apprentissage au sein duquel s'inscrit le cours de *fulfulde* et des cinq domaines de vie définis par le programme : vie quotidienne, vie socioculturelle, vie économique, environnement, bien-être et santé, et média et communication. Deux autres critères ont guidé la sélection des ouvrages : la disponibilité et l'accessibilité. Par disponibilité, nous entendons le fait que les enseignant-e-s et les apprenant-e-s peuvent entrer en possession de l'ouvrage soit en l'acquérant dans le commerce, soit en l'empruntant à une bibliothèque scolaire ou universitaire. Quant à l'accessibilité, elle englobe deux dimensions : les aspects liés à l'orthographe et à la typographie des textes, ainsi que le degré de connaissance de littérature scientifique sur la langue (métalangage, éléments de dialectologie). Les ouvrages cités sont donc à la fois disponibles et accessibles. Ceci est un principe de réalisme, car une bonne quantité de la documentation sur la langue se trouve dans les bibliothèques privées. Dans ce contexte, le fait qu'un ouvrage soit

disponible dans le commerce est un motif suffisamment valable pour le retenir. Ce principe a pourtant une limite. En effet, nous avons choisi d'inclure quand même deux ouvrages malgré leur indisponibilité du fait de leurs spécificités : utilisation d'une terminologie spécialisée notamment. Faute de réédition et en l'absence d'un ouvrage récent portant sur ces questions, nous les avons intégrés quand même dans la liste. Cette dernière ne prétend pas à l'exhaustivité, et la typologie qui en fait ici ne repose sur aucune espèce de hiérarchisation.

## Les ressources didactiques par types

Nous distinguons trois catégories d'ouvrages qui nous semblent indispensables : les manuels d'apprentissage, les monographies portant sur la grammaire ou la littérature peules et les dictionnaires. Chacune de ces catégories répond à un type de besoin didactique précis.

### Les manuels d'apprentissage et d'auto-apprentissage de la langue

Les quatre ouvrages à caractère didactique que nous avons retenus se répartissent en deux sous-catégories. Il y a d'abord les ouvrages rédigés en français, puis ceux qui sont écrits en *fulfulde*. Dans ces derniers, en plus de proposer des contenus et des activités d'apprentissage, on prend connaissance de la terminologie grammaticale en peul.

- NOYE, Dominique. (1974). *Cours de foulfouldé (dialecte peul du Diamaré, Nord-Cameroun) : Grammaire et exercices, textes, lexiques peul-français et français-peul*. Maroua : Mission catholique / Paris : P. Geuthner, 381 p.

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension  
d'ouvrages et propositions d'activités

C'est un manuel de 381 pages organisé en trois parties. La première est consacrée aux règles grammaticales et de nombreux exercices. Quant à la deuxième, elle présente une série de contes, de devinettes et de proverbes peuls. La troisième et dernière partie offre un lexique bilingue bidirectionnel peul-français et français-peul qui s'étale sur une cinquantaine de pages. Prononciation et transcription, les pronoms personnels, les aspects verbaux, la numération, les types phrastiques, les pronoms relatifs, entre autres, y sont présents. Les aspects fonctionnels de la langue sont aussi présents, notamment à travers les formules de salutation. Si l'on souhaite utiliser cet ouvrage, il est nécessaire de revoir le système d'écriture qui a évolué. Les adaptations nécessaires concernent entre autres les prénasales qui sont écrites en exposant, l'utilisation du tilde sur le n qui est aujourd'hui remplacé par le digraphe /ny/.

- LABATUT, Roger, MBODJ, Djibi Oumar et MOHAMADOU, Aliou. (1994). *Initiation à la langue peule*. Paris : INALCO.

Ce manuel d'auto-apprentissage de l'INALCO est sans doute l'ouvrage le plus représentatif en nombre de variétés dialectales. Pour chaque leçon présentée, un texte support est décliné dans les cinq groupes de parlers des aires dialectales prises en considération : le parler du Diamaré pour l'*Aadamaawa*, celui de Liptako pour le Burkina Faso et le Niger occidental, celui du *Maasina* pour le Mali, celui du *Fuuta Tooro* pour le Sénégal et la Mauritanie et celui de Labé pour le *Fuuta Jalloo*. Les notions grammaticales qui sont présentées sont toujours l'occasion de rapprochement et de contrastes entre les différents parlers.

- MOHAMMADU Moodibbo Aliyyu, JIBI, Umar Mbooc, MAMMADU Alasan Bah. (1982). *Alkule fulfulde, deftere fud'dorde jannde e binndol pulaar. Binndi e jannde*. Mantes la Jolie : KJPF.

*Alkule fulfulde* est un petit manuel d'initiation à la lecture et de l'écriture comme l'indique son sous-titre en *pulaar* : *Deftere fud'dorde jannde e binndol*. Le terme « *alkule* », pluriel de « *alkulal* » est un néologisme pour

désigner les lettres de l'alphabet. Sur la même base, on distingue *alkulal laabngal* (voyelle) d'*alkulal muumal* (consonne). Le sens des termes est construit sur une sorte de perception du son. La racine *laab-* ayant servi à la formation de *laabngal* signifie « propre, pure », tandis que la racine *muum-* que l'on repère dans *muumal* s'interprète comme « entier ». La consonne serait perçue comme « entière » tandis que la voyelle serait un son « pure ». Dans la tradition de l'enseignement coranique du Nord-Cameroun, on rencontre *harfeere* (singulier) et *karfeeje* (pluriel). Si l'ouvrage est écrit en pulaar, les auteurs se sont efforcés de choisir des termes communs autant aux parlers occidentaux qu'aux parlers orientaux.

- MOHAMMADU, Aliyyu, JIBI Umar Mbooc et BAYLAA, Kubali. (1992). *Naatirde doode celluka*, Paris : Binndi e jannde.

*Naatirde doode celluka* est un ouvrage singulier du point de vue de la démarche scientifique. Il s'agit d'une contribution importante sur le plan de la terminologie en langues africaines. Cette introduction à la grammaire peule rédigée en *pulaar* aborde le système nominal (*njubbudi kalimaaji*) et la conjugaison des verbes (*pirlitte golle*). Le néologisme « *njubbudi* » est construit sur la racine *yubb-*, qui attesté au *Fuuta Tooro*, dans le *Maasina* comme dans l'*Aadamaawa*, renvoie à « enfilez les perles », « composer des vers » ou « être bien organisé » (Seydou, 1998, p. 870-871). Quant à *pirlitte*, formé sur *firlit-* qui signifie « dérouler », « disperser » en *pulaar* et « traduire », « expliquer » en *fulfulde* de l'*Aadamaawa* (Seydou, 1998, p. 190). Nous recommandons cet ouvrage aux enseignants et enseignantes du peul d'autant plus qu'il offre une entrée en matière pour se familiariser avec la terminologie grammaticale en peul. Aliyu Mohammadu, Jibi Umar Mbooc et Baylaa Kulibali ont mis en place un ensemble de termes utiles à la description grammaticale. La démarche des auteurs est de partir ce qui existe, à partir d'une longue tradition et des pratiques dans les écoles coraniques qui ont mis en place une terminologie utilisée dans l'enseignement des savoirs coraniques par exemple. Étant donné que nous ne disposons pas, à notre connaissance,

Des ressources didactiques pour la classe de *fulfulde*. Recension  
d'ouvrages et propositions d'activités

d'un équivalent en parlant *Aadamaawa*, les personnes qui souhaiteraient utiliser l'ouvrage devront faire l'effort de se munir de dictionnaires du *pulaar*. Les ressources ne manquent pas. L'un des exemples parmi les plus accessibles pour les locuteurs et locutrices du *fulfulde* est le chapitre sur la formation des phrases, précisément la section consacrée à la ponctuation. On peut citer par exemple la série suivante :

1. *tobbere* → le point
2. *tobbere naamnal* → le point d'interrogation
3. *tobbere kaawis* → le point d'exclamation
4. *tobbe tati* → les points de suspension (littéralement « les trois points »)

Sur ces quatre néologismes, (a) et (c) sont totalement accessibles pour les apprenants et apprenantes fularophones. Le nom « *naamnal* » employé en (b) a pour équivalent en *fulfulde* « *yamol* ». Quant à *kaawis* en (c), il est formé à partir de la racine nominale *kaaw-* elle-même issue de la racine verbale *haaw-* qui renvoie à la notion /s'étonner, surprendre/ en *pulaar*; *haayd-* pourrait servir d'équivalent en *fulfulde*.

D'autres termes tels que *kalimawol*, *piirlitte* traversent pratiquement toutes les aires dialectales du peul, ou sont adaptables de façon relativement facile. L'importance de ce genre d'ouvrage se fait ressentir surtout lorsqu'il faut enseigner des notions grammaticales en utilisant le *fulfulde* comme langue d'enseignement. Il semble que de loin plus efficace de savoir comment nommer des notions fondamentales comme le verbe, la phrase ou une classe nominale sur la base d'un ouvrage de référence sur lequel il y a un minimum de consensus.

## Les monographies sur la langue et sa littérature

Parmi les ouvrages consacrés aux études du peul, nous distinguons ceux qui portent sur des aspects spécifiquement linguistiques et ceux qui traitent de la littérature peule à travers la diversité de genres.

### **La langue et son enseignement**

- TOURNEUX, Henry. (2011). (avec la collaboration de BOUBAKARY Abdoulaye et HADIDJA Konaï), *La transmission des savoirs en Afrique : Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement*. Paris : Karthala, 304 p. avec un DVD bilingue [1. La culture du sorgho repiqué au Cameroun. 2. La boule de sorgho.]

Cet ouvrage de 304 pages organisé en trois parties est une contribution majeure du point de vue méthodologique. Même si c'est le niveau primaire qui est prioritairement concerné dans cet ouvrage, il est indéniable que les propositions avancées ici peuvent profiter autant aux enseignants et enseignantes du primaire qu'à ceux et celles du secondaire. Dans une approche qui tient compte du plurilinguisme, le propos du livre tient sur deux points essentiels : quels contenus enseigner et comment procéder? Les réponses sont précises. Premièrement, il faut enseigner les savoirs locaux, c'est-à-dire « les connaissances dont disposent des groupes humains localisés, indépendamment d'apports extérieurs en cours » (Tourneux, 2011, p. 34). Deuxièmement, les leçons sur les savoirs locaux devront être préparées suivant la méthodologie de la rédaction bilingue (français-fulfulde, dans ce cas-ci).

Cette approche a le double avantage d'ancrer les apprentissages dans le milieu de vie des élèves et de mettre en valeur les savoirs endogènes très longtemps ignorés de la science moderne. Sur cette base, l'ouvrage inventorie des thèmes formant des ensembles tels que l'étude du milieu ou les activités techniques des humaines. Ce sont ces cadrages thématiques qui servent de base au recueil d'informations qui vont être utilisées comme corpus pour les leçons sur les savoirs locaux. Procédant de manière pragmatique, Tourneux présente, dans la deuxième partie

de l'ouvrage, une série de six leçons conçues selon le modèle théorisé précédemment. Par exemple, la leçon 2 porte sur « Les saisons » (*fasluuji*). Y sont successivement présentés les noms des saisons (*inde fasluuji*), le calcul savant des saisons (*no moodiɓɓe ndaardata fasluuji*), les activités liées aux différentes saisons (*kuude kuuweteeɗe nder fasluuji*), les coutumes alimentaires liées aux saisons (*al'aada ko nyaameteɗe nder fasluuji*). La leçon est également agrémentée par des proverbes et des chants liés aux saisons. Elle se clôture par une série de questions et d'exercices pour consolider les apprentissages. L'ouvrage est un véritable défi lancé à toutes les personnes sceptiques quant à l'usage des savoirs traditionnels et leur intégration dans les programmes d'enseignement. En outre, l'ouvrage est accompagné de deux documentaires bilingues (français et *fulfulde*) contenus dans un DVD. Ces vidéos portent sur la culture du sorgho de saison sèche et sur la préparation de la boule de sorgho, un aliment de base dans la partie septentrionale du Cameroun. C'est donc un support adapté pour une approche de type multimodal puisqu'il combine texte, image, son, couleur... Pour fixer les idées, nous avons choisi le deuxième documentaire intitulé « La boule de sorgho » comme support de cours à destination des élèves du collège. C'est la version française du documentaire qui a été utilisée, mais on peut bien utiliser les deux. Pour rendre interactif le déroulement de la leçon, nous avons opté pour l'exploitation du logiciel en ligne *Edpuzzle*, un exerciceur connu notamment dans le domaine de la didactique des langues secondes et à distance. Son principe est simple et ludique. On introduit une vidéo dans le module, puis on procède à un séquençage de la vidéo en introduisant des « coupes » à des endroits précis où l'on rédige une question adressée aux élèves. Quand celui-ci ou celle-ci lance la lecture de la vidéo, elle s'apprête aux endroits où s'affichent successivement 36 questions<sup>1</sup>. Les élèves devront alors répondre avant de continuer le visionnage. L'activité se décline donc en une interaction entre l'élève et l'outil informatique sous le contrôle de l'enseignant ou l'enseignante.

1. Nous présentons ici quelques-unes de ces questions. Elles sont précédées d'un numéro d'ordre que nous leur avons affecté dans l'application. Les images illustratives sont des captures d'écran du documentaire contenu dans le DVD avec l'aimable autorisation d'Henry Tourneux et Hadidja Konaï.

Nous donnons ci-dessous une description sommaire de l'activité. Pour permettre aux lecteurs et lectrices de se faire une idée précise de la chose, nous avons inséré à séquence un QR Code qui donne accès à la vidéo, pour ceux et celles qui liront l'article en ligne.

Tableau 1. Activité d'apprentissage en classe de langue et culture peules (4e) utilisant une vidéo didactique construite à l'aide du logiciel Edpuzzle

Séquences vidéos	Code temporel	Ressource	Questions
	00 : 19 - 00 : 31		1. Dans quelle région du Cameroun la scène est-elle filmée? 2. De quoi la vidéo parle-t-elle?
	00 : 32 - 00 : 18		3. Qui s'occupe des travaux de la préparation de la boule? 4. Par quelle tâche commence-t-on? 5. À l'aide de quels outils pile-t-on le mil? 6. Comment appelle-t-on ces objets en fulfulde?
	01 : 18 - 2 : 10		7. Pourquoi vanne-t-on le mil? 8. Quelles sont les deux manières utilisées pour vanner le mil?
	02 : 11 - 5 : 44		9. Pourquoi trie-t-on le mil? 10. Dans quel ustensile le fait-on? 11. Sur quoi le mil est-il étalé au soleil?
	5 : 45 - 6 : 41		13. Que font les femmes lorsqu'elles pilent le mil? 14. Quelles sont les deux manières d'écraser le mil pour obtenir la farine? 15. Laquelle est préférée par les ménagères? Pourquoi?
 	6 : 42 - 8 : 05		18. Que faut-il mettre en premier dans la marmite à boule? 19. Que faut-il faire de la farine avant de la verser dans la marmite? 20. À l'aide de quel ustensile prélève-t-on la sauce? Comment l'appelle-t-on en fulfulde?
 	8 : 07 - 11 : 15		26. À l'aide de quel objet remue-t-elle la pâte dans la marmite? 27. Quel est son nom en fulfulde? 32. Dans quel type assiette est servi le repas?
	11 : 52 - 12 : 13		34. Pourquoi dit-on que la boule rassasie? 35. Quel proverbe utilisé ici rappelle cela? 36. Citez les cérémonies au cours desquelles la boule est pratiquement toujours présente. Dans quel type assiette est servi le repas?

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités

- NOYE, Dominique. (1971). *Un cas d'apprentissage linguistique : L'acquisition de la langue par les jeunes Peuls du Diamaré (Nord-Cameroun)*. Paris : P. Geuthner, 206 p.

Il s'agit de la thèse de Noye publiée sous la forme d'un ouvrage. Le corpus met en avant les jeux verbaux, les phrases-pièges, les devinettes et les contes. On trouve notamment une quantité importante de textes qui permettent de travailler sur une vingtaine de classes nominales du peul. Nous en donnons ci-dessous un extrait.

[...] En *ɗɔn keɗto ngaaba ɗoyngol bee kongol, haa ngol ngol fuu maatindiri jinjinndiri hakke ngaabaaji ɗoyngol e kongol.*

Nden hawti bee koyɗɗɗ. Nden koyɗɗɗ juki wi'ata : Min koyɗɗɗ kam kala innde ko mari yoyki fuu, mi ɗɔn nder muuɗum. Nden ɗoyngol wi'ata : Non-non. Ko mari yoyki fuu, a ɗɔn nder muuɗum. E ammaa min ɗoyngol, mi ɗuret-e. Koni ko ɗurdu-ma-mi? Ngam ɗume ko mari yoyki fuu, sey to mi naati nder muuɗum, mi hettiri haa dow hoore muuɗum, ɗum ɗaanake.

Nden an koyɗɗɗ lutta wargo ngam haa ɗum hoyɗɗɗ. E innde kala ko wari har dunya fuu boo, ɗɔn nyaama, e ammaa gite boo, woodaa nyaamndu muuɗum, sey ɗoyngol, ban to ɗum ɗuuɗum boo ɗoyɗɗɗ ɗum Fulɓe mbi'ata baaɗ hii-raande gite, ngam koo-moy to ɗaanake anndaa har woni.

[...] Nous écoutons une discussion entre le Sommeil et le Mot, lorsque tous ceux de la classe ngol se disputèrent bruyamment, à la suite d'un désaccord entre le Sommeil et le Mot.

Ensuite vint le tour du Songe. Le Songe affirma orgueilleusement : « Moi, Songe, tout être qui est vivant, je suis en lui. » Le Sommeil dit alors : « Bien sûr. Tout ce qui est vivant, tu es en lui. Mais moi, Sommeil, je te suis supérieur. En quoi te suis-je supérieur? C'est que tout ce qui est vivant, il faut que je sois entré en lui, que je me sois approché de sa tête, pour qu'il dorme.

Alors toi, Songe, tu viens ensuite pour qu'il rêve. Et toute espèce d'être qui est venu sur la terre, mange, mais pour les yeux il n'y a pas d'autre nourriture que le sommeil (et s'il y en a plusieurs, ce sont les sommes), et les sommes, les Fulɓe les appellent « la nourriture inconsistante des yeux », car quiconque est endormi ne sait pas où il est (Noye, 1971, p. 109-114).

Ce texte est exploitable pour des leçons de grammaire peule. Par exemple, on peut tirer parti de ce matériau si l'on veut travailler sur les classes nominales. Dans ce texte, on répertorie les noms suivants qui font partie de la classe NGOL : *ɗoyngol, koyɗɗɗ, koɗngol*. Une activité sur la formation de ces mots consisterait, entre autres, à isoler pour chacun des mots, la base et le suffixe de classe. À un autre niveau, les élèves pourraient déterminer à quel degré se situent les suffixes identifiés. Pour aller un peu plus loin, on cherchera à mettre en relation les classes du singulier et celles du pluriel; ce qui correspond, relativement à la liste des mots choisis, au genre NGOL – DI. Voici un exemple de consigne :

Tableau 2. Exemple d'exercice sur la correspondance entre les noms de la classe NGOL (singulier) et de la classe DI (pluriel)

Remplis les cases par le pluriel des noms suivants de sorte que chaque nom corresponde au suffixe de classe qui convient et au degré qui convient : *doyngol* (sommeil), *koɲngol* (parole), *koydɔl* (rêve), *boorowol* (billet de mille francs), *dawrawol* (gandoura), *liiliwol* (plume), *binndol* (écriture), *laawol* (chemin).

