La législation en faveur de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun : mesure d'audience dans l'Adamaoua et implications glottopolitiques

*Legislation for National Languages and Cultures in Cameroun: Audience
Measurement in the Adamawa Region and Glottopolitical Implications*

Gilbert Daouaga Samari

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5715>

DOI : 10.4000/ree.5715

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Gilbert Daouaga Samari, « La législation en faveur de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun : mesure d'audience dans l'Adamaoua et implications glottopolitiques », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 11 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5715> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5715>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La législation en faveur de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun : mesure d'audience dans l'Adamaoua et implications glottopolitiques

Gilbert Daouaga Samari¹

Résumé

Depuis la révision de la Constitution en 1996, le Cameroun s'est engagé à protéger et à promouvoir les Langues et Cultures Nationales (LCN). Les années qui ont suivi ont vu des textes officiels soutenant l'enseignement de celles-ci. Cette nouvelle politique linguistique éducative vient rompre avec celle qui a été mise en œuvre pendant la période coloniale et qui a continué, même après l'indépendance. Cet article entend exposer un facteur qui, paraissant anodin de prime abord, pourrait pourtant gêner l'expérimentation, en cours, de l'enseignement des LCN. En prenant appui sur une enquête menée auprès des acteurs de l'éducation de base de l'Adamaoua, cette réflexion soutient que les textes officiels, qui fondent la légitimité même de cet enseignement, ne sont pas assez connus de la communauté éducative locale, ce qui, du point de vue glottopolitique, a des effets inhibants.

La législation linguistique, située au confluent du droit et de la linguistique, a été éludée par le passé autant par les juristes que par les linguistes. Ils se sont renvoyé la balle, de telle sorte que ce domaine a semblé peu exploré jusqu'à date récente. Comme le fait si bien remarquer Halaoui (2001, p.31), « *Qu'il soit traité comme discipline juridique ou comme discipline linguistique, eu égard aux travaux disponibles aujourd'hui, le droit linguistique se présente assurément comme le parent pauvre, et du droit et de la linguistique. [...] En effet, dans le cas général, le juriste semble écarter de son analyse les articles qui traitent des langues. Quant au linguiste, il ne semble pas se soucier du cadre juridique dans lequel il œuvre.* »

Pourtant, la législation linguistique, entendue comme « *l'ensemble des textes juridiques (lois, règlements, décrets, directives, etc.) qui décrivent les droits, les devoirs et les obligations linguistiques régissant l'usage des langues dans les divers secteurs de la vie sociale au sein d'un territoire* » (Rousseau, 2007, p.59), joue un rôle important (bien que pas indispensable) dans l'évolution du débat glottopolitique. C'est alors à juste titre que le premier Congrès Mondial des Droits linguistiques tenu à Teramo, en Italie, du 19 au 23 mai 2015, s'appuyant sur l'idée que « *les droits linguistiques doivent être considérés comme des droits humains fondamentaux* » (Académie Internationale de Droit Linguistique, 2014, p.2), a été une occasion idoine de montrer toute la nécessité « *qu'ils soient étudiés, illustrés et défendus en tenant compte de la complexité de l'être humain* » (ibid.).

Cette réflexion commence par l'ancrage théorique et méthodologique global de l'enquête que nous avons menée, ce qui nous donne l'opportunité de revenir sur la place de la législation linguistique dans le grand domaine de l'aménagement linguistique ainsi que de passer en revue les enjeux du droit linguistique dans la mise en œuvre d'une politique linguistique. Ensuite, nous mesurerons, auprès de la communauté éducative, la réception des textes en faveur de la promotion des LCN ; cette mesure se fait en deux points : la connaissance de l'existence des textes officiels et leur connaissance effective. Enfin, nous mettrons en lumière les incidences que pourrait avoir la méconnaissance de ces dispositions sur l'enseignement de ces langues et cultures.

¹ Doctorant, Laboratoire Langues, Dynamiques & Usages (LADYRUS), Université de Ngaoundéré (Cameroun).