	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
	-i	-ji		-di
<i>doy-ngol</i>				<i>doy-di</i>
<i>laa-wol</i>	<i>laab-i</i>			
<i>binnd-ol</i>	<i>binnd-i</i>			
<i>koy-dol</i>				<i>koy-di</i>
<i>booro-wol</i>		<i>booroo-ji</i>		
<i>koɲ-ngol</i>				<i>koɲgu-di</i>
<i>dawra-wol</i>		<i>dawraa-ji</i>		
<i>liili-wol</i>		<i>liili-ji</i>		

Avec ce même support, on peut également envisager une étude de l'aspect verbal. L'extrait souligne également le contraste entre l'accompli (*maatindiri*, *jinjinndiri*, *hawti*, *juki*, *naati...*) et le relatif employé dans l'introduction au discours rapporté (*wi'ata*).

- MOHAMADOU, Aliou. (2014). *Le verbe en peul : formes et valeurs en pulaar du Fuuta-Tooro*. Paris : Karthala, 250 p.

Le choix d'inclure cet ouvrage qui pourtant s'appuie sur le *pulaar* du *Fuuta Tooro* se justifie par deux raisons. D'abord, cet ouvrage est sans doute celui qui présente à la fois une analyse systématique à partir d'un corpus de référence et une synthèse des travaux antérieurs, comme celui d'Arnott (1970) sur le *fulfulde* de Gombe (Nigéria). Ensuite, les lecteurs et lectrices qui considèrent les faits dialectologiques ne seront pas totalement dépaysé-e-s dans la mesure où les choix opérés par l'auteur permettent de faire des comparaisons.

Les modèles des conjugaisons proposés l'ont été en choisissant autant que possible les radicaux les plus répandus en peul, afin de permettre des rapprochements entre les différentes variantes dialectales de la langue, et partant, adapter ces conjugaisons aux exigences de chaque parler (Mohamadou, 2014, p. 50, note 1).

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités

Les formes verbales présentées ne sont pas totalement étrangères aux locuteurs et locutrices du *fulfulde*. Les paradigmes verbaux constituent une formidable ouverture vers les dialectes occidentaux du peul, moyennant des efforts d'adaptation.

### Les monographies sur la littérature en fulfulde

Les textes disponibles concernent globalement les genres de la littérature orale : contes, blasons, poésie chantée.

- NOYE, Dominique (éd.). (1976). *Blasons peuls : Éloges et satires du Nord-Cameroun*. Paris : P. Geuthner, 192 p.

Ce recueil de textes versifiés ressortit au genre du *jobbitoore*, discours d'éloges que l'on rencontre au Nord-Cameroun. Ce sont des textes brefs dans lesquels les personnages (humains, animaux, végétaux) prennent la parole pour faire une sorte d'autoportrait mêlant ironie et satire sociale. Les pièces transcrites et traduites en français sont des supports adéquats autant pour les leçons de lecture que les cours de grammaire. Prenons un texte comme *Jobbitoore puccu* (« L'éloge du cheval »).

---

	<i>kaŋko boo</i>
Ngu wi' :	<i>o waci limce maako boodde</i>
Miin wi'ete puccu,	<i>o wayyake yam, miin puucu,</i>
<i>puccitanngu gawri,</i>	<i>walla fajiri,</i>
<i>ramma noppi, juuta wicco,</i>	<i>naange baalte,</i>
<i>ngam miin puccu,</i>	<i>walla asiri,</i>
<i>to goddo soodi yam,</i>	<i>To o yaali yimbe don njoodi,</i>
<i>gantake yam,</i>	<i>O saamni yam, o wari,</i>
<i>mi nyaami, nyaamndu woonda,</i>	<i>O footi yam,</i>
<i>mi yari, njaram nbooddam,</i>	<i>be bapntan mo juude.</i>
<i>mi waalake, nbalndi nboondi,</i>	<i>Debbo koo don nder saare,</i>
<i>jawmam gantii do yam oo,</i>	<i>yepto dow mahol,</i>
<i>o wurtini yam,</i>	<i>yeewa-mmi.</i>
<i>o waci daddaaje maako</i>	<i>To mi fooyi,</i>
<i>boodde,</i>	<i>Koo labangal am mi yaarataa.</i>
<i>o waci kirke maako boodde,</i>	Dominique Noye, <i>Blasons peuls,</i> Paris,
	P. Guethner, 1976, p. 90

---

Pour une lecture méthodique, on peut entrer par les pronoms personnels, les accords de classe, les aspects verbaux.

Tableau 3. Grille de lecture méthodique

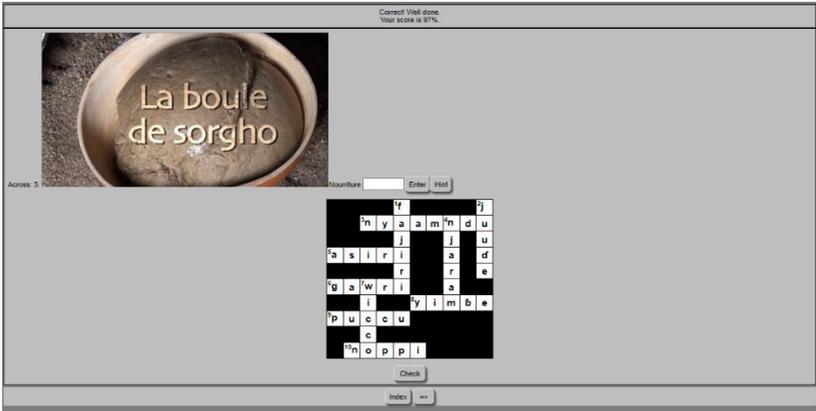
Outils de langue	Relevé et analyse des indices textuels		Axes de lecture
a. Les pronoms	Personnels	Personnels objet	
	sujet		
1 <sup>re</sup> pers. sing.	<i>mi/miin</i> (8 occ.)	(8 <i>yam</i> (2 occ.))	
3 <sup>e</sup> pers. sing.	<i>o</i> (8 occ.)	<i>mo</i> (1 occ.)	
3 <sup>e</sup> pers. plu.	<i>be</i> (1 occ.)		Axe 1 : La place du cheval dans la tradition peule
b. Les accords de classe	<i>nyaamndu woonda</i> → Classe NDU <i>njaram mboodam</i> → Classe DAM <i>daadaaje boodde</i> <i>kirke boodde</i> } <i>limce boodde</i> } DE		Axe 2 : La relation singulière entre le cheval et cavalier
c. Les aspects verbaux	<u>Accompli</u> <i>wad-i</i> <i>fooy-i</i> <i>yaal-i</i> <i>foot-i</i>	<u>Inaccompli</u> <u>prédicatif</u> <i>baɲtan-an</i> <i>y'ɛŋ-oto</i>	<u>Inaccompli</u> <u>négatif général</u> <i>yaar-at-aa</i>

Pour les personnes souhaitant travailler en ligne, nous proposons par exemple deux types d'exercices ludiques conçus à l'aide de la suite logicielle Hot Potatoes<sup>2</sup>. Le premier est une composition de mots-croisés sélectionnés dans le texte du blason, et le second est un jeu d'appariement entre les noms et les adjectifs qui doivent respecter la règle d'accord des classes nominales.

Capture d'écran 1. Grille de mots-croisés conçue à partir du texte du blason avec JCross

2. La suite logicielle Hot Potatoes est développée par le laboratoire *Humanities Computing and Media Centre* de l'Université de Victoria (Canada). Elle comprend les applications *JQuiz*, *JCloze*, *JCross*, *JMix* et *JMatch*.

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités



Dans la première capture d'écran, on aura en bas la grille de mots-croisés. Lorsque l'on clique sur le numéro d'une ligne ou d'une colonne, la définition du mot recherché apparaît en français. Ici, par exemple, on peut lire directement au-dessus de la grille « Nourriture ». C'est dans la case vide qui suit immédiatement le mot que l'on doit écrire le mot demandé. Pour guider les élèves, nous avons inséré l'image de la boule de sorgho placée à en haut à droite de la grille.

Capture d'écran 2. Exercice d'appariement entre les noms et les adjectifs conçu à partir du texte du blason avec JMatch



La seconde capture montre un exercice qui permet de faire travailler sur la concordance entre la classe nominale d'un nom et l'adjectif auquel ce nom se rapporte. L'interface propose de choisir dans une liste d'adjectifs qui s'affiche. Au terme de l'opération, on peut visualiser le résultat en cliquant sur « vérifier ». Le recours à ces outils d'apprentissage a un impact non seulement sur la motivation des élèves, mais il facilite aussi l'accès aux connaissances par individualisation grâce aux nombreuses ressources disponibles gratuitement.

- BAUMGARDT, Ursula. (2000). *Une conteuse peule et son répertoire : Goggo Addi de Garoua, Cameroun*. Paris : Karthala, 552 p.

Cet ouvrage rassemble et présente un ensemble de soixante-dix contes dits par une même conteuse. L'analyse est organisée autour de cinq principaux axes thématiques : l'espace, la société, la mère, la fille à marier et l'épouse. Les enseignants disposent ici d'une collection de textes pouvant servir de cours pour les leçons. Les textes en *fulfulde* sont transcrits et traduits en français. Les circonstances et le contexte énonciatif des contes sont précisés. L'autrice a également pris soin de faire une biographie de la conteuse dont la vie est parsemée d'épreuves difficiles.

- LACROIX, Pierre-Francis (éd.). (1965). *Poésie peule de l'Adamawa*, (Classiques africains 3-4), 2 vol. Paris : Julliard [diffusion Karthala, Paris], 647 p.

L'étude que Lacroix a consacrée aux poèmes dits profanes de l'*Aadamaawa* est répartie dans deux volumes. Elle s'est intéressée à la fois aux manuscrits des auteurs et qu'aux versions chantées des textes qui furent enregistrées par six chanteurs bien connus : Bello dow Keerol, Sambo Dibi, Buuba Mal Jariida, Moodi Yaawa, Isa Dembo. Les genres poétiques explorés sont de trois sortes : les *waajuuje*, les *mantooje* et les *fuluuluje*. Le terme « *waajuuje* » est issu du nom « *waaju* » qui signifie « sermon, prédication, exhortation ». Le terme est affecté à la classe du

pluriel DE, comme l'indique le morphème *-je* qui est la forme que prend le suffixe de classe au degré 2; celui-ci rappelle alors qu'il s'agit des *gime* (classe DE), un chant de type religieux. Précisons qu'on rencontre également la forme *waazu*, le phonème [z] apparaissant en *fulfulde* dans les emprunts, en l'occurrence à l'arabe, il est souvent réalisé [dʒ]. C'est ce qui justifie l'écriture *waaju* à la place de *waazu* (Mohamadou et al., 2017, p. 2). Si le terme apparaît majoritairement en contexte religieux, il peut aussi être employé dans des situations de communication ordinaire dans le sens de « leçon » ou « exhortation ». *Maŋtooje* (sing. *maŋtoore*) est issu du verbe *maŋtugo*, « faire l'éloge de quelqu'un », « chanter les louanges de ». Quant à *fuuluuje*, il vient de *fuuluulu* qui signifie « chose de peu d'importance, bavardage ». Les textes rassemblés dans cet ouvrage s'insèrent parfaitement dans le module « La vie socioculturelle » prévu au programme des collèges.

### **Les dictionnaires**

La recherche lexicographique est un élément important dans l'acquisition d'une langue, particulièrement pour les besoins orthographiques, mais aussi sémantiques. La langue peule compte parmi les langues africaines les plus documentées en matière de ressources lexicographiques (Mohamadou, 2014). On distinguera les dictionnaires généraux et les dictionnaires spécialisés.

- NOYE, Dominique. (1989). *Dictionnaire foulfouldé-français, Dialecte peul du Diamaré, Nord-Cameroun*. Garoua / Procure des Missions, Paris : P. Geuthner.

Le *Dictionnaire foulfouldé-français* de Dominique Noye (1989) est sans doute une référence incontournable. Cet ouvrage de plus 400 pages repose sur la variété dialectale du Diamaré, considérée comme le standard des parlers *Aadaamaawa*. L'ouvrage comporte des pages sur des notions grammaticales capitales pour le *fulfulde* : un inventaire des sons, la liste des alternances consonantiques, les suffixes de classe et leur degré, les pronoms personnels, les substitutifs et les suffixes de dérivations verbales. Les entrées du dictionnaire sont les racines verbales

qui tiennent une place importante dans la langue. Ce qui peut poser des difficultés à une personne non avertie. Mais nous savons aussi le va-et-vient entre la racine verbale et les formes dérivées est un exercice instructif en *fulfulde*. En utilisant ce dictionnaire, on peut donc renforcer la connaissance de la langue en envisageant le vocabulaire sous la forme de faisceaux lexicaux dont le pivot est la racine.

- PARIETTI, Giuseppe. (1997). *Dictionnaire français-foulfouldé, et index foulfouldé, complément au dictionnaire foulfouldé-français de Dominique Noye*. Guidiguis (Cameroun) : Mission catholique, 488 p.

Le dictionnaire Parietti prolonge et enrichit le travail de Noye (1989). Il est plus accessible pour des personnes non spécialistes. Les entrées sont organisées selon le sens français-*fulfulde* avec des renvois au numéro de la page, ainsi qu'à la colonne où se trouve le mot dans le dictionnaire de Noye (1989). D'autres termes, ainsi que des corrections d'erreurs, ont été ajoutés. En réalité, les deux dictionnaires constituent une paire nécessairement liée, on a besoin du dictionnaire de Noye pour bien exploiter celui Parietti.

- SEYDOU, Christiane (avec la collaboration de D. W. Arnott, H. Bocquené, F. Fagerberg-Diallo, F. S. Kâ, M. McIntosh, O. Ndoudi, A. M. Yattara), (1998). *Dictionnaire pluridialectal des racines verbales du peul, peul-français-anglais / A Dictionary of Verb Roots in Fulfulde Dialects Fulfulde-French-English*. Paris : Agence de la Francophonie, Karthala, LIII 898 p.

Le *Dictionnaire pluridialectal des racines verbales du peul* constitue un ouvrage central dans la lexicographie peule, car il fournit une vue d'ensemble des parlers peuls. Les dialectes représentés sont : le *pulaar* du Sénégal, le parler du *Maasina* au Mali, les parlers du Nigéria et de l'Adamaoua au Cameroun. Le corps du dictionnaire est organisé en cinq colonnes qui fournissent les informations selon l'ordre suivant : entrée, dialecte, origine, permutation et voix, sens. Précisons qu'il s'agit d'un

dictionnaire bilingue français-anglais unidirectionnel. En prenant par exemple la racine *loot-*, on peut constater qu'il a le sens de « laver » sur toute l'aire peule. Mais en même temps, on peut déceler les sens secondaires en fonction de la variété dialectale. C'est ainsi que *loot-* peut prendre le sens de « avoir ses règles » en *Aadamaawa*. L'ouvrage fait plus de 800 pages et se donnait comme ambition de constituer une première pierre à l'édification d'un dictionnaire général de la langue peule. Il joue un rôle d'ouverture dans la mesure où il permet d'éviter de cantonner ou d'isoler le *fulfulde* à une unique variété dialectale, et permet ainsi de l'insérer dans un vaste ensemble linguistique. Ce qui représente un véritable avantage lorsqu'on envisage un monde interconnecté dans lequel les locuteurs et locutrices du peul se rencontrent et sont amené-e-s à interagir. Nous en avons personnellement fait l'expérience récemment lorsque Radio France internationale a commencé à diffuser des émissions en peul. Les auditeurs et auditrices du Cameroun qui écoutent ces programmes avec un brin de curiosité sont habité-e-s par ce double sentiment d'identification à une langue qui lui familière et celui d'embarras face à ces constructions particulières et inconnues.

- TOURNEUX, Henry (avec la collaboration de BOUBAKARY Abdoulaye, HADIDJA Konaï et FAKIH Ousmane). (2007). *Dictionnaire peul du corps et de la santé (Diamaré, Cameroun)*. Paris : OIF/Karthala, 616 p.

Le *Dictionnaire peul du corps et de la santé* rentre bien dans le module de « Bien-être et santé » du programme officiel. Il offre une quantité d'informations importantes non seulement sur la désignation des maladies et de leurs symptômes, mais aussi sur les représentations qui leur sont associées. Pour une classe de *fulfulde*, on peut déceler un intérêt au moins à un double niveau : l'apprentissage du vocabulaire et l'immersion dans la culture. Ainsi, on peut y opérer des fouilles relatives à la désignation des maladies, y effectuer des exercices sur des constructions collocatives, travailler à l'appropriation linguistique à travers les proverbes et les sagesses. En prenant par exemple l'entrée ‘ Bernde ’ (p. 52-55), on touche du doigt la polysémie de ce terme ainsi

que sa productivité lexicale. Le terme désigne tour à tour le « cœur », la « région épigastrique », l' « estomac », le « siège des sentiments et des intentions », le « siège de la pensée intime », le « courage ». C'est également l'occasion de travailler sur les locutions idiomatiques qui comprennent ce terme. Ainsi, pour dire que l'on a peur, on dit « mon cœur se coupa », lorsque l'on est fâché, c'est que notre « cœur est fâché » (*bernde am mettii* ». Mais le cœur représente aussi l'humeur et le caractère de l'individu. Un être méchant est une « personne noire de cœur » (*balwa-bernde*), un être honnête est perçu comme une « personne propre de cœur » (*laaba-bernde*), un paresseux est une « personne morte de cœur » (*waata-bernde*). À l'étude de ces composés, on peut associer celle des proverbes tels que : « *Ko bernde yidi, balel leebura* », qui signifie littéralement « ce que le cœur veut, le petit corps est un manœuvre » (Tourneux, 2007, p. 54). Nous proposons des exercices sur l'interprétation des proverbes et maximes, et sur la construction des mots composés sur ce thème du cœur. Listons d'abord les proverbes, les expressions idiomatiques et les composés contenus dans l'ouvrage (Tourneux, 2007, p. 52-56).

Les proverbes et maximes	Expressions idiomatiques	Mots composés
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nelal, banndu siwtake, bernde siwtaaki</li> <li>· Bernde kam na aum ganyo gondaad</li> <li>· kubar bernde kam, diga haa yeeso janngete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Bernde am sukki</li> <li>· Bernde am don wula</li> <li>· Bernde maako tayi</li> <li>· Bernde maako ferri</li> <li>· Bernde maako metti</li> <li>· Bernde maako waalake</li> <li>· Bernde maako de'aay</li> <li>· Margo bernde</li> <li>· Waago bernde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· balwa-berndeejo</li> <li>· faadu-berndeejo</li> <li>· feeco-berndeejo</li> <li>· laaba-berndeejo</li> <li>· waata-berndeejo</li> <li>· yaaaja-berndeejo</li> <li>· yoora-berndeejo</li> </ul>

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités

Trois types d'activités sont envisageables : un questionnaire à choix multiples pour la construction du sens des proverbes et maximes, un exercice à trous pour l'apprentissage des mots composés et un exercice d'appariement pour la formation des expressions idiomatiques.

Capture d'écran 3 : Questionnaire à choix multiples relatif aux proverbes peuls sur le thème « Bernde » réalisé avec JQuiz

Capture d'écran 4. Exercice à trous sur la formation des composés avec « bernde » à l'aide JCloze

- TOURNEUX, Henry et YAYA, Daïrou (avec la collaboration de BOUBAKARY Abdoulaye). (2017). *Dictionnaire peul encyclopédique de la nature (faune / flore), de l'agriculture, de l'élevage et des usages en pharmacopée (Diamaré, Cameroun), suivi d'un index médicinal et d'un index français-fulfulde*. Yaoundé : CERDOTOLA, 778 p

Dans la même lignée, le *Dictionnaire peul encyclopédique de la nature (faune/flore), de l'agriculture, de l'élevage et des usages en pharmacopée* poursuit les objectifs similaires. On peut l'intégrer au module « Citoyenneté et environnement », car l'ouvrage fournit une masse d'informations sur le milieu naturel. De même, les pratiques culturelles sont largement décrites et illustrées. Ce n'est pas un simple répertoire de termes relatifs aux domaines cités dans le titre. Sa vocation encyclopédique est amplement perceptible dans la mesure sous une entrée, en plus des informations canoniques (définition, informations grammaticales, exemples), on trouve une foule de savoirs endogènes provenant à la fois des connaissances linguistiques (proverbes, sagesse, littérature), mais aussi d'entretiens issus de corpus riche et varié. L'entrée ' Nagge ' (p. 490) par exemple se déploie sur trois pages et offre une vue panoramique sur la notion /vache/ à travers la culture peule (Tourneux, et Daïrou, 2017, p. 490).

**nagge/na'i** (ngc/di), n.; cf. *diilaaye, haabe, rimare, sureeye*

- vache, zébu [...]

Description par la robe

Robes simples

**baleeye** (baleeri) : vache à robe noire

**jabaaye** (jabaari, njabaari) : vache à robe unie brun clair, ressemblant à celle de l'ourébi (**jabaare**)

**lelwaaye** (lelewaari) : vache à robe fauve clair comme celle d'une gazelle (**lelwa**)

**mabanaaye** (mbanaari) : robe fauve comme celle d'un buffle (**mabana**)

**nyaale** (nyaaldi) : vache à robe blanche pure, comme le plumage du héron garde-bœuf (**nyaalel**)

**oole** (ooldi) : robes jaunes, y compris la robe froment

**raneeye** (ndanceri) : vache à robe blanche présentant des parties noires (trayons, muqueuses ou sabots)

**sawaaye** (sawaari) : vache à robe brune, dont les poils tirent vers le noir et ont la teinte de café torréfié

**sayeeye** (sayeeri) : vache à robe brune, plus sombre que celle de **jabaaye**

**wode** (mboŋceri) : vache à robe rouge...

---

Avec cette entrée, on perçoit à la fois la richesse du vocabulaire relatif à cet animal et la prépondérance de l'activité pastorale au sein de la communauté. Une fois encore, c'est l'occasion d'exploiter, dans un cours de *fulfulde*, le jeu d'accord de classe entre les adjectifs, mais cette fois-ci il faut établir un rapport entre les adjectifs se rapportant au nom désignant le mâle (*ngaari*) et ceux qui se rattachent au nom désignant la femelle (*nagge*).

- |   |  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
|---|--|------------|-----------|---------------|--|---|--|------------|-------------------|------------------|---|--|--|
| <span style="font-size: 1.2em;">}</span>                                    |  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| (1)   | <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="padding-right: 20px;">&lt;nagg-e &gt;</td> <td>&lt;ool-e &gt;</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 20px;">&lt;vache + -e &gt;</td> <td>&lt;jaune + -(gn)e &gt;</td> </tr> <tr> <td colspan="2">vache à la robe froment</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 20px;">&lt;ngaar-i &gt;</td> <td>&lt;ooli + -(nd)i &gt;</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 20px;">&lt;taureau + -i &gt;</td> <td>&lt;jaune + -(ndi)i&gt;</td> </tr> <tr> <td colspan="2">taureau à la robe froment</td> </tr> </table>  | <nagg-e >  | <ool-e >  | <vache + -e > | <jaune + -(gn)e >  | vache à la robe froment   |  | <ngaar-i > | <ooli + -(nd)i >  | <taureau + -i >  | <jaune + -(ndi)i>   | taureau à la robe froment  |  |
| <nagg-e >   | <ool-e >   |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| <vache + -e >   | <jaune + -(gn)e >  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| vache à la robe froment   |  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| <ngaar-i >  | <ooli + -(nd)i >   |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| <taureau + -i >   | <jaune + -(ndi)i>  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| taureau à la robe froment   |  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| <span style="font-size: 1.2em;">}</span>                                    |  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| (2)   | <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="padding-right: 20px;">&lt;nagge -e&gt;</td> <td>&lt;saaj -e&gt;</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 20px;">&lt;vache + -e&gt;</td> <td>&lt;/dont le ventre est blanc et le dos de couleur différente/ + (gn)e&gt;</td> </tr> <tr> <td colspan="2">vache à robe blanche au niveau du ventre et le dos d'une couleur différente</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 20px;">&lt;ngaa-ri &gt;</td> <td>&lt;saaji -(r/nd)i &gt;</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 20px;">&lt;taureau + -ri &gt;</td> <td>&lt;/dont le ventre est blanc et le dos de couleur différente/ + -(r/nd)i&gt;</td> </tr> <tr> <td colspan="2">taureau à robe blanche au niveau du ventre et le dos de couleur différente</td> </tr> </table> | <nagge -e> | <saaj -e> | <vache + -e>  | </dont le ventre est blanc et le dos de couleur différente/ + (gn)e> | vache à robe blanche au niveau du ventre et le dos d'une couleur différente |  | <ngaa-ri > | <saaji -(r/nd)i > | <taureau + -ri > | </dont le ventre est blanc et le dos de couleur différente/ + -(r/nd)i> | taureau à robe blanche au niveau du ventre et le dos de couleur différente |  |
| <nagge -e>  | <saaj -e>  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| <vache + -e>  | </dont le ventre est blanc et le dos de couleur différente/ + (gn)e>   |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| vache à robe blanche au niveau du ventre et le dos d'une couleur différente |  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| <ngaa-ri >  | <saaji -(r/nd)i >  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| <taureau + -ri >  | </dont le ventre est blanc et le dos de couleur différente/ + -(r/nd)i>  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |
| taureau à robe blanche au niveau du ventre et le dos de couleur différente  |  |            |           |               |  |   |  |            |                   |                  |   |  |  |

- Bah, Oumar (éd.). *Dictionnaire pular-français*. 2014. Webonary.org. <https://www.webonary.org/pular/overview/introduction/>

Le *Webonary* (dictionnaire en ligne) du *pular* d'Omar Bah édité par la Société internationale de linguistique (SIL) est un outil pratique pour les vérifications rapides. S'il est principalement fondé sur le dialecte de *Fuuta Jallo* (Guinée et sa périphérie), ce dictionnaire indique régulièrement les équivalents dans quatre autres aires dialectales : *Fuuta Tooro*, *Aadamaawa*, *Maasina*, *Liptaako*. La recherche de mots se fait dans les deux sens : pular-français et français-pular. Pour aider les personnes qui ne disposent pas de clavier spécialisé, l'interface propose un clavier constitué des caractères spéciaux du système orthographique peul. On note que la représentation de la prépalatale /ny/ en /ñ/ ne suit pas les recommandations de la Conférence de Bamako (1966).

- *Encyclopédie des littératures en langues africaines* – ELLAF. (2019). <http://ellaf.huma-num.fr/>

ELLAF est une bibliothèque numérique spécialisée dans le domaine des littératures en langues africaines. Celle-ci est gérée par l'Association pour le développement des littératures en langues africaines (ADELLAF). Le

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités

site propose des descriptions sommaires de 16 langues africaines, une présentation générale de la production littéraire dans ces langues, des corpus issus des littératures dans ces langues, des notes et études, un dictionnaire des concepts et une bibliographie. Pour ce qui est du *fulfulde*, par exemple, on trouve 33 contes transcrits et traduits en français par Tourneux et Hadidja<sup>3</sup>. Mise à jour constamment, ELLAF accueille de nouvelles langues et de nouveaux textes au fur et mesure.

L'inventaire documentaire que nous venons de faire est sans doute partiel et sélectif. Mais l'objectif fixé dès le départ conduit nécessairement à une délimitation qui repose sur des choix précis. Dans le tableau récapitulatif ci-dessus, nous résumons la liste tout en rappelant les contraintes que les enseignants et enseignantes devront surmonter.

Tableau 4. Récapitulatif des ressources recensées

	Intercompréhension dialectologique	Système orthographique utilisé
A. Manuels d'apprentissage et de méthodologie		
A.1. Les manuels d'apprentissage de la langue		
<b>Noye (1974)</b>	Dialecte du Diamaré ( <i>Aadaamawa</i> ), considérée comme variété de référence au Cameroun	Nécessite des adaptations, quelques points divergents avec le système de Bamako (1966) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• prénasales notées en exposant</li> <li>• utilisation du /ñ/ pour noter la nasale palatale /ny/</li> </ul>
<b>Mohamradu et al. (1982)</b>	Dialecte du <i>Fuuta Tooro</i> , nécessite des adaptations	
<b>Mohamradu et al. (1992)</b>		Conforme aux recommandations de Bamako (1966)
<b>Labatut et al. (1994)</b>	Plusieurs groupes de variétés dialectales, possibilité de choix des parlers de l' <i>Aadamaawa</i>	
A.2. Un ouvrage de méthodologie		
<b>Tourneux et collab. (2011)</b>	Dialecte du Diamaré ( <i>Aadaamawa</i> ), considérée comme variété de référence pour le Cameroun	

3. <http://ellaf.huma-num.fr/corpora/textes-peuls/peul-oralite-prose/>

---

B. Monographies sur la langue et la littérature		
B.1. Sur la langue		
<b>Noye (1971)</b>	Dialecte du Diamaré ( <i>Aadaamawa</i> ), considérée comme variété de référence pour le Cameroun	Conforme aux recommandations de Bamako (1966)
<b>Mohamadou (2014)</b>	<i>Pulaar</i> du <i>Fuuta Tooro</i> , nécessite des adaptations	
B.2. Sur la littérature		
<b>Lacroix (1965)</b>	Parlers de l' <i>Aadamaawa</i> (Plateau de l'Adamaoua, Bénoué, Diamaré)	Nécessite des adaptations, quelques points divergents avec le système de Bamako (1966) :
<b>Noye (1976)</b>	Dialecte du Diamaré ( <i>Aadaamawa</i> ), considérée comme variété de référence pour le Cameroun	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prénasales notées en exposant</li> <li>• utilisation du /ñ/ pour noter la nasale palatale /ny/</li> </ul>
<b>Baumgardt (2000)</b>	Parlers de l' <i>Aadamaawa</i> (Garoua)	Conforme aux recommandations de Bamako (1966)

---

C. Dictionnaires		
C.1. Généraux		
<b>Noye (1989)</b>		Nécessite des adaptations, quelques points divergents avec le système de Bamako (1966) :
<b>Parietti (1997)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• prénasales notées en exposant</li> <li>• utilisation du /ñ/ pour noter la nasale palatale /ny/</li> </ul>
<b>Bah (2014)</b>		Un point divergent : utilisation du /ñ/ pour noter la nasale palatale /ny/
C.2. Spécialisés		
<b>Seydou (1998)</b>		
<b>Tourneux (2007)</b>		Conforme aux recommandations de Bamako (1966)
<b>Mohamadou (2015)</b>		
<b>Tourneux et Daïrou (2017)</b>		

---

## Conclusion

La présente contribution vise à donner un aperçu des ressources exploitables en classe de *fulfulde*. Si elle est prioritairement destinée aux enseignants et enseignantes, elle n'exclut pas les apprenants et apprenantes. En l'absence d'un manuel officiel qui puisse servir de référence, les ouvrages inventoriés constituent une base sur laquelle l'on peut s'appuyer pour bâtir des leçons, sachant que les savoirs contenus dans ces ouvrages doivent faire l'objet d'un traitement didactique qui

tiendra compte du niveau d'apprentissage, du contexte et des orientations officielles en la matière. La documentation, dans le domaine de l'enseignement des langues et cultures camerounaises, joue un rôle crucial aussi bien pour les enseignant-e-s que pour les apprenant-e-s. Elle constitue une source importante à partir de laquelle se construisent les connaissances, les activités d'apprentissage et elle influe sur la façon dont se déroulent les interactions en situation de classe.

À travers cette recension documentaire, nous espérons fournir un peu plus d'informations et des outils concrets et utilisables lors des apprentissages. Au-delà de la question des supports d'enseignement, c'est aussi et surtout leur malléabilité et leur adaptabilité à l'évolution des pratiques enseignantes qui devraient préoccuper. Baignant dans un univers où est le numérique est quasi omniprésent, les élèves doivent être en mesure d'apprendre en utilisant des outils manipulés au quotidien. L'approche multimodale s'impose dans ce cas. C'est ce que nous avons souligné en proposant des activités d'apprentissage qui utilisent des exercices.

Pour terminer, nous tenons à préciser qu'il nous semble que l'une des exigences que commande, à notre avis, l'enseignement du *fulfulde*, c'est une connaissance qui ne se limite pas à une seule variété dialectale de la langue. C'est un effort que devra faire l'enseignant ou l'enseignante de la langue. Il faut voir dans cette action un moyen de se doter d'atouts qui permettent une ouverture et une vision d'ensemble du monde peul. D'ailleurs, nous avons montré que d'importants ouvrages sur certains aspects de la langue n'existent pas forcément dans la variété dialectale enseignée au Cameroun. Il revient donc aux enseignant-e-s d'aller chercher l'information dans les ouvrages traitant des parlers autres que celui qu'ils et elles enseignent.

## Références

- Bah, Oumar (éd.). 2014. *Dictionnaire pular-français*. En ligne : <https://www.webonary.org/pular/overview/introduction/>
- Baumgardt, Ursula. 2000. *Une conteuse peule et son répertoire : Goggo Addi de Garoua, Cameroun*. Paris : Karthala.
- Chatry-Komarek. 1994. *Des manuels scolaires sur mesure. Guide pratique à l'intention des auteurs de manuels scolaires*. Paris : L'Harmattan.
- Dagenais, Diane. 2012. Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9 (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>
- Daouaga Samari, Gilbert. 2018. *Approche glottopolitique de l'éducation bi/plurilingue dans l'Adamaoua (Cameroun) : attitudes, représentations et pratiques*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Ngaoundéré.
- Encyclopédie des littératures en langues africaines – ELLAF*. 2019. En ligne : <http://ellaf.huma-num.fr/>
- Gérard, François-Marie. 2009. *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- Humanities Computing and Media Centre – HCMC. 2019. *Hot Potatoes (version 7)*. Université de Victoria. En ligne : <http://hotpot.uvic.ca/index.php#downloads>
- Labatut, Roger, Mbodj, Djibi Oumar et Mohamadou, Aliou. 1994. *Initiation à la langue peule*. Paris : INALCO.
- Lacroix, Pierre-François (éd.). 1965. *Poésie peule de l'Adamawa*, 2 vol. Paris : Julliard.
- Ministère des enseignements secondaires – MINESEC. 2014. *Programme d'études de 4e et 3e : langues nationales*. Yaoundé : MINESEC.

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités

- Mohamadou, Aliou. 2014. *Le verbe en peul : formes et valeurs en pulaar du Fuuta-Tooro*. Paris : Karthala.
- Mohammadu Moodibbo Aliyyu, Jibi, Umar Mbooc, Mammadu Alasan Bah. 1982. *Alkule fulfulde, deftere fudforde jannde e binndol pulaar. Binndi e jannde*. Mantes-la-Jolie : KJPF.
- Mohammadu, Aliyyu, JIBI Umar Mbooc et Baylaa, Kubali. 1992. *Naatirde doodé celluka*, Paris : Binndi e jannde.
- Moore, Danièle. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Noye, Dominique (éd.). 1976. *Blasons peuls : Éloges et satires du Nord-Cameroun*. Paris : P. Geuthner.
- Noye, Dominique. 1971. *Un cas d'apprentissage linguistique : L'acquisition de la langue par les jeunes Peuls du Diamaré (Nord-Cameroun)*. Paris : P. Geuthner.
- Noye, Dominique. 1974. *Cours de foulfouldé (dialecte peul du Diamaré, Nord-Cameroun) : Grammaire et exercices, textes, lexiques peul-français et français-peul*. Maroua : Mission catholique/Paris : P. Geuthner.
- Noye, Dominique. 1989. *Dictionnaire foulfouldé-français, Dialecte peul du Diamaré, Nord-Cameroun*. Garoua/Procure des Missions, Paris : P. Geuthner.
- Parietti, Giuseppe. 1997. *Dictionnaire français-foulfouldé, et index foulfouldé, complément au dictionnaire foulfouldé-français de Dominique Noye*. Guidiguis : Mission catholique.
- Poth, Joseph. 1997. *La conception et la réalisation des manuels scolaires : initiation aux techniques d'auteurs*. Mons : Centre international de phonétique appliquée (CIPA).
- Rispail, Mireille. 1998. *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*. Thèse de doctorat en linguistique, Université de Grenoble 3.

- Seydou, Christiane (avec la collaboration de D. W. Arnott, H. Bocquené, F. Fagerberg-Diallo, F. S. Kâ, M. McIntosh, O. Ndoudi, A. M. Yattara). 1998. *Dictionnaire pluridialectal des racines verbales du peul, peul-français-anglais / A Dictionary of Verb Roots in Fulfulde Dialects Fulfulde-French-English*. Paris : Agence de la Francophonie, Karthala.
- Tourneux, Henry (avec la collaboration de Boubakary Abdoulaye, Hadidja Konaï et Fakh Ousmane). 2007. *Dictionnaire peul du corps et de la santé (Diamaré, Cameroun)*. Paris : OIF/Karthala.
- Tourneux, Henry et Yaya, Daïrou (avec la collaboration de Boubakary Abdoulaye). 2017. *Dictionnaire peul encyclopédique de la nature (faune / flore), de l'agriculture, de l'élevage et des usages en pharmacopée (Diamaré, Cameroun), suivi d'un index médicinal et d'un index français-fulfulde*. Yaoundé : CERDOTOLA.
- Tourneux, Henry. 2011. (avec la collaboration de Boubakary Abdoulaye et Hadidja Konaï), *La transmission des savoirs en Afrique : Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement*. Paris : Karthala. Avec un DVD bilingue [1. La culture du sorgho repiqué au Cameroun. 2. La boule de sorgho.]

---

## **MOHAMADOU OUSMANOU**

L'auteur est enseignant de linguistique à l'Université de Maroua. Ses travaux portent sur l'analyse multimodale des discours médiatiques (intonation, morphosyntaxe, gestualité) et la didactique des langues africaines.

### **ISSN : Version imprimée**

2756-7222

### **ISSN : Version en ligne**

2756-7222

Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/mohamadou2023/>

**Pour citer cet article :** Mohamadou, Ousmanou. 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), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.6





# Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées

FULBERT TAÏWE

## Résumé :

Cet article est une mise en garde des communautés linguistiques sur la question des pratiques pluri-graphiques. Il propose des orientations pour une politique linguistique améliorée à partir d'une application à la langue tupuri. Cette dernière est l'une des langues adamaoua du sous-groupe mbum parlée au Nord du Cameroun et dans le Mayo-Kebbi Est du Tchad. Cette langue a bénéficié, à ce jour, d'importants travaux descriptifs dans tous les grands domaines de la linguistique. Les pratiques linguistiques en langue tupuri se trouvent controversées ces dernières décennies. Dans l'usage de la norme graphique et orthographique, chaque usager et usagère y va selon son angle de réflexion. Or, dans un processus d'enseignement d'une langue, il doit avoir une et unique écriture reconnue. Ainsi, de quelles ressources didactiques l'enseignant-e et les élèves disposent-ils/elles pour leurs activités d'enseignement de l'orthographe du tupuri lorsque les pratiques pluri-graphiques sont

observables? Le présent travail qui s'inscrit dans le vaste domaine des langues africaines et ressources didactiques est une contribution aux débats sur la normalisation des langues africaines et leur enseignement.

**Mots-clés :** aménagement du corpus, didactique, normalisation, orthographe, pluri-graphie, tupuri

**Abstract :**

This article is a warning to language communities on the issue of pluri-graphic practices. It proposes guidelines for an improved language policy based on an application to the Tupuri language. Tupuri is one of the Adamaoua languages of the Mbum sub-group spoken in northern Cameroon and eastern Mayo-Kebbi in Chad. To date, this language has benefited from important descriptive work in all the major fields of linguistics. Linguistic practices in Tupuri have been controversial in recent decades. In the use of the graphic and orthographic norm, each user uses it according to his or her own way of thinking. However, in the process of teaching a language, there must be a single recognised script. So, what didactic resources do teachers and students have at their disposal for their activities in teaching Tupuri spelling when pluri-graphic practices are observable? The present work, which is part of the vast field of African languages and didactic resources, is a contribution to the debates on the standardisation of African languages and their teaching.

**Keywords :** corpus planning, didactics, orthography, pluri-graphy, standardisation, tupuri

**Résumé (hausa) :**

Wannan labarin gargadi ne ga al'ummomin harsuna kan batun ayyukan da ake gani da yawa. Yana ba da jagorori don ingantaccen manufodin harshe. Don cimma wannan, mun zaɓi yaren Tupuri a matsayin tsarin tsarin aiki. Yana ɗaya daga cikin harsunan Adamaoua na ƙungiyar Mbum da ake magana a arewacin Kamaru da kuma a Mayo-Kebbi gabashin Chadi. Wannan harshe ya ci moriyar, har zuwa yau, daga gagarumin aikin siffantawa a duk manyan fagagen ilimin harshe. Ayyukan harshe a cikin

Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées

harshen Tupuri sun kasance masu jayayya a cikin ‘yan shekarun nan. A cikin yin amfani da ma’auni na hoto da ma’auni, kowane mai amfani yana zuwa wurin daidai da kusurwar tunaninsa. Duk da haka, a cikin tsarin koyar da harshe, dole ne ya kasance yana da rubutu guda ɗaya da aka sani kawai. Don haka, waƙanne kayan aiki ne malami da ɗalibai suke da shi don ayyukansu na koyar da haruffan tupuri yayin da ake iya lura da ayyukan da aka tsara? Wajibi ne a ci gaba zuwa daidaitattun haruffa da zane-zane na harshen Tupuri. Don cimma wannan, an yi nazarin hanyoyi guda uku: nazarin tsarin harshe (Wiesemann, Sadembouo da Tatadjeu, 1988), kima na matakin ci gaban harshe (Sadembouo da Watters, 1987) da kuma nazarin ƙa’idar (Madison, 2014). Wannan aikin, wanda ya faɗo a cikin fagagen fagagen harsunan Afirka da albarkatun koyarwa, don haka gudummawa ce ga mahawara kan daidaita harsunan Afirka da koyarwarsu. Binciken ya karkata ne zuwa ga gatari guda uku masu mahimmanci, gami da halin yanzu na ayyuka masu hoto da aka gani a cikin yaren Tupuri, batutuwan da ke tattare da yin amfani da damar yin amfani da shi da kuma abubuwan da za a iya amfani da su don daidaita rubutun Tupuri.

**Mots-clés (hausa):** ci gaban corpus, daidaitawa, gyare-gyare, pluri-graphy, rubutu, tupuri

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 30 septembre 2021

**Date d'acceptation :** 14 octobre 2022

**Date de publication :** 15 janvier 2023

**Type de texte :** Article

## Introduction

Si l'on a pris l'habitude d'affirmer que les langues africaines sont des langues à tradition orale, il est désormais indéniable que ces langues sont dotées de système d'écriture. Il existe des langues qui ont connu des avancées dans leurs descriptions. Par le biais des travaux de littérature orale, de linguistique descriptive ou encore des travaux de lexicographie et de traduction dans la littérature chrétienne, les langues africaines se développent de plus en plus pour être mises à la disposition du grand public. Seulement, les pratiques linguistiques sont divergentes en ce qui concerne leur système d'écriture. La langue *tupuri* ne déroge pas à cette pratique. Elle rencontre plusieurs variations auprès des chercheurs et chercheuses (linguistes), traducteurs et traductrices. Or, pour que le processus de standardisation de la langue soit enclenché, cette langue doit être dotée d'un système orthographique stable puisqu'elle est la reconnaissance d'une norme écrite. L'orthographe, en tant qu'adéquation à une norme écrite de la langue, est autant un fait culturel qu'un fait linguistique.

Le plus important dans cet article, c'est d'attirer l'attention des communautés linguistiques sur les pratiques plurigraphiques, sur ses enjeux et de donner des orientations pour une politique linguistique améliorée des langues africaines en général, celle de la langue *tupuri* en particulier (Taïwe, 2020a). Le *tupuri* est l'une des langues Adamawa du sous-groupe *mbum* parlée au Nord du Cameroun et dans le Mayo-Kebbi Est au Tchad (Ruelland, 1992). Cette langue a bénéficié, à ce jour, d'importants travaux descriptifs dans tous les grands domaines de la linguistique.

Le présent travail qui s'inscrit dans le vaste domaine de la planification linguistique est une contribution aux débats sur la standardisation des langues africaines. Les méthodes ici se veulent comparatives, descriptives et prescriptives. Une lecture en parallèle sera faite entre les pratiques scripturales du *tupuri* afin d'éliminer les

Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées

confusions, les lourdeurs, les amalgames et les imprécisions pour présenter au public et à la communauté scientifique une graphie harmonisée. L'article s'appuie principalement sur les principes orthographiques de *l'Alphabet général des langues camerounaises* (AGLC) publié par Tatadjeu et Sadembouo en 1979. Il est question d'harmoniser les graphèmes et les perspectives conventionnelles (1984, p. 3). Étant donné que ces principes s'appliquent à toutes les langues camerounaises, nous nous limiterons à ceux qui concernent la langue *tupuri* qui nous intéresse ici.

Notre méthode de travail consiste à faire un inventaire de tous les ouvrages ou travaux consacrés en langue *tupuri*. Le premier objectif est de jeter un regard panoramique sur l'état des pratiques orthographiques de la langue *tupuri*. Nous avons pu recenser comme travaux de références, les écrits de missionnaires (Cappellitti, 1996) et traducteurs *tupuri* (catéchisme de Luther traduit en *tupuri*), les travaux de Ruelland (1988; 1992), les travaux du Comité de la littérature chrétienne *tupuri*, notamment la Bible (*Wããre Baa*, 2005) et le *Cantique* (*Naa togod Baa*, 2017) en *tupuri*. La deuxième phase a consisté à établir un rapport entre 100 unités lexicales préalablement sélectionnées. Un tableau synthétique donnant l'idée de la chronologie des pratiques orthographiques dans la langue *tupuri* a été dressé. Celui-ci tient compte de deux paramètres essentiels. Au niveau de la première ligne horizontale sont classé-e-s les auteurs et autrices par ordre chronologique avec une traduction en français. Au niveau vertical se trouvent les variantes graphiques des unités lexicales. L'analyse tient compte des variations graphiques dans les travaux de Ruelland (1988), dans celui du prêtre Cappelletti (1996), dans la Bible en *tupuri* (2005), ainsi que le système d'écriture défendu par le comité de traduction de la langue *tupuri* (2004 à nos jours). Nous nous appuyons également de nos propres travaux et de notre expérience en lexicographie *tupuri* dans le cadre de l'Alliance Biblique du Cameroun (ABC).

Pour atteindre cet objectif, nous structurons notre analyse en trois parties. La première partie présente l'état actuel des pratiques dans les écrits en *tupuri*, la deuxième traite des enjeux que ces pratiques plurigraphiques représentent pour le développement de la langue en question, notamment sa portée didactique. La troisième partie propose des perspectives pour un aménagement du corpus du *tupuri* en particulier et pour les langues africaines en général.

## État des lieux sur les pratiques plurigraphiques en *tupuri*

Nous présenterons ici la situation générale relative aux pratiques plurigraphiques dans les écrits en *tupuri*. Nous passons en revue trois éléments essentiels dont la variante orthographique du glossonyme, de la période des missionnaires et de Ruelland jusqu'au comité de la langue *tupuri*.

### Partant des variantes orthographiques du glossonyme

L'unanimité est loin d'être faite au sujet de la manière d'écrire le glossonyme *tupuri*. Il existe une pléthore de graphies du nom de la langue qui varie selon les auteurs et autrices. L'explication que nous proposons est une reprise de celle proposée par Kolyang Il s'interroge en ces termes : « toupouri, toubouri, tupuri, tpuri – lequel est juste? » (2010, p. 22). Le peuple est désigné au Cameroun par le terme « Toupouri », avec une majuscule à l'initiale. Le même terme, mais avec une minuscule à l'initiale (toupouri), est utilisé pour nommer la langue. Il faut cependant reconnaître que cette appellation est sujette à caution. En effet, le terme « toubouri » parsème la littérature coloniale française (Seignobos et

Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées

Tourneux, 2001). Ruelland dans tous ses travaux de recherche sur la langue préfère *tupuri*. Feckoua lui, reste dans l'ambivalence : tantôt *tupuri* (dans sa thèse, 1977), tantôt la forme francisée « toupouri » (2002). D'autres chercheurs et chercheuses dans la langue et la culture de ce peuple s'accordent aussi à écrire *toupouri*. Il s'agit entre autres de Cappelletti (1996) qui s'accorde aussi sur la graphie *tupuri*.

En revanche, Kolyang (2010, p. 22) prône dans ses écrits une nouvelle graphie. En tant que locuteur natif de ladite langue, il justifie cette utilisation par la prononciation de ce peuple. Il affirme :

Pose-t-on la question « qui es-tu? (*ndɔ diŋ je mǎy?*) à un membre de ce groupe, il répondra *je suis un Tपुरi (ndi diŋ je Tपुरi)*. Le « T » étant « humide » comme comportant un « e » aspiré. Le « i » final étant une déclinaison. En effet, l'on dit *a diŋ jar tपुर wɔɔ* (ce sont des tपुर). Le terme *je* (pluriel *jar*) désigne le genre humain suivi de la spécificité raciale, clanique ou sociale. Le peuple se nomme lui-même Tपुर (décliné en Tपुरi) (Kolyang, 2010, p. 22).

Pour cet auteur, la graphie « tपुरi » est préférable à toutes les autres parce qu'elle se rapproche de la prononciation chez les locuteurs et locutrices de la langue. Cette hypothèse devra cependant être soumise à une enquête phonologique qui devrait établir les faits de langue de façon rigoureuse. C'est pour cette raison que nous utiliserons, dans le cadre de ce travail, *tupuri*, qui est d'ailleurs la forme la plus connue et répandue dans la littérature.

## La période des missionnaires et période précoloniale

En Afrique, et au Cameroun précisément, les débuts de la standardisation des langues remontent à la période précoloniale et aux débuts de la colonisation. C'est une période où les missionnaires ont commencé à traduire tout ou partie de la Bible (l'Ancien et le Nouveau Testament)

dans les langues africaines et se sont mis à élaborer des matériels pédagogiques pour l'enseignement primaire dans les missions catholiques et protestantes.

Le contact avec les explorateurs au XIXe siècle, les missionnaires catholiques et protestants venus d'Europe et d'Amérique ont facilité l'introduction de la pratique de l'écriture du *tupuri*. Aussi ne s'est-on jamais servi que de l'alphabet latin. Le passé colonial du Cameroun imposera les caractères latins qui à ce jour constituent la norme scripturaire attestée de la langue *tupuri*.

On citera ainsi Cappelletti (1996), qui a œuvré comme prêtre à la mission catholique de Guidiguis dans la région de l'Extrême-Nord au Cameroun vers 1990. Il est par ailleurs auteur d'un ouvrage lexicographique, le *Dictionnaire tupuri-français*. Un autre, plus ancien, fut envoyé par la mission luthérienne américaine vers 1970 auprès de l'Église fraternelle et luthérienne du Cameroun et fonde un grand champ de mission dans à Doukoula dans le Mayo-Danay. Il s'agit du missionnaire Gimes Ericson qui a fait ses preuves dans l'enseignement biblique et la traduction du Nouveau Testament et du catéchisme de Luther en *tupuri*.

## La période postcoloniale : de Ruelland au comité de la langue *tupuri*

Depuis le début des travaux de Suzanne Ruelland jusqu'à la traduction de la Bible en *tupuri*, en passant par les travaux effectués par le comité de traduction, l'écriture *tupuri* se diversifie davantage. L'on passe de plus en plus à un militantisme scriptural. Les batailles engagées par le comité de langue se trouvent obstruées par l'absence d'une harmonisation internationale. Au Tchad comme au Cameroun, toutes les communautés ont une culture particulière de l'écriture de la langue *tupuri*. Ce phénomène est observable aussi bien chez les universitaires que chez les spécialistes de la traduction des textes chrétiens.

## Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du *tupuri* : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées

Dans un autre contexte, les communautés ecclésiastiques publient régulièrement des documents de différents genres destinés à l'évangélisation et l'édification spirituelle des fidèles. Dans les divers documents rédigés tels que les cantiques (*Naa togod Baa*), le catéchisme (*Katékisma ma ni Lutér no*), le manuel de formation des moniteurs et monitrices d'école de dimanche, les abécédaires, ainsi que des textes de littérature orale (contes et les proverbes), l'on est peu soucieux des règles du système d'écriture normée de la langue. Pour beaucoup, l'argument avancé est plus méthodologique et technique. L'accès aux caractères spéciaux, les livres canoniques régulant l'écriture *tupuri* et l'accès aux logiciels d'installation des claviers adaptés pour les langues africaines sont difficilement accessibles. Les usagers et usagères ne disposent pas d'ordinateurs dotés de systèmes d'écriture de ces langues africaines. Quand bien même ils sont disponibles, rares sont ceux et celles qui connaissent leur fonctionnalité. La plupart des personnes chargées de la rédaction des livres chrétiens dans les communautés *tupuri* n'ont pas une grande connaissance des travaux de la linguistique. L'on ignore qu'on n'écrit pas souvent comme on ne parle. Être locuteur natif ou locutrice native du *tupuri* ne fait pas de nous une personne qui sache écrire correctement en *tupuri*. Il faut tout au moins consulter les spécialistes pour des conseils de clarifications orthographiques. L'objectif primordial est d'avoir un système d'écriture stable et unifié en partage.

Voici quelques exemples qui montrent à suffisance la diversité de l'orthographe dans les pratiques scripturales en *tupuri*.

Tableau 1. Synthèse chronologique des pratiques plurigraphiques en *tupuri*

Auteur-trice-s et années						
		Ruelland (1988)	Cappelletti (1996)	Comité de langue (2004)	Bible en <i>tupuri</i> (2005)	Sens en français
Variantes graphiques	Baa	Baa	Baa	Baa	Dieu	
	Waa.ré	Wāārē	Wāārē	Wāāre	Parole	
	ḡērē	ḡēērē	ḡēērē	ḡēre	Dette	
	Wāāy	Wāy	Wāy	Wāy	Femme	
	Wēerē	Wēerē	Wēerē	Weere	Enfants	
	Cōorē	Cōore	Cōore	Cōōre	Saveur	
	Lūwà.ʔgē	Lwà'gè	Lwà'gè	Lwa'ge	Rêve	

Source : Taiwe (2021, p. 61)

À la simple lecture de ce tableau, on se rend compte que d'une époque à une autre, d'un-e auteur-e à un-e autre, les graphies utilisées ne sont les mêmes. De Ruelland jusqu'à l'édition de la Bible en *tupuri*, le système d'écriture de la langue a été sujette à plusieurs modifications. Ruelland (1988) adopte un système plutôt rigoureux. Le système graphique prôné par Cappelletti (1996) et celui défendu par le comité de traduction de la langue *tupuri* (2004) prêtent à confusion. On est tenté de dire qu'il relève de la même école. Seulement, la graphie en usage dans la Bible en *tupuri* (2005) se trouve être la plus simplifiée.

À notre avis, l'on devrait parvenir à une normalisation de la langue *tupuri*. Un ensemble de prescriptions sur les variantes linguistiques devrait être adopté et respecté par tous les usagers et toutes les usagères. Cette entreprise ne peut aboutir sans une politique linguistique bien soutenue par les chercheurs, les chercheuses et les organismes en charge des langues.

Le *tupuri* est une langue à tons. Selon Di Cristo « en linguistique, les tons sont usuellement définis comme des unités mélodiques minimales distinctives (des phonèmes de hauteurs en quelque sorte, ou des tonèmes) dont les oppositions ont pour effets de changer le sens des mots (ou des morphèmes) » (2013, p. 3).

Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées

Les tons permettent de faire des différences nettes entre les phonèmes. De même, on peut aussi constater que la variation des hauteurs tonales sur un même mot peut être à l'origine de la multiplication du sémantisme de ce lexème. On distingue en *tupuri* quatre hauteurs tonales (Ruelland, 1992; Kobada, 2016, p. 36) :

- le ton haut [ˈ], exemple : « húúli » (la mort);
- le ton mi-haut [ˌ], exemple : « kōō » (l'arbre);
- le ton mi-bas [ˋ] comme dans « sōörē »(honte);
- le ton bas [ˑ] comme dans « gàmlà » (bélier).

## Enjeux de l'harmonisation orthographique et de l'aménagement du corpus du *tupuri*

Dans un pays comme le Cameroun qui compte à lui seul plus de 280 unités-langues (Binam Bikoi, 2012, p. 5) sans intercompréhension, le problème de l'intégration nationale ne peut pas se résoudre de manière efficace tant que le problème linguistique demeure en suspens. Et nos responsables politiques en sont tellement conscient-e-s depuis longtemps qu'ils et elles en font leur souci majeur. Pour preuve, cette intervention de Sengat Kuo lors de son discours d'ouverture du colloque sur « L'identité culturelle camerounaise » en 1985.

L'intégration culturelle, étape de notre intégration nationale passe ainsi par l'intégration linguistique. L'une et l'autre sont indissociables et obéissent aux deux plans horizontal et vertical. Sur le plan vertical, chaque Camerounais est invité à maîtriser sa langue maternelle pour mieux se pénétrer de sa culture ethnique afin d'en extraire des universaux (Sengat Kuo, 1985).

Il faut souligner la coïncidence d'idée entre Sengat Kuo et Tadadjeu (1980) dans son trilinguisme extensif qui est un modèle fiable pour une intégration linguistique camerounaise en vue d'une intégration réussie.

D'un point de vue linguistique, il faut reconnaître que les cas d'usage de système d'écriture plurigraphique pour une langue donnent matière à réflexion aux spécialistes du domaine et leur permettent de trouver des solutions à ce type d'irrégularités, voire d'anticiper afin d'éviter qu'elles se reproduisent dans d'autres contextes ou dans d'autres communautés.

Toutefois, les enjeux sont tels qu'une harmonisation du système d'écriture faciliterait à la fois les descriptions linguistiques et fournirait une base solide pour la confection d'outils pédagogiques adaptés. Il a aussi des études sur la traduction des documents d'une langue étrangère vers le *tupuri*; ce qui permettrait d'enrichir la terminologie de cette langue, et donc d'accélérer son processus de développement. De nombreuses initiatives, comme les réunions de travail organisées par des organismes tels que l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ou l'ancienne Organisation de l'unité africaine (O.U.A.) dans les années 1960-1970 ont insisté sur la nécessité de mettre en place des systèmes alphabétiques de référence pour les langues africaines afin de permettre « la coopération en vue de la promotion des langues africaines comme véhicules de culture et instruments d'éducation permanente » (UNESCO, 1978, § « Préface »). Aussi, en proposant une orthographe harmonisée du *tupuri*, on ouvre des perspectives nouvelles à la langue pour la production littéraire et la confection d'outils didactiques adéquats. C'est également un motif de fierté pour les communautés *tupuri* de pouvoir associer des compétences de lecture-écriture à leurs pratiques orales de la langue.

## Vers un nouvel aménagement du corpus du *tupuri*

L'une des préoccupations principales de l'aménagement linguistique *tupuri* est l'aménagement du corpus. Pour son statut, elle s'impose peu à peu dans les pratiques langagières et occupe une place de choix parmi les langues nationales du Cameroun et du Tchad. Cet aménagement suppose, selon Ekkehard, un certain consensus.

Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées

Une norme approuvée et acceptée, au-delà de toutes les vernaculaires, familières et dialectales, pour un usage généralisé et normatif dans certains domaines tels que la littérature, la science, l'éducation supérieure, les médias, les églises et tous les secteurs publics; un système de référence régularisé et codifié, fondé sur une orthographe standard, des grammaires standard de référence, des dictionnaires standard de référence, des dictionnaires standard si possible monolingues (Ekkehard, 2000, p. 394).

L'aménagement du corpus fait aussi référence à la standardisation. Celle-ci comprend plusieurs phases essentielles (Ekkehard, 2000, p. 402) : la détermination d'une variété linguistique reconnue, la codification de langue choisie, l'élaboration du vocabulaire et de la grammaire de la langue, la mise en place des normes de standardisation de la langue et le développement de la variété choisie.

## La détermination et la codification d'une variété linguistique

Nous entendons par détermination d'une norme ici, le choix de la norme pour servir de cadre standard de référence pour une langue choisie. C'est généralement un sujet fort sensible dans la plupart des sociétés africaines. Il est vrai que pour le *tupuri*, le choix d'une variété existante pour lui donner un statut favorable, ou pour qu'elle devienne la forme standard défavorisera ceux et celles qui ne l'ont pas comme langue maternelle. Les locuteurs et locutrices des autres variétés considèrent qu'elles sont victimes de discrimination. Il faut cependant une bonne politique d'aménagement basée sur des critères objectifs dénués de tout intérêt égoïste de la part des parties prenantes.

Pour éviter cette discrimination, l'on peut arriver à la création d'une norme que nous dénommons *idéalisée*. On pourra parvenir à une variante médiane des variétés dialectales existantes puisqu'il y a intercompréhension. Un croisement linguistique entre le *baŋ- gɔ* et le *baŋ- liŋ* sera l'idéal. Il nous semble facile pour le *tupuri*, étant donné qu'il existe une Bible traduite. La forme attestée dans ce trésor linguistique

est une aubaine. Cet ouvrage est en usage dans toutes les communautés *tupuri* au Tchad comme au Cameroun et partout ailleurs. Lorsqu'on opère le choix d'une variété médiane, différents critères peuvent être considérés :

- la force numérique (en nombre de locuteurs et locutrices) de la variété, et de degré d'utilisation *de facto* en fonction véhiculaire par les personnes dont ce n'est pas la langue maternelle par essence;
- le degré de standardisation et la quantité de matériau linguistique de post- alphabétisation disponible;
- le prestige historique ou culturel de la variante choisie pour les personnes dont ce n'est pas la variété dialectale par essence;
- le prestige historique, culturel ou religieux des locuteurs et locutrices de la variété dialectale;
- le statut politique et/ou économique dominant de ces personnes dont c'est la variété par essence.

La détermination ou le choix de la variété linguistique suppose l'harmonisation de son orthographe. Ekkehard (2000, p. 402) propose deux types d'harmonisation dont la première est nationale et la seconde internationale. Pour lui, l'harmonisation nationale des graphies par exemple vise à « Limiter l'inventaire des symboles graphiques, y compris les diacritiques, utilisés dans un pays multilingue pour ses différentes langues » (2000, p. 402). Le but pédagogique poursuivi de l'harmonisation nationale est de faciliter, dans un même pays, la lecture et l'écriture dans des langues autres que sa propre langue. L'harmonisation internationale fait référence à l'harmonisation transfrontalière des langues. La communauté linguistique *tupuri* est divisée par des frontières nationales. La langue *tupuri* est parlée au Tchad et au Cameroun. Il est donc question d'aboutir à un standard unifiant les deux communautés linguistiques départagées entre deux pays. Pour permettre aux manuels, livres et ouvrages lexicographiques produits d'un côté de la frontière d'être utilisés

Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées

facilement de l'autre. L'harmonisation internationale vise donc à établir une orthographe représentative de toutes les variétés dialectales du *tupuri*.

Il y a eu des recherches antérieures sur l'orthographe des langues africaines en général, et d'autres sur celle des langues camerounaises en particulier. L'AGLC, proposé par Tadadjeu et Sadembowo (1984), est une contribution majeure, qui permet de transcrire et sans trop de symboles spéciaux les divers sons qu'on peut rencontrer dans les langues camerounaises parmi lesquelles, le *tupuri*. Nous voulons respecter les principes de standardisation posés par l'AGLC. C'est cet alphabet que nous utiliserons ici, et dont l'emploi s'impose dans toutes les publications linguistiques à caractère scientifique traitant des langues camerounaises.

Cependant, l'utilisation de cet alphabet requiert deux conditions : la possession de ressources permettant d'écriture et d'imprimer les caractères spéciaux et la connaissance du fonctionnement de ces appareils. Aujourd'hui, des progrès ont été réalisés dans la fabrication et la diffusion de logiciels de saisie, comme Keyman. De même, l'avènement du standard Unicode permet de résoudre le problème d'échange de fichiers. Récemment, la Société internationale de linguistique (SIL) a mis en place une application « Clavier camerounais » pour les téléphones portables d'un usage relativement aisé qui permet de rédiger des SMS, des courriels et d'échanger des messages sur les réseaux sociaux. Il faut reconnaître cependant que l'usage de ces outils reste assez restreint. Une formation ou des stratégies de communication pourraient amplifier leur utilisation.

## L'élaboration du corpus et le développement de la langue

Pendant longtemps, certains chercheurs et les chercheuses européennes ont pensé que les langues africaines étaient dépourvues d'expressions permettant de prendre en compte les besoins de la technologie moderne et de la communication mondiale (Diki-Kidiri, 2008,

p. 277) pour les échanges commerciaux et des moyens pour enseigner de façon adéquate ces langues. Il faut souligner que toutes les langues du monde ont la possibilité d'élargir leurs vocabulaires par la création et l'expansion de la terminologie (Atibakwa, 2008, p. 201) relative aux domaines scientifiques. C'est généralement la tâche des académies de langue de se pencher sur l'aménagement du corpus. Dans le processus de standardisation d'une langue, l'élaboration vise l'innovation lexicale programmée.

Le développement de la langue s'effectue progressivement après une mise en place de la langue par l'autorité linguistique compétente ou le politique. Les efforts fournis par les communautés ecclésiastiques sont louables. Depuis deux ans déjà, les enfants de l'école de dimanche dans certaines zones d'expression *tupuri* reçoivent des cours bibliques par écrit. Ces cours sont sanctionnés par un examen qui évalue leur niveau d'initiation au langage afin de comprendre le *tupuri* biblique. Ces initiatives constituent une contribution non négligeable, même si les matériels didactiques restent rudimentaires. Le niveau des moniteur-trice-s en la question est un sujet à débat. L'objet pour l'heure est de parvenir à une harmonisation du système orthographique *tupuri* pour ne pas demeurer dans un tâtonnement et une confusion scripturaire.

Après l'étape de la mise en place de la norme choisie, la langue *tupuri* a besoin du soutien constant des agences de promotion linguistique telles que les comités (comité de traduction de la littérature chrétienne *tupuri*, comité de développement de la langue *tupuri*), les associations et académies linguistiques. Ces instances consultatives sont nécessaires pour plusieurs raisons. D'abord, donner des conseils en matière de style et de variantes acceptables, essentiellement dans la production littéraire; ensuite, s'assurer que les textes imprimés respectent la norme; enfin, s'assurer que les innovations lexicales (Taïwe, 2020b, p. 115) soient constamment soumises à la standardisation afin d'éviter la concurrence incontrôlée.

## Conclusion

Dans cette étude, nous ont permis de relever un certain nombre de dysfonctionnements portant sur l'orthographe de la langue *tupuri*. Ceux-ci sont liés à l'absence d'harmonisation orthographique. Les sources documentaires consultées ont révélé plusieurs divergences de forme qui affectent l'écriture de certains mots. Ce qui rend extrêmement complexe le choix orthographique lorsqu'il s'agit d'écrire la langue *tupuri*. Dans le contexte actuel de la vulgarisation des savoirs et savoir-faire locaux vers les autres mondes, la standardisation des langues africaines en général et la langue *tupuri* en particulier est une urgence.

Pour arrimer la langue *tupuri* à un niveau de langue codifiée, il faut la doter d'une orthographe standard, qui permettra de rédiger une grammaire de référence, un dictionnaire monolingue complet (Taiwe, 2021), des manuels suffisants et adaptés pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des manuels pour les enseignant-e-s (Aleching, 2021). En outre, il faut que son vocabulaire soit constamment élargi de manière contrôlée en ce qui concerne la terminologie nouvelle pour l'utilisation de la langue dans l'éducation et pour la communication régionale ou nationale relative à tout ce qui concerne le monde moderne. Tous ces besoins de matériau linguistique concret, c'est-à-dire le corpus de la langue, peuvent être planifiés et mis en œuvre.

Il y a un besoin de passer à une franche concertation. Les parties prenantes devraient se mettre autour d'une même table pour discuter à l'unanimité du devenir de la langue *tupuri* et de son orthographe. De telles assises doivent être organisées et associées les spécialistes de la langue (sous la forme de colloque ou journée scientifique avec ateliers), de la traduction (dans les ateliers de traduction) et les dépositaires de la culture *tupuri*. Les acteur-trice-s du développement de la langue *tupuri* devraient donc prendre la juste mesure de la situation. Dans le contexte d'une présence de plus en plus croissante des technologies qui se ressentent dans les familles africaines notamment par le biais de la téléphonie

mobile, l'on à l'occasion de faire un sort à des langues qui jouent un rôle essentiel au sein des communautés et de parachever leur processus d'intégration dans les systèmes éducatifs de manière durable.

## Références

- Aleching Wissenwa, Béatrice. 2011. *Proposition d'un modèle d'enseignement du tupuri au niveau I de l'éducation de base : Section d'initiation au langage*. Mémoire de master en Sciences du langage, Université de Ngaoundéré.
- Atibakwa Baboya, Edema. 2008. Terminologie européenne et terminologie africaine : éléments de comparaison. Dans Diki-Kidiri, Marcel (dir), *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie* (269-275). Paris : Karthala.
- Binam Bikoï, Charles (dir.). 2012. *Atlas linguistique du Cameroun. Tome 1 : Inventaire des langues*. Édition révisée. Yaoundé : CERDOTOLA.
- Cappelletti, Piergiorgio. 1996. *Dictionnaire tupuri-français*. Mission Catholique de Guidiguis. Inédit.
- Di Cristo, Albert. 2013. *La prosodie de la parole. Une introduction*. Louvain-La-Neuve : De Boeck. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01476180>
- Diki-Kidiri, Marcel (dir). 2008. *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie*. Paris : Karthala.
- Ekkehard Wolff, Heinrich. 2000. La langue dans la société. Dans Heine, Bernd et Nurse Derek (dir.). *Les langues africaines*. (Tourneux, Henry et Zerner Jeanne, trad.). Paris : Karthala.
- Feckoua Laoukissam, Laurent. 1977. *Les hommes et leurs activités en pays toupouri du Tchad*. Thèse de Doctorat de 3e cycle en Géographie, Université Paris VIII.

- Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées
- Kobada, Gisèle. 2016. *Analyse suprasegmentale du tpuri*. Mémoire de Master en Sciences du langage, Université de Ngaoundéré.
- Kolyang, Dina Taiwé. 2010. *Parlons tpuri*. Paris : L'Harmattan.
- Naa Togod Baa, (Recueil de Cantiques en langue tupuri). 2017. Yaoundé : Alliance Biblique du Cameroun.
- Ruelland, Suzanne. 1988. *Dictionnaire tupuri-français-anglais (région de Mindaoré, Tchad)*. Paris : Peeters/Selaf.
- Ruelland, Suzanne. 1992. *Description du parler tupuri de Mindaoré, Mayo-Kebbi (Tchad) : Phonologie, morphologie, syntaxe*, Thèse de doctorat d'État ès Lettres, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- Seignobos, Christian et Tourneux, Henry. 2001. Contribution à l'histoire des Toupouri et de leur langue. Dans Nicolăi, Robert (éd.), *Leçons d'Afrique. Filiations, ruptures et reconstitution de langues. Un hommage à Gabriel Manessy (255-284)*. Louvain-Paris : Peeters.
- Sengat Kuo, François. 1985. Discours d'ouverture : l'identité culturelle camerounaise. *Actes du colloque de la deuxième semaine culturelle nationale*. Yaoundé, 13-20 mai. Ministère de l'information et de la culture du Cameroun.
- Tadadjeu, Maurice. 1980. *A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa*. Paris : UNESCO.
- Tadadjeu, Maurice., Sadembouo, Étienne. 1984. *Alphabet général des langues Camerounaises*. Yaoundé : Université de Yaoundé.
- Taiwé, Fulbert. 2017. *Analyse sémantique d'un ouvrage lexicographique interlinguistique : cas du Dictionnaire tupuri-français-anglais de Suzanne Ruelland*. Master en Sciences du langage, Université de Ngaoundéré.
- Taiwé, Fulbert. 2020a. Vers une dynamique des pratiques lexicographiques bilingues des langues africaines/langue française : le DITFA à l'épreuve de la lexicologie explicative et combinatoire. *Mashamba. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs*, 1 (1), 63-83. 10.46711/mashamba.2020.1.1.3

Taïwe, Fulbert. 2020b. La lexicographie tupuri et le problème de traitement sémantique. Dans Calāina, Théophile (dir.), *Langues africaines et développement* (100-115). Paris : Challenges littéraires éditions.

Taïwe, Fulbert. 2021. *Description lexicologique et lexicographique tupuri (Cameroun-Tchad) : ébauche d'un dictionnaire bi-unilingue tupuri-français*. Thèse de doctorat en linguistique africaine, Université de Ngaoundéré.

UNESCO. (1978). *Langues africaines. Documents de la réunion d'experts sur la transcription et l'harmonization [sic] des langues africaines*. Niamey (Niger), 17 - 21 juillet 1978. <http://www.bisharat.net/Documents/Niamey78fr.html>

Wãäre Baa (la Bible en langue toupouri). 2005. Yaoundé : Alliance Biblique du Cameroun.

---

### **Fulbert TAÏWE**

L'auteur est titulaire d'un doctorat/ Ph.D en Linguistique africaine obtenu à l'Université de Ngaoundéré. Spécialiste de la lexicographie bilingue de langues africaines/langue française, il axe ses recherches sur les questions de standardisation et codification des langues africaines où il a à son actif quelques articles scientifiques. Il enseigne la linguistique générale, linguistique appliquée et la linguistique africaine respectivement au Département de lettres modernes françaises de l'École normale supérieure de Bertoua, Département de français et Département de communication de l'Université de Ngaoundéré au Cameroun. Fulbert Taïwe est par ailleurs membre du comité de développement de la langue et de la littérature chrétienne tupuri Cameroun/Tchad et consultant en linguistique auprès de l'Alliance Biblique du Cameroun sur le projet de la traduction de la Bible d'étude en tupuri.

Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité  
pour la confection de ressources didactiques adaptées

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/taiwe2023/>

**Pour citer cet article :** Taiwe, Fulbert. 2023. Plaidoyer pour une orthographe harmonisée du tupuri : nécessité pour la confection de ressources didactiques adaptées. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 2(1), en ligne. DOI:10.46711/jeynitaare.2023.2.1.7





## VARIA

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/varia2023/>





# L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun septentrional

HENRY TOURNEUX ET GAYAOU HADIDJA KONAÏ

## Résumé :

Depuis l'apparition du téléphone mobile, les « cabines téléphoniques » (ou « call-box ») se sont multipliées dans la ville de Maroua. On peut en distinguer plusieurs catégories principales. Ces « cabines » servent principalement à vendre des crédits téléphoniques et à faire des transferts d'argent. Le grand avantage du téléphone mobile, qui a immédiatement été exploité, c'est sa simplicité d'utilisation pour les fonctions de base (appel et réception d'appel). Il n'est pas nécessaire d'avoir été à l'école ni de parler français pour l'utiliser. Les non-alphabétisé-e-s ont donc développé diverses stratégies pour en tirer parti. Un nouveau vocabulaire s'est développé au fur et à mesure que le téléphone portable se popularisait et que sa technique évoluait. Ce vocabulaire est composé de néologismes (1) empruntés au français et à l'anglais; (2) de termes courants dont le sens a été étendu; (3) de termes nouveaux créés à partir de la langue peule elle-même. Beaucoup de jeunes utilisent le fulfulde dans les textos (SMS) qu'ils et elles s'échangent. La très grande majorité d'entre eux et elles n'a jamais appris à écrire cette langue. Leur graphie s'en ressent nécessairement et ils/elles écrivent « à la française »; « ou » au lieu de [u], par exemple; « é » au lieu de [e]; «

gué » au lieu de [ge]. De plus, les logiciels installés dans les téléphones ne donnent pas accès aux caractères spéciaux nécessaires pour écrire le fulfulde. En outre, le langage des textos reflète l'une des caractéristiques du fulfulde urbain contemporain : un locuteur ou une locutrice incorpore ici ou là des mots français ou alterne des phrases ou des membres de phrase en passant du fulfulde au français. Au cours d'un dialogue, on vous pose une question en français, vous répondez en fulfulde. Le téléphone mobile a aussi changé les conventions traditionnelles qui régissent les échanges linguistiques. Les très longues formules préalables sans réel contenu informatif ont disparu rapidement. Réservé autrefois aux riches commerçants, le téléphone est maintenant utilisé par la majorité des professions.

**Mots-clés :** Cameroon, Cameroun, fulani, fulfulde, mobile phone, néologie, neology, téléphone mobile

**Abstract :**

Since mobile phones appeared on the market, there are more and more call-boxes in the town of Maroua (North Cameroon). One can distinguish different kinds of call boxes which are used, now, to sell phone credits and make money transfers. The main advantage of mobile phone, which has immediately been exploited, is to be quite easy to use for basic functions as calling and being called. It is not necessary to have studied at school nor to speak French to be able to use it. Non-literate persons have developed various strategies to turn it to their advantage. A new vocabulary was coined as the use of mobile phone was becoming more and more popular and its technology was evolving. This vocabulary contains neologisms (1) borrowed from French and English ; common words the meaning of which has been extended ; (3) new words created from the Fulfulde language itself. Many young people use the Fulfulde language to text their friends. Most of them never learned how to write this language. So, their writing follows the pattern of French orthography ; they write « ou » instead of « u », « é » instead of « e », « gué » instead of « ge », etc. Furthermore, the software programs installed in

## L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun septentrional

the mobile phones do not allow to use the phonetic characters required to write Fulfulde. Besides, the language used in short messages displays one of the main characteristics of contemporary urban Fulfulde, that is code-switching. The speaker may switch from Fulfulde to French and vice versa. In a dialogue, you are asked a question in French and you answer in Fulfulde. The mobile phone has also changed the traditional speech conventions. The long greeting formulas, which have no informational contents, have rapidly disappeared. Formerly reserved for rich tradesmen, the phone may now be used by every profession.

### **Historique de l'article**

**Date de réception** : 28 décembre 2021

**Date d'acceptation** : 6 octobre 2022

**Date de publication** : 15 janvier 2023

**Type de texte** : Article

# Introduction générale à la téléphonie mobile au Cameroun septentrional

## Les infrastructures

Depuis l'apparition du téléphone mobile dans la région de l'Extrême-Nord (années 2000), le prix des petits téléphones fabriqués en Chine a baissé de façon spectaculaire. En effet, l'on peut actuellement en trouver, neufs, pour 6 000 francs CFA (une dizaine d'euros). Le smartphone se démocratise aussi actuellement grâce à la diffusion de sous-marques ou de contrefaçons chinoises et l'on en voit de plus en plus entre les mains

des utilisateurs et utilisatrices du téléphone. Ceci, du fait de la mise à disposition de l'Internet auquel on peut accéder par le faisceau hertzien. Notons que de multiples facteurs locaux peuvent affecter la qualité de ce faisceau dans l'Extrême-Nord : la poussière atmosphérique faite de particules de silice, les perturbations électromagnétiques causées par l'équateur magnétique qui passe par là, etc.

Quatre opérateurs se partagent le marché : Camtel (compagnie nationale), Orange (filiale du groupe français Orange), MTN (groupe sud-africain) et le dernier venu Nexttel (vietnamien).

Les « cabines téléphoniques » (ou « call-box ») se sont multipliées dans la ville de Maroua. On peut en distinguer trois catégories principales : (1) les cabines téléphoniques déposées sur les trottoirs ou dans des lieux publics; (2) les cabines téléphoniques intégrées dans une boutique préexistante; (3) les cabines téléphoniques mobiles, que leurs propriétaires installent quotidiennement dans des lieux publics, y associant parfois un petit commerce, comme celui de la vente de beignets. Un tout dernier type est apparu récemment, que l'on pourrait qualifier de « cabine téléphonique mobile ». Montée sur vélo, elle se signale par des pancartes reconnaissables de loin par les couleurs correspondant aux fournisseurs d'accès : jaune pour MTN, orange pour Orange, rouge pour Nexttel. Il y a aussi des hommes-sandwichs qui parcourent les rues, les lieux publics (marchés, campus universitaire, fêtes...) avec des pancartes sur la poitrine et sur le dos sur lesquelles est inscrit « call-box mtn, orange, nexttel ». Ces « cabines » ont, au fil des années, changé de fonction. Si, au départ, elles permettaient aux personnes ne disposant pas de téléphones de passer des appels à leurs correspondants, actuellement, la majorité de la population dispose de son propre appareil. Les « call-box » actuels servent donc principalement à vendre des crédits téléphoniques et à opérer des transferts d'argent.

## L'accès de l'utilisateur et utilisatrice au réseau téléphonique

Très peu de particuliers utilisateurs du téléphone mobile souscrivent un abonnement mensuel, qui dépasserait largement le pouvoir d'achat moyen dont dispose la majorité de la population. On achète donc une carte SIM sans engagement et l'on recharge son compte au fur et à mesure qu'on en a besoin. Souvent, on y transfère l'équivalent de 500 ou 1 000 francs CFA (0.75 ou 1.50 euro) à la fois. Dans les cabines téléphoniques, on peut éventuellement acheter des cartes à gratter d'un montant prédéfini, agrémenté d'un bonus variable. On peut aussi demander au responsable de la cabine de transférer un crédit du montant souhaité, sur le numéro de téléphone de son choix, ce que le boutiquier ou la boutiquière fait directement à partir de son propre téléphone. Le passant ou la passante ne disposant pas de téléphone portable peut aussi emprunter celui du responsable de la cabine, et lui régler ensuite le montant de la communication. Les plus désargenté-e-s se livrent au « bipage ». Cela consiste à former le numéro d'un-e correspondant-e et de le laisser sonner deux ou trois fois, pas plus, pour être sûr que la personne n'ait pas le temps de décrocher, et éviter que cela entame concomitamment le débit du compte de l'appelant ou l'appelante. Cette personne espère être rappelée et donc qu'elle n'aura pas à assumer le coût de la communication. Une nouvelle fonction est apparue chez certains opérateurs de téléphonie : la possibilité pour la personne qui appelle d'envoyer gratuitement un message à son correspondant-e en lui demandant de l'appeler.

La qualité du réseau téléphonique mobile étant souvent aléatoire, beaucoup de clients et de clientes se dotent de deux fournisseurs et de deux téléphones (ou d'un téléphone bi-puce) pour espérer pouvoir fonctionner en cas de défaillance de l'une des compagnies de téléphonie mobile. Nous avons même vu le cas, exceptionnel, d'une personne qui,

pour des raisons professionnelles, doit pouvoir être jointe en permanence et surtout appeler en permanence, disposant de quatre téléphones fonctionnant simultanément.

## Qui utilise le téléphone mobile et pour quel usage?

Il suffit de consulter un annuaire du téléphone fixe de Camtel pour constater que, dans une ville comme Maroua, qui compte près de 400 000 habitant-e-s, les abonné-e-s ne sont que quelques centaines. Les utilisateurs et utilisatrices du téléphone mobile (ou portable) dépassent certainement le nombre de 100 000.

Au tout début de la diffusion de la téléphonie mobile, certaines personnes non francophones ont pensé que l'appareil ne pouvait fonctionner que si on lui parlait en français. Le téléphone mobile étant alors un attribut du statut social, ceux et celles qui se considéraient en bas de l'échelle ne pouvaient donc penser que cela était pour eux et pour elles. Rapidement, le démenti est venu par l'expérimentation, et l'on a vu que n'importe quelle langue, finalement, pouvait entrer et sortir par cette petite machine.

Le grand avantage du téléphone mobile, qui a immédiatement été exploité, c'est sa simplicité d'utilisation pour les fonctions de base (appel et réception d'appel). Il n'est pas nécessaire d'avoir été à l'école ni de parler français pour l'utiliser. Les non-alphabétisé-e-s ont donc développé diverses stratégies pour en tirer parti. Ces personnes ne peuvent que décrocher, c'est-à-dire appuyer sur la touche verte ou sur OK. Elles ignorent complètement les chiffres et les lettres qui figurent sur les touches. Pour appeler, elles se font aider, demandant qu'on leur compose un numéro qu'elles ont soit sur un petit papier soit dans un calepin. Elles peuvent aussi utiliser la fonction de rappel d'un numéro déjà composé, en mémorisant visuellement l'aspect de quelques numéros, avec cependant toujours un risque d'erreur.

## L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun septentrional

Pour ces personnes, le téléphone est avant tout un outil qui permet d'avoir des nouvelles de ses proches sans avoir à se déplacer. Dans les circonstances exceptionnelles (hospitalisation, décès, mariage, « baptême », voyage...), le téléphone est particulièrement utile. Voici comment Tantchou décrit ce qui se passe aux abords de l'hôpital régional de Maroua :

Des vendeurs de sucreries, de grillades, de puces et de recharges de forfaits de communication pour les téléphones mobiles s'installent devant l'hôpital dans la journée. Leur présence est essentielle, car il faut tenir la famille au courant de l'évolution clinique d'un « cas », informer des besoins financiers, de la nécessité d'une transfusion sanguine, d'un accouchement, d'un décès ou encore d'un transfert [du patient] vers une structure de niveau supérieur (Tantchou, 2016, p. 53).

Le téléphone portable est aussi utilisé pour s'abstraire de témoins gênants, afin d'échanger des propos confidentiels (Lexander, 2013). Certaines femmes, traditionnellement confinées dans la journée au fond des concessions, peuvent ainsi prendre discrètement des rendez-vous galants à l'insu de quiconque.

Fait plus étonnant, 25 % des pasteurs nomades auprès desquels Jules Balna a mené récemment des enquêtes au Nord-Cameroun, disposent d'un téléphone portable. Pour eux, « l'installation à proximité des postes de sécurité ou des villages couverts par un réseau téléphonique est un atout non négligeable » (Balna, 2016, p. 169).

Dans un contexte régional marqué par les attaques des sectes islami[st]es et par les bandits de grands chemins, l'information relative à la présence des forces de défense et de sécurité dans la zone d'accueil et sur les parcours devient désormais essentielle » (Balna, *op. cit.*).

Le téléphone joue véritablement pour eux le rôle qui revenait traditionnellement aux tambours d'alerte, ou à ce que l'on a parfois appelé les « tambours-téléphones » (De Bruijn, 2009). Natali Kossoumna Liba'a, dans un travail antérieur (2008) sur la mobilité des Mbororo dans la région du Nord-Cameroun, observe que

[l']usage des téléphones a permis de diminuer considérablement le coût des transports et permis un gain de temps à la fois pour les bergers et pour les propriétaires de bétail. Les bergers utilisent ces moyens pour se renseigner sur l'état des pâturages éloignés, et informer leurs patrons sur les lieux où se trouvent les animaux, sur la santé des animaux, les périodes et coûts des vaccinations, leurs besoins, les litiges suite à d'éventuels dégâts occasionnés par le troupeau et les amendes à payer, les prix des animaux pour ceux qui veulent en vendre ou en acheter (cité par Balna, 2016, p. 171).

Les grand-e-s commerçant-e-s n'ont pas attendu que le téléphone soit portable pour passer leurs commandes à Douala, Maiduguri, Lagos ou Lomé; en revanche, de nombreux métiers plus modestes ont découvert avec le mobile tout l'intérêt économique qu'ils pouvaient en tirer. Cela vaut aussi bien pour les maraîchers et maraîchères, que pour les producteurs et productrices de sorgho ou de riz, les vendeurs et vendeuses de fruits et légumes, etc. Il faudrait donner la liste complète des métiers de la région, car tous tirent profit du mobile. On peut ajouter que même les terroristes ont exploité les ressources qu'offre le portable, avant que soit lancée la chasse aux téléphones anonymes.

## L'impact du téléphone sur la langue orale

Si l'impact de la téléphonie mobile sur la langue française au Cameroun a depuis plusieurs années fait l'objet d'une étude approfondie (Dassi, 2003), on n'a pas encore beaucoup réfléchi et enquêté sur l'influence qu'il a sur l'usage des langues nationales. Nous prendrons ici uniquement le cas du *fulfulde*, mais il faudrait aussi voir ce qu'il se passe dans les autres langues – notamment l'*ewondo*, le *basaa*, le *duala*, le pidgin-english, pour ne citer que les principales langues nationales qui jouent un rôle véhiculaire; il ne faudrait pas non plus négliger des langues ethniques importantes numériquement comme le *mafa*, le *tupuri*, le *mundang*, le *masa*, etc., pour nous en tenir aux langues de la région de l'Extrême-Nord. Dans

cet article, nous nous appuyerons sur Parietti et Tourneux (2018) pour le lexique peul général. Pour les analyses grammaticales, nous suivrons l'esquisse grammaticale de Tourneux, Yaya et Mohamadou (2021, p. 11-59).

Un nouveau vocabulaire s'est développé au fur et à mesure que le téléphone portable se popularisait. Ce vocabulaire, en perpétuel enrichissement, est composé de néologismes (1) empruntés au français et à l'anglais; (2) de termes courants dont le sens a été étendu; (3) de termes nouveaux créés à partir de la langue peule elle-même.

## Traits phonologiques et morphologiques concernant les emprunts

### L'accent tonique, les voyelles nasales et le schème syllabique

L'accent tonique du français, qui tombe sur la dernière syllabe, est souvent rendu par un allongement de la voyelle de la syllabe accentuée du français. Voir ci-dessous **apeel**, **baterii**, **ekuteer**, **kerdii**, **kilee**, **mesaas**, **retuur**, **rezoo**, **sarzeer**, **selileer**, **sonerii**, **taktiil**, **telfoon**, **vibureer**...

Il arrive aussi que l'accent tonique de l'étymon français soit déplacé sans raison apparente et interprété également en termes de longueur vocalique :

- fr. *bonus* [bo'nys] > **boonis**; déplacement de l'accent tonique du français sur la première syllabe de l'emprunt;
- fr. *mémoire* [me'mwa·ʁ] > **meemwaar**;
- fr. *haut-parleur* [opaʁ'lœ ʁ] > **ooparlee**;
- fr. *passer* [pa'se] > **paasgo**;
- fr. *rejeter* [ʁəʒ(ə)'te] > **reezetugo**;
- fr. *charger* [ʃaʁ'ʒe] > **saarjugo**
- fr. *sonner* [so'ne] > **soongo**.

Les voyelles nasales sont dissimilées en voyelle orale +  
consonne nasale :

– fr. planter [plãte] > **pulantugo**; [ã] > [an].

Le *fulfulde* n'autorise que deux schèmes syllabiques : CV et CVC, V représentant une voyelle qui peut être brève ou longue. Pour s'y conformer, les mots empruntés doivent parfois être modifiés, pour éviter notamment que deux consonnes ne se suivent dans une même syllabe. Pour cela on peut

(a) ajouter une voyelle épenthétique à l'emprunt :

– fr. *casque* (audio) [kask] > **kaaske**; ajout d'un *-e* épenthétique pour obtenir un schème syllabique conforme à la phonologie du *fulfulde*, qui exclut CVCC. On a donc CVC-CV dans l'emprunt;

– fr. *film* [film] > **filme** : vidéo; ajout d'un *-e* épenthétique;

– fr. *batterie* (de téléphone) [batʁi] > **baterii**; ajout de *-e-* entre les deuxième et troisième consonnes;

– fr. *crédit* [kʁedi] > **kiredii**; insertion de *-i-* entre les deux premières consonnes pour obtenir un schème CV-CV-CV;

– fr. *clé* (dans clé USB) > **kilee**; insertion de *-i-* entre les deux premières consonnes;

– fr. *planter* [plãte] > **pulantugo** : insertion de *-u-* entre les deux premières consonnes;

– fr. *vibreux* [vi-bʁœʁ] > **vibureer**; insertion de *-u-* entre les deuxième et troisième consonnes, pour donner une structure CV-CV-CVC;

(b) ajouter des consonnes pour borner les syllabes :

– fr. USB [yɛsbe] (< dans clé USB) > **iyesbee**; il ne peut y avoir en *fulfulde* deux voyelles successives; on a donc inséré ici une consonne épenthétique entre les deux premières voyelles du mot;

L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun septentrional

par ailleurs, il n'existe pas de syllabe VC; l'emprunt commence donc par une occlusive glottale (non marquée dans l'orthographe) et son schème syllabique est CV-CVC-CV.

(c) effectuer une métathèse :

- fr. *crédit* [kʁedi] **kerdii**; métathèse à l'initiale pour obtenir CVC-CV;

- fr. *promo(tionnel)* [pʁomo] (dans *crédit promo*) > **pormoo**; métathèse consonantique à l'initiale.

### L'alternance consonantique, la classe nominale et la voix

On note que les emprunts au français et à l'anglais, nominaux ou verbaux, échappent au phénomène de l'alternance consonantique à l'initiale. Bien des emprunts anciens dans la langue échappaient déjà à cette alternance (voir *saraakiijo* / *saraaki'en* « dignitaire du sultan », mot emprunté au *hausa*). Mais l'absence systématique d'alternance consonantique à l'initiale des verbes est caractéristique de l'évolution contemporaine du *fulfulde* de la région.

Les noms d'emprunt du corpus sont incorporés d'office dans la classe *nga* (avec pluriel *ɗi*) comme le sont, dans le parler oriental de la langue peule, tous les emprunts aux langues européennes (Tourneux, 1980). Le classificateur *nga*, quand il est formellement exprimé, a souvent une valeur augmentative/péjorative. Mais dans notre corpus, au singulier, généralement la marque de classe n'apparaît pas; au pluriel, si pluriel il y a, il se fait dans la classe *-ji* (appartenant au paradigme des suffixes de la classe *ɗi*). Le pronom de reprise qui correspond au singulier comme au pluriel est le « neutre » *ɗum*. Voici quelques exemples de pluriels :

**ekuteer** / **ekuteerji** : oreillettes, écouteurs

**kaaske** / **kaaskeji** : casque audio

**sonerii** / **soneriiji** : sonnerie.

Tous les emprunts peuvent faire l'objet d'une dérivation diminutive et être incorporés dans le genre *ngel/kon*.

**telfoonyel / telfoonhon** : petit téléphone / petits téléphones.

Les verbes empruntés que nous avons relevés se conjuguent exclusivement à la voix active.

## Les emprunts lexicaux

Nous ne prétendons pas donner ici de façon exhaustive tous les emprunts qui sont induits en *fulfulde* par l'usage du téléphone. Nous donnerons les principaux, sachant que toute avancée technique génère son lot de créations. L'arrivée du smartphone, par exemple, a considérablement augmenté le flux des emprunts. L'usage récent du téléphone pour effectuer des transferts d'argent ou des paiements à distance en a certainement généré d'autres.

### Emprunts à l'anglais

**anndoroyiid** : smartphone (du nom anglais du système d'exploitation *Android*)

**buluutuu** : liaison sans fil entre appareils électroniques (de *Bluetooth* : nom anglais d'une norme de communication permettant l'échange bidirectionnel de données à très courte distance et utilisant des ondes radio UHF)

**kolbos** : cabine téléphonique de rue (de l'anglais *call box* « cabine téléphonique »)

**kolmibaak (wadgo ~)** : composer un code particulier sur son téléphone pour demander à un-e correspondant-e de vous rappeler (de l'anglais *call me back* « rappelez-moi »); cette fonction n'est disponible sur le téléphone que lorsque vous n'avez plus du tout de crédit disponible

**wazaap** : WhatsApp, nom commercial d'une application pour smartphone.

### Emprunts au français

Les emprunts au français peuvent être des lexèmes nominaux et verbaux, qui gardent en *fulfulde* les mêmes catégories grammaticales. Le nom français donne un nominal en *fulfulde*; le verbe français donne un verbe en *fulfulde*. Seule exception, **taktiil** « écran tactile », où l'adjectif du français donne un nom en *fulfulde*.

### Exemples de noms

**afiseer** : écran du téléphone (< fr. *afficheur*).

**apeel** : appel téléphonique.

**baterii** : batterie (de téléphone; on notera qu'il existe déjà dans la langue un emprunt beaucoup plus ancien du même mot français, mais sous une forme légèrement différente: **baateri** « batterie » (d'automobile), **kaaye baateri** « pile électrique ».

**boonis** : bonus.

**ekuteer** : oreillettes (< fr. *écouteurs* [ekutoɛʁ]).

**filme** : vidéo (< fr. *film* [film]).

**kaarte-kerdii** : carte prépayée (< fr. *carte de crédit*); cf. **kaaske** ci-dessous.

**kaarte-meemwaar** : carte-mémoire.

**kaaske** : casque audio.

**kerdii** (ou) **kiredii** : crédit d'unités téléphoniques; à la différence du français « crédit », qui est polysémique, le mot peut ne signifier rien d'autre que « avoir (disponible) sur un compte téléphonique ».

**kerdii pormoo** : crédit promotionnel.

**kilee iyesbee** : clé USB.

**kook telfoon** : coque de téléphone.

**mesaas** : SMS, texto (< fr. *message*).

**ooparlee** : haut-parleur.

**piis** : puce, carte SIM.

**retuur** : retour (canal qui reçoit la réponse du numéro appelé).

**rezoo** : réseau téléphonique sans fil.

**sarzeer** : chargeur (de batterie).

**selileer** : téléphone portable (terme sorti de l'usage) (< fr. *téléphone cellulaire*).

**sonerii** : sonnerie (du téléphone); on remarque ici que le mot, prononcé [sɔnɛi] en français standard, est emprunté à partir de la prononciation locale dominante [soneri].

**taktiil** : écran tactile.

**telfoon** (ou **telefoon**) : téléphone (portable ou non).

**tuus** : touche du clavier du téléphone; au pluriel: **tuusji**  
« clavier ».

**vibureer** : vibreur.

### Exemples de verbes

Tous les verbes que nous donnons ci-dessous sont à la voix active et nous les citons à leur forme infinitive (marquée par le suffixe *-go*).

**bipugo** : faire sonner le téléphone de son correspondant ou de sa correspondante et raccrocher avant qu'il ou elle ne décroche (< fr. *biper*, dérivé du nom onomatopéique *bip*, « bref signal sonore »); la technique du « bipage » permet de se signaler à un-e correspondant-e sans dépenser un sou. Il pourra s'agir d'un signal dont le sens a été convenu à l'avance. Cela pourra aussi être une façon de demander qu'on vous rappelle (le prix de la communication étant alors assumé par votre correspondant-e, si toutefois cette personne consent à vous rappeler). Il y a maintenant des alternatives au « bipage », notamment par des messages gratuits adressés à votre correspondant, lui demandant de vous rappeler (cf. 2.3. **kolmibaak**).

**deeblokugo** : désimlocker ou débloquer; il faut syllaber ce mot de la façon suivante : deeb-lo-ku-go.

**paasgo** : passer (mettre en communication téléphonique avec qqn).

**pulantugo** : « planter » (fr. familier), cesser de fonctionner.

**reezetugo** : rejeter (un appel téléphonique indésirable).

**saarjugo** : charger (une batterie) (< fr. *charger*) noter que le verbe français est polysémique; le Petit Robert (version électronique 2016) signale trois sens principaux : (1) faire porter une charge, un poids; (2) faire supporter, faire subir; (3) attaquer violemment. Le dictionnaire subdivise la rubrique (1) en huit significations, dont une seule (4. accumuler de l'électricité dans) est retenue dans l'emprunt peul.

**soongo** : sonner (téléphone).

## Extension de sens de mots peuls

### Verbes

**hoocugo** : enregistrer [image ou son] (de *hoccugo* « prendre »)

**hubbugo** : allumer (le téléphone) (de *hubbugo* « allumer » [du feu])

Le sens de ce verbe était déjà étendu depuis longtemps; *hubbu yiite*, par exemple, peut se traduire, suivant le contexte, par « allume le feu » ou « allume la lumière (électrique) ». *Huɓɓugo* avait donc déjà le sens de « mettre en marche un appareil alimenté par l'électricité ».

**nyifgo** : éteindre (le téléphone) (de *nyifgo* « éteindre [le feu] »)

Ici aussi, *nyifgo* a depuis longtemps le sens de « arrêter le fonctionnement d'un appareil électrique ». Exemple : *Nyif telee* « éteins la télévision! »

**taygo** : raccrocher; interrompre (une communication) (de *taygo* « couper »); ce verbe est généralement prononcé [taygo] par les non-natifs et, généralement, par les jeunes générations.

## Noms

**ƒoggol** : câble (de *ƒoggol* « corde »); le mot avait déjà pris ce nouveau sens dans le domaine de l'électricité.

**haraka** : volume sonore (de *haraka* « bruit »)

**lammba (a)sirri** : mot de passe; littéralement « numéro du secret ». *Lammba* est emprunté à l'anglais « number », via le *hausa* [lámbà:] probablement. Dans l'expression néologique, *lammba* assume le sens de « signe de reconnaissance » et *sirri*, celui de « code secret ». *Lammba*, par ailleurs, peut être employé pour signifier « numéro de téléphone ».

## Création de mots à partir de la langue peule

**joga-jogaayel** : téléphone portable (litt. : « petite chose qu'on tient en mains »); terme utilisé par les personnes âgées et les campagnard(e)s

**maƒƒa-maƒƒita** : téléphone à clapet (litt. « [on] ouvre / [on] ferme »)

**yerƒa-yerƒa** : téléphone à clavier coulissant (litt. « [on] pousse / [on] pousse »)

Ces trois néologismes de nature nominale sont créés à partir de formes verbales inaccomplies sans sujet, rédupliquées. La répétition du verbe lui donne une valeur pluractionnelle (durative pour *joga-jogaayel*). Le téléphone à clapet comme le téléphone à clavier coulissant impliquent,

lors de leur utilisation, un geste en deux temps. Ce type de dérivation est connu dans la langue. Il produit des termes que l'on peut qualifier de descriptifs. Ils évoquent en effet souvent un mouvement répétitif. Exemple : *tikko-tikkoonde* « (insecte) qui ne fait que de se vexer », de *tikkaago* « se vexer, se fâcher »; désigne un coléoptère de la famille des Curculionidés, qui se ferme en émettant un petit bruit sec dès qu'on le touche, faisant ainsi le mort. Autre exemple : *tekku-tekkunde* « (plante) très très épaisse », de *tekkugo* « être épais »; désigne le *Portulaca oleracea* (*Portulacaceae*). Ici, la valeur de la répétition peut être durative ou stative.

## L'impact du téléphone mobile sur la langue écrite

Paradoxalement, le téléphone, qui, par définition, est consacré au transport du son, pousse ses utilisateurs et utilisatrices à un usage écrit (Kibora, 2009), dans une langue qu'ils et elles n'auraient autrement jamais écrite, probablement, à savoir le *fulfulde*. Beaucoup de jeunes, en effet, dans les textos échangés, utilisent la langue peule. La très grande majorité de ces personnes n'a jamais appris à l'écrire. Leur graphie s'en ressent nécessairement à travers une écriture « à la française » : « ou » au lieu de [u], par exemple; « é » au lieu de [e]; « gué » au lieu de [ge]. Souvent, les longueurs vocaliques ne sont pas non plus respectées : « hondu » au lieu de *hoondu*; ni les consonnes géminées : « pelé » au lieu de *pellé*, « sotay » au lieu de *sottaay* (Texto 5). De plus, les logiciels installés dans les téléphones ne donnent pas accès aux caractères spéciaux nécessaires pour écrire le *fulfulde*. C'est donc le signe français le plus proche qui est employé. Par exemple : « d » au lieu de [d] (« do » au lieu de *doo*, Texto 5); « b » au lieu de [b] (« bernou » au lieu de *bernu*, Texto 1); « y » au lieu de [y] (« tayi » au lieu de *tayi*, Texto 2). Certaines prénasalisées peuvent sauter : « d » au lieu de [nd] (« dikka » au lieu de *ndikka*, Texto 5); « b » au lieu de [mb], etc. Les séquences Consonne nasale – Consonne

prénasalisée sont interprétées comme Consonne nasale – Consonne non nasale : « andi » au lieu de *anndi* [anndi] (Texto 3); « lamba » au lieu de *lammba* [lammba] (Texto 4).

En outre, ce langage reflète l'une des caractéristiques du *fulfulde* urbain contemporain : un locuteur ou une locutrice incorpore ici ou là des mots français (voir Textos 3, 4, 5) ou alterne des phrases ou des membres de phrase en passant du *fulfulde* au français. Au cours d'un dialogue, on vous pose une question en français, vous répondez en *fulfulde* (voir Texto 4), ou inversement.

Une particularité notable de ces micro-discours est la présence répétée de la particule énonciative *kam*, à laquelle on peut attribuer deux valeurs distinctes : assertive en fin de proposition et thématique dans les autres cas (une étude serait cependant nécessaire pour valider cette interprétation), qui disparaîtrait certainement en partie dans un usage écrit littéraire. Ceci montre qu'on a bien de l'oral mis par écrit.

Les exemples de textos ci-dessous peuvent être rapportés à trois jeunes femmes expérimentées dans le domaine, qui ont déjà acquis une certaine pratique de l'écrit en *fulfulde*. On peut s'en rendre compte par le fait qu'elles respectent assez souvent les longueurs vocaliques (« touubi », pour *tuubi*, Texto 1; « saani » pour *saani*, Texto 2), etc. Elles emploient aussi généralement la voyelle [e] non accentuée pour rendre le son « é » et la voyelle [u] pour le son « ou ». Elles géminent aussi parfois les consonnes qui doivent l'être (« goddo » pour *goddo*, Texto 2).

## Échantillon de textos

### Texto 1

*Ayya, taa bernou, mi touubi yaafam*

En voici la transcription orthographique standard en *fulfulde* suivie d'une glose interlinéaire :

**Ayyaa! Taa bernu! Mi tuubi, yaafam!**

L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun  
septentrional

---

Ayyaa!	Taa	Ɓern-u!	Mi	tuub-i,	yaaf-am!
oh_là_là	nég	se_fâcher-impér.2s	1s.suj	se_repentir-acc	pardonner_impér.2s-1s.obj

---

« Oh là là! Ne te fâche pas! Je te demande pardon, pardonne-moi! »

(Message de Habsatou à son amie Hadidja, pour s'excuser d'avoir raté un rendez-vous. 6 juin 2011, à 12 h 44.)

**Texto 2**

*mi saani ma goddo am, sey a yaafam mi naane fajira hebaay kredi mtn bana mi numi. Accu non boo hoondu worduru am tayi, iam waané don naawam mi jam waala waay.*

(Message de Hadidja à son amie Daly le 13 juillet 2012 à 9 h 46 du soir.)

Remarquer le mot « kredi » dont la forme viole les schèmes syllabiques canoniques du fulfulde.

Voici la transcription orthographique standard de ce texto en fulfulde :

**Mi saani ma, goddo am. Sey a yaafammi!**

---

Mi	saan-i	ma,	goddo	am.	sey	a	yaaf-a-mmi!
1s.suj	saluer-inacc	2s.obj	personne	1s.poss	oblig	2s.suj	pardonner-inacc.-1s.obj

---

« Salut, copine. Il faut que tu me pardonnes.

**Naane fajira, [mi] hebaay kerdii mtn bana mi numi.**

---

Naane	fajira	[mi]	heβ-aay	kerdii	mtn	bana	mi	num-i.
récemment	le_matin	[1s.suj]	avoir-acc.nég	crédit	np	comme	1s.suj	penser-acc

---

Ce matin, je n'ai pas eu le crédit mtn comme je le pensais.

**Accu noon boo, hoondu worduru am tayi,**

---

Acc-u	noon	boo,	hoondu	worduru	am	tay-i,
Laisser-impér.2s	ainsi	part	doigt	mâle	1s.poss	couper-acc

---

En plus, je me suis coupé le pouce,

**ii'am [ili] waanee, ðon naawammi. Jam waala, waaye!**

<i>ii'am</i>	<i>[il-i]</i>	<i>waaanee,</i>	<i>ðon</i>	<i>naaw-a-mmi.</i>	<i>Jam</i>	<i>waal-a,</i>	<i>waaye!</i>
sang	[couler-ACC]	un_tel	PROG	faire_mal-INACC-1S.OBJ	paix	passer_la_nuit-INACC	camarade

le sang a beaucoup coulé, ça me fait mal. Bonne nuit, ma chère! »

### Texto 3

*To nde a toukkini kam nda kadi. noy hondu ma wa i' an ma a andi nyaddo bee sms kam wala ba kariwa ko page sappo o windante. petit bovare kam don samna non nder am.*

(Message de Daly à son amie Hadidja, 16 juillet, 10 h 18 du matin)

En voici la transcription orthographique standard en *fulfulde* :

**To nde a tukkini kam, ndaa kadi.**

---

To nde a tukkin-i kam, ndaa kadi  
Si puisque 2s.suj insister-acc part voici part

---

« Comme tu insistes, voici donc!

**Noy hoondu maa wa'i? Aan ma a anndi,**

---

Noy hoondu maa wa'-i? Aan ma a annd-i  
comment doigt 2s.poss être-acc 2s.emph insist 2s savoir-acc

---

Comment va ton doigt? Tu sais toi-même

**nyadfo bee sms kam, wala ba Kariwa.**

---

nyadfo-bee sms kam, wala ba Kariwa.  
être\_fort-participe.acc avec texto part il\_n'y\_a\_pas comme Kariwa

---

que quelqu'un de fort en sms, il n'y en a pas qui soit comme Kariwa.

**Koo « page » sappo o winndante.**

---

Koo « page » sappo o winnd-an-te  
même page dix 3s.hum.suj écrire-attrib-inacc.rel+2s.obj

---

Il peut même t'écrire dix pages.

« **Petit Bovary** » kam **ɗon saamna noon nder am.**

---

« Petit Bovary » kam *ɗon saamn-a noon nder am.*  
« petit Bovary » part prog galoper-inacc ainsi dans 1s.poss

---

Le petit de Bovary n'arrête pas de gigoter (litt. galoper) en moi. »

(Daly est enceinte de son mari Bovary, et le bébé bouge énormément dans son ventre.)

Remarquons que dans le syntagme « Petit Bovary », les deux constituants sont empruntés au français, mais la relation syntaxique qui les unit, à savoir une relation de détermination, est marquée non pas comme en français par le déterminatif « de », mais par « zéro », comme l'exige le *fulfulde*, en suivant un ordre d'ÉterminÉ-d'Éterminant. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, on n'a pas ici un syntagme adjectival de type qualifiÉ-qualifiant.

#### **Texto 4**

##### **Question**

*Merci ma chéri jé oublié son numéro peux me l'envoyé par sms*

(Message de Hadidja à son amie Daly, le 22 juin à 2 h 23 du matin.)

En orthographe française, cela donne :

« Merci, ma chérie. J'ai oublié son numéro. Peux-[tu] me l'envoyer par sms? »

##### **Réponse**

Hadidja a reçu ceci en réponse :

*Lamba dji mako doudi a andi to goddo flou kam banni amma ha mi nelde dje mi andi tantou ewnago mo tahn.*

En voici la transcription orthographique standard en *fulfulde* :

**Lammaaaji maako ðuudi. A anndi to godðo « flou » kam,**

<i>Lammaaaji</i>	<i>Maako</i>	<i>ðuud-i.</i>	<i>A</i>	<i>annd-i</i>	<i>to</i>	<i>godðo</i>	« flou »	<i>kam,</i>
numéros	3S.POSS.HUM	être nombreux-ACC	2S.SUJ	savoir-ACC	si	Personne	« flou »	PART

« Il a beaucoup de numéros. Tu sais que si la personne est malhonnête,

**bannii. Ammaa, haa mi nelde jey mi anndi.**

<i>ban(a)-nii.</i>	<i>Ammaa,</i>	<i>Haa</i>	<i>mi</i>	<i>nelde</i>	<i>jey</i>	<i>mi</i>	<i>anndi.</i>
comme-ainsi	Mais	FUT.IMMEDIAT	1S.SUJ	envoyer-INACC+2S.OBJ	REL	1S.SUJ	connaitre-ACC

c'est comme ça. Mais je vais t'envoyer ceux que je connais.

**Tantu eewnaago mo tawon.**

<i>Tant-u</i>	<i>eewnaago</i>	<i>mo</i>	<i>tawon.</i>
tenter-impér.2s	Appeler	3s.hum.obj	d'abord

Tente d'abord de l'appeler. »

(Message de Daly, le 22 juin 2012 à 2 h 29 du matin, en réponse à la demande de son amie Hadidja.)

Dans la première phrase de ce texto, on observe la dissociation graphique du suffixe du pluriel « dji » -ji. On remarque aussi l'usage du français local dans le *fulfulde* : une personne « floue » est une personne qui n'est pas nette, donc malhonnête (remarquer au passage le jeu de mots sous-jacent, au deuxième degré, en français : pas nette / malhonnête). L'impératif [tantu] est un cas de mélange de codes : au radical verbal français du verbe « tenter », soit [tāt-], on ajoute le suffixe peul de l'impératif de 2e personne du singulier [-u]. Avec ce niveau de langue, on s'attendrait à ne pas avoir de verbe à la voix moyenne; pourtant on y trouve non pas *eewnugo* (voix active), mais « ewnago » *eewnaago* / *yeeewnaago*.

**Texto 5**

L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun septentrional

*A andi.toh mi sotay pelel do mi wadan gala bé guendérou ndou.dc dikka to mi hooti.djamwala* (Message de Habsatou, le 14 juillet 2012, 19 h 39).

En voici la transcription orthographique standard en *fulfulde* :

**A anndi, to mi sottaay pellel dōo,**

---

A	<i>annd-i,</i>	To	<i>mi</i>	<i>sott-aay</i>	<i>pellel</i>	<i>dōo</i>
2s.suj	savoir-acc	Si	1s.suj	se_déplacer-acc.nég	endroit	dém

---

« Tu sais, si je ne dégage pas d'ici,

**mi wadan gala bee genndeeru nduu.**

---

<i>mi</i>	<i>wad-an</i>	<i>gala</i>	<i>bee</i>	<i>genndeeru</i>	<i>nduu.</i>
1s.suj	faire-prédicatif	lutte	avec	gaillard	dém

---

je vais me bagarrer avec ce gaillard.

« **Donc** », **ndikka to mi hooti. Jam waala.**

---

« <i>Donc</i> »	<i>Ndikka</i>	<i>to</i>	<i>mi</i>	<i>hoot-i.</i>	<i>Jam</i>	<i>waal-a.</i>
« <i>donc</i> »	<i>mieux_vaut</i>	<i>si</i>	<i>1s.suj</i>	<i>rentrer_chez_soi-acc.</i>	<i>Paix</i>	<i>passer_la_nuit-inacc</i>

---

Donc, mieux vaut que je rentre chez moi. Bonne nuit. »

(Message envoyé pendant un cours à l'université, où un jeune gaillard harcelait ses voisins.)

Remarquer la présence en *fulfulde* de la marque énonciative française « donc », abrégée en « dc », suivant la pratique du sms français. La salutation du soir « *djamwala* » *jam waala* est écrite en un seul mot comme le français « bonsoir ». Le radical verbal *hoot-* « rentrer chez soi » est une variante dialectale que l'on peut entendre à Maroua au lieu de *huuc-*, mais elle signe un locuteur d'un dialecte méridional (Garoua ou Ngaoundéré).

**Petit lexique du téléphone mobile**

---

<b>Afiseer</b>	Écran du téléphone
<b>Apeel</b>	Appel téléphonique
<b>Baterii</b>	Batterie (de téléphone)
<b>Bipugo</b>	Faire sonner le téléphone de son correspondant et raccrocher avant qu'il décroche, « biper »
<b>ʼBoggol</b>	Câble
<b>Boonis</b>	Bonus
<b>Buluutuu</b>	Bluetooth, liaison sans fil entre appareils
<b>Deeblokugo</b>	Désimlocker (débloquer)
<b>Ekuteer</b>	Oreillettes, écouteurs
<b>Haraka</b>	Volume (du son)
<b>Hoocugo (ngeewta)</b>	Enregistrer (du discours)
<b>Hoocugo filme</b>	Enregistrer une vidéo (litt. : « prendre un film »)
<b>Hubbugo</b>	Allumer (le téléphone)
<b>Joga-jogaayel</b>	Téléphone portable
<b>Kaarte kerdii</b>	Carte prépayée
<b>Kaarte-meemwaar</b>	Carte-mémoire
<b>Kaaske</b>	Casque audio
<b>Kerdii nyamaande</b>	Crédit avancé par l'opérateur (litt. « crédit dette »)
<b>Kerdii pormoo</b>	Crédit promotionnel
<b>Kilee iyesbee</b>	Clé USB
<b>Kolbos</b>	Cabine téléphonique de rue
<b>Lamma (a)sirri</b>	Mot de passe (litt. « numéro secret »)
<b>Listee yimbe nder telfoon</b>	Répertoire des correspondants (litt. : « liste des gens dans le téléphone »)
<b>Mabba-mabfbita</b>	Téléphone à clapet (terme connoté)
<b>Mesaas</b>	SMS, texto
<b>Neldugo kiredii (ou) kerdii</b>	Transférer un crédit d'unités téléphoniques

L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun septentrional

<b>Nyifgo</b>	Éteindre (le téléphone)
<b>Ooparlee</b>	Haut-parleur
<b>Paasgo</b>	Passer (mettre qqn en communication téléphonique avec une tierce personne)
<b>Piis</b>	Puce, carte SIM
<b>Pulantugo</b>	« Planter », cesser de fonctionner Rejeter (un appel téléphonique indésirable)
<b>Reezetugo</b>	<i>Mi donno juula, kanjum wadi mi reezeti apéel maa.</i> « J'étais en train de prier, c'est pourquoi j'ai rejeté ton appel. »
<b>Retuur</b>	Retour (canal qui reçoit la réponse du numéro appelé)
<b>Rezoo</b>	Réseau téléphonique sans fil
<b>Saalaago</b>	Passer (pour une communication) <i>lamma saalataako</i> « le numéro est injoignable »
<b>Saarjugo baterii</b>	Charger la batterie
<b>Sargaago lamma</b>	Faire un faux numéro, se tromper de numéro
<b>Sarzeer</b>	Chargeur (de batterie)
<b>Selileer</b>	Téléphone portable (terme sorti de l'usage)
<b>Sonerii</b>	Sonnerie (du téléphone)
<b>Soongo</b>	Sonner
<b>Suudu telfoon</b>	Étui à téléphone (litt. : « case de téléphone »)
<b>Suudu telfoon bee mabboode</b>	Étui à rabat pour téléphone (litt. : « case de téléphone avec couvercle »)
<b>(Suudu) kook telfoon</b>	Coque (semi-rigide) (litt. : [case en] coque de téléphone »)
<b>Taktiil</b>	Écran tactile
<b>Taygo</b>	Raccrocher, interrompre (une communication)
<b>Telfoon (ou) telefoon</b>	Téléphone (portable ou non)

<b>Tuus</b>	Touche du clavier du téléphone
<b>Tuusji</b>	Clavier (litt. : « touches »)
<b>Vibureer</b>	Vibreur
<b>Waatugo/sigaago lamma nder telfoon</b>	Enregistrer un numéro (litt. : « mettre/stocker un numéro dans le téléphone »)
<b>Wadfo kolmibaak</b>	Composer un code particulier sur son téléphone pour demander à un correspondant de vous rappeler
<b>Wilgo lamma</b>	Effacer un numéro
<b>Yeewtugo haa wazaap</b>	Discuter sur WhatsApp
<b>Yerfa-yerfa</b>	Téléphone à clavier coulissant (litt. « on pousse / on pousse »; terme connoté)
<b>Yerbugo fotoo gal wazaap</b>	Envoyer une photo par WhatsApp (litt. « pousser une photo vers W »)

## Liste des abréviations

1, 2, 3	1re, 2e, 3e personnes	litt.	littéralement
acc	Accompli	nég	négatif
attrib	Attributif	np	nom propre
dém	Démonstratif	obj	objet
emph	Emphatique	oblig	obligatif
fr.	Français	part	particule
fut	Futur	poss	possessif
hum	Humain	prog	progressif
impér	Impératif	rel	relatif
inacc	Inaccompli	s	singulier
insist	particule d'insistance	subj	sujet

## Conclusion

La téléphonie mobile a permis à la langue peule de démontrer, une fois de plus, sa large capacité de création lexicale, alliant aussi bien le recours à l'emprunt, intégré phonologiquement, qu'à la création endogène, partant de ses ressources propres.

En plus des multiples services qu'il rend au quotidien, le téléphone mobile et le smartphone ont aussi changé les conventions traditionnelles qui régissent les échanges linguistiques. Les très longues formules préalables de salutation sans réel contenu informatif ont disparu rapidement, du fait de leur impact sur le prix de la communication. Cependant, l'apparition assez récente de plages de temps où l'on peut communiquer gratuitement en illimité a redonné la possibilité de parler sans se censurer.

Le développement de WhatsApp et sa large utilisation, avec les nouvelles possibilités qu'il offre (enregistrements audio et vidéo, appels vidéo), facilite pour tou-te-s l'emploi des langues nationales dans toutes les circonstances de la vie.

Finalement, la téléphonie mobile redonne à l'oral une importance capitale et permet à tous, alphabétisés ou non, de communiquer au loin. Auparavant, il fallait passer par la lettre ou le billet griffonné, que l'on confiait à un voyageur ou à un chauffeur de transport en commun, sans aucune garantie de distribution. Cela impliquait, soit que l'on soit soi-même capable d'écrire/lire, soit que l'on demande de l'aide à quelqu'un. Désormais, la communication est directe et instantanée, ce qui correspond tout à fait au mode traditionnel d'échange que l'on connaît depuis toujours.

Pour le linguiste, il est assez clair, une fois de plus, que l'arrivée de nouvelles « technologies » dans un espace linguistique à tradition orale ne nécessite pas de créer un complément de vocabulaire spécialisé. Il suffit, dans la plupart des cas, d'enregistrer et d'analyser l'existant, qui se crée spontanément.

## Références

- Balna, Jules. 2016. *Exploitation fourragère par les pasteurs mbororo et émergence du foncier de l'arbre à l'Extrême-Nord Cameroun*. Thèse de Doctorat/Ph.D., Université de Maroua.
- Dassi, M. 2003 [20 juin]. Question de sémantique : de la néologie autour de la téléphonie au Cameroun. *Sud-Langues. Revue électronique internationale de Sciences du langage*, 21-32. <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article50>
- De Bruijn, Mirjam, Nyamnjoh, Francis et Brinkman, Inge (dir.). 2009. *Mobile Phones: The new talking drums of everyday Africa*. Bamenda et Leyde : LANGAA et African Studies Centre.
- Kibora, Ludovic. 2009. Téléphonie mobile : l'appropriation du SMS par une "société de l'oralité". Dans De Bruijn, Mirjam, Nyamnjoh, Francis et Brinkman, Inge (dir.), *Mobile Phones: The new talking drums of everyday Africa*, Bamenda et Leyde : LANGAA et African Studies Centre(110-124).
- Kossoumna Liba'a, Natali. 2008. *De la mobilité à la sédentarisation : Gestion des ressources naturelles et des territoires par les éleveurs Mbororo au nord-Cameroun*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III.
- Lexander, Kristin Vold. 2013. Le sms amoureux. *Journal des africanistes* 83(1), 70-91.
- Parietti, Giuseppe et Tourneux, Henry (collab.). 2018. *Dictionnaire fulfulde-français / français-fulfulde* (Dialect[e] peul [du] Diamaré, Cameroun); illustrations de Christian Seignobos. Pessano con Bornago : Mimep-Docete.
- Tantchou, Josiane. 2021. *Portrait d'hôpital*. Paris : Karthala.

L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun septentrional

Tourneux, Henry. 1980. Les innovations lexicales provoquées par les contacts avec l'Occident dans un parler peul du Tchad. Dans *Itinérances en pays peul et ailleurs...*, Mélanges à la mémoire de Pierre-François Lacroix, Tome 1. Paris : Société des Africanistes, 103-121.

Tourneux, Henry, Yaya Dairou et Mohamadou Ousmanou. 2021 [paru en mars 2022]. *Vocabulaire peul du Cameroun, Maroua – Garoua – Ngaoundéré*. Maroua : Faculté des Arts, Lettres et Sciences humaines.

---

### **Henry TOURNEUX**

L'auteur est directeur de recherche émérite au CNRS (France). Il a travaillé sur plusieurs langues à tradition orale (créole haïtien, guadeloupéen, langues tchadiques du Tchad et du Cameroun). À partir du début des années 1990, il s'est particulièrement intéressé à la question de l'utilisation des langues pour le développement (éducation, santé, agriculture, arts de la parole).

Courriel : henry.tourneux@cnrs.fr

### **Gayaou HADIDJA KONAI**

L'autrice est fonctionnaire au ministère des enseignements secondaires (Cameroun). Elle est par ailleurs doctorante en littérature orale, spécialité langue peule du Nord-Cameroun.

Courriel : hadidja.konai0@orange.fr

### **ISSN : Version imprimée**

2756-7222

### **ISSN : Version en ligne**

2756-7222

### **En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/tourneux\\_et\\_hadidja2023/](https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/tourneux_et_hadidja2023/)

Henry TOURNEUX et Gayaou HADIDJA KONAÏ

**Pour citer cet article :** Tourneux, Henry et Hadidja Konaï, Gayaou. 2023. L'impact de la téléphonie mobile sur le fulfulde du Cameroun septentrional. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.8



## About linguistics for (social) development. Issues and challenges

LÉONIE MÉTANGMO-TATOU

It's patently obvious that language and communication are central in performing any human activity. Development projects being human activities, verbal communication and mutual intelligibility are major tools in the process of creating, disseminating, and sharing technical messages. The goal is to achieve the essential SDGs in terms of promotion of health, nutrition, education, environment, gender, among others.

It can be observed that the vision of development remains unfortunately too often technocratic. The theory of Linguistics for development (Métangmo-Tatou, 1999, 2003, 2019; Tourneux, 2009; Agresti, 2021) defends a holistic approach of development involving, among other things, human and social parameters. We consider that the appropriation/reappropriation of relevant knowledge which necessarily accompanies human progress constitutes a complex process *intimately linked to cultural and linguistic environment*. Unfortunately, in Africa, because of historical and political factors, the diffusion of knowledge is mainly carried out in French and English, the main official languages, even though the literacy rates in these languages remains low, especially in rural areas. In that context, the accessibility, and the real impact of messages – especially technical messages – becomes largely

questionable. We assume that the appropriation of new knowledge, especially within the fields linked to development, appears to be significantly more efficient through an inclusive communication involving local languages. This is a prerequisite to conduct a development program successfully (Métangmo-Tatou, 2003, 2008, 2019 ; Tourneux, 2006 ; Bearth, 2008 ; ONU, 2010 ; Zouogbo, 2022, among others). This approach should be considered as a *sine qua non* condition to reduce the tremendous gap between the expert's discourse and the population so to reach a real and lasting impact on the target populations. The question of education is also at the heart of our approach, as we plan to produce didactic resources for local languages based on local knowledge, which has long been excluded from scientific discourse.

Moreover, it is the more efficient way to repair cognitive injustice experienced by people which languages have been marginalized.

The few examples that follow and that we choose in different fields will allow us to illustrate our point. It's necessary, for example to explain to housewives, to farmers, etc. in an inclusive bilingual approach, what is pollution, and which are the challenges of the fight against this new environmental phenomenon (F. Métangmo-Tatou and Mohamadou, 2021).

Taking the case of health, we know that it stands out as one of the major drivers for sustainable development. Meanwhile, communication is recognized as the main tool for the caregiver in his/her mission: relieve the patient. Unfortunately, communication is not always managed optimally, this leading to multifaceted issues. Besides, we find the scientific literacy in English legitimately uses the concept of “**suboptimal communication**”<sup>1</sup> (SC).

For all these reasons, in the Adamawa region of Cameroon for instance, Fulfulde -together with French – should be used for information campaigns since Fulfulde is acknowledged as the main lingua franca in that area, French assuming the role of official language. The

1. Consequences of suboptimal communication for patients with limited English proficiency in the intensive care unit. <https://mayoclinic.pure.elsevier.com/en/publications/consequences-of-suboptimal-communication-for-patients>

About linguistics for (social) development. Issues and challenges implementation of linguistic engineering (Diki-Kidiri & al. dir. 2008) should then allow the creation of new items to name new scientific or technical realities in that field. Besides, experts should also consider multi/interculturality of most African contexts to help overcome the cultural and linguistic challenges.

## References

- Agresti, Giovanni. 2021. Développement. *Langage et société*, HSI, 101-104. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0102>
- Bearth, Thomas. 2008. Language as key to understanding development from a local perspectives. A case study from Ivory Coast. In Tourneux, Henry (dir.), *Langues, cultures et développement en Afrique* (35-116).
- Diki Kidiri, Marcel (dir.). 2008. *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie*. Paris : Karthala.
- Métangmo-Tatou, Franck and Mohamadou, Ousmanou. 2021. Un biodigesteur pour une énergie propre et une agriculture durable. Communication présentée au colloque *Local Resource Exploitation* (LOREXP), Université de Ngaoundéré.
- Métangmo-Tatou, Léonie. 1999. Linguistique et développement : un défi à relever. Communication à la Conférence internationale sur « L'université et son environnement », Université de Ngaoundéré, 26-27 novembre 1999.
- Métangmo-Tatou, Léonie. 2003. La koinè peule du Cameroun septentrional et les enjeux du développement. *African Journal of Applied Linguistics*, 4, 119-138.
- Métangmo-Tatou, Léonie. 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.

ONU. 2010. *La communication pour le développement. Accroître l'efficacité des Nations Unies*. New-York : UNICEF, UNESCO, PNUD/David Dahmen.

Tourneux, Henry. 2009. Linguistique et développement Et si, pour sortir du malentendu, le dialogue interculturel avait besoin d'un nouvel outil? *La Grande Oreille*, 39, 39-41.

Zouogbo, Jean-Philippe (dir.). 2022. *Linguistique pour le développement – concepts, contextes et empiries*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

---

### **Léonie MÉTANGMO-TATOU**

Léonie Tatou est professeure des universités HDR en sciences du langage à l'Université de Ngaoundéré (Cameroun). Elle est fondatrice et responsable du laboratoire Langues, Dynamiques et Usages (LADYRUS). Ses travaux de recherche ainsi que son engagement social s'articulent autour des dynamiques multilingues et multiculturelles observables en Afrique et de la problématique du développement durable par le biais de la formation du capital humain et de la circulation des sciences et des savoirs, tout cela en lien avec la dynamique des langues et des cultures. Elle s'intéresse particulièrement à la mise en cohérence de ces dynamiques avec la problématique du développement humain et la promotion de la justice cognitive.

Elle est chercheuse associée au CIRAM (Centre international de recherche sur l'Afrique et le Moyen Orient de l'Université Laval, Canada) et membre de plusieurs organisations savantes. Elle a obtenu la distinction de Chevalier dans l'Ordre national de la Valeur. Parmi ses livres récents, *Pour une linguistique du développement* (2020) en libre accès aux Éditions science et bien commun et, en collaboration avec Joseph Fometeu et Philippe Briand, *La langue et le droit* (L'Harmattan, 2018).

About linguistics for (social) development. Issues and challenges

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/metangmo2023/>

**Pour citer cet article :** Métangmo-Tatou, Léonie. 2023. About linguistics for (social) development. Issues and challenges. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.9