1. Ancrage théorique et méthodologique

La législation linguistique fait partie de la planification linguistique², considérée comme la traduction en actes concrets d'une politique préalablement définie (Robillard, 1997). Cela implique qu'un État peut avoir une politique linguistique sans que celui-ci ne la fasse suivre d'« actions viables » (p.228) ; mais l'inverse est impossible, dans la mesure où on ne peut mettre en œuvre que des décisions prises, explicitement ou non, à un moment donné pour un but précis. Il faut noter par la suite qu'une politique peut ne pas reposer sur des textes officiels : « Certains choix de politique linguistique mèneront à une loi spécifique, alors que d'autres seront simplement formulés de manière éparse, à l'intérieur de divers articles de loi ou de règlements qui n'ont pas trait à l'usage de la langue, mais qui auront des répercussions de ce type. Il est intéressant de noter que les politiques linguistiques ne sont pas nécessairement formulées dans des textes officiels, mais qu'elles se formalisent dans les pratiques sociales ou administratives. » (Rousseau, 2005, p. 95). À Faye de corroborer cette idée en soutenant que quand l'État assume « ouvertement » une politique linguistique, il produit des textes législatifs en conséquence pour encadrer celle-ci ; mais dans le cas où il « évite de l'assumer, [il] ne prend aucune disposition législative, mais passe par le truchement subtil d'une pratique valorisante de cette langue à travers les médias et les hautes classes politiques et sociales » (2013, p.126).

Quand l'État s'abstient de procéder à la planification des langues, les organismes privés animent généralement le débat glottopolitique. Dans cette situation de « libéralisme glottopolitique », « La non-intervention nuit, mais ne choque pas ; la mort des langues selon la loi de la jungle est attribuée à la fatalité, l'inadaptation langagière de masse de locuteurs est vécue dans l'auto-culpabilisation et le mutisme social. » (Guespin & Marcellesi, 1986, p.17). L'État se camoufle dans une certaine neutralité et se dédouane en même temps des conséquences qui peuvent découler des contacts, mieux des conflits entre les langues présentes sur le territoire.

Cependant, quand l'État décide d'intervenir sur les langues, il se pose à lui une question lancinante : faut-il légiférer au début du programme ou à la fin ? Robillard revient sur cette alternative : « Une question se pose souvent lors de la planification : le rôle de la législation, et le moment où doit intervenir l'acte législatif. On peut considérer que la législation doit être programmée au début de tout programme d'aménagement linguistique, pour poser un cadre juridique qui soit garant de la suite des opérations. On peut préférer une législation n'intervenant qu'en fin d'opération, pour constater un changement amorcé, le conforter ou tenter de l'accentuer. » (1997, p.229). Comme le fait remarquer Robillard, quelle que soit l'option choisie, il y a toujours des avantages et des inconvénients : « Chacune des options a ses avantages et ses inconvénients : la législation en préalable a l'avantage de clairement marquer la détermination de l'État, et de donner des moyens d'action aux aménageurs (mais les contre-exemples sont très nombreux). Ce choix a l'inconvénient, parfois, de susciter une vive opposition de principe, qui se concrétise ensuite par la résistance aux actions subséquentes. [...] Lorsqu'on choisit de légiférer a posteriori seulement, on se donne mieux, certes, les chances de faire la démonstration par la pratique, des avantages du changement avant de le rendre obligatoire. La fragilité des actions mises en œuvre est le prix à payer dans ce cas, puisque, sans appui législatif, elles sont à la merci de toute volonté réelle d'opposition. » (p.229)

Crédibilisation des actions posées opposée à la résistance de certains groupements, si la législation intervient avant, et libre champ d'expression aux initiatives privées opposé à la confirmation au cas où l'acte législatif interviendrait après. Comme l'exprime l'auteur, chaque option a ses forces et ses faiblesses.

S'il est par contre une idée incontestable, c'est que la législation linguistique, qu'elle intervienne avant ou après le programme d'aménagement, joue un rôle non négligeable dans la dynamique du débat glottopolitique. En effet, c'est elle qui montre véritablement l'implication de l'État dans la gestion des langues. Aussi, c'est l'acte législatif qui donne de la vigueur aux actions posées

² La planification et la politique linguistique sont considérées par Robillard (1997) comme des phases de l'aménagement linguistique.

autour des langues. Ensuite, la loi est « implacable » (Forêt, 2015, p.138) de par sa force qui exige que tout le monde s'y soumette, elle est tout autant performative et en tant que telle, elle fait appel à des actions concrètes. Leclerc disait que « *Sans ses lois linguistiques, la France n'aurait probablement pas réussi son unité linguistique...* » (2008, p.403). Mais également, « *Au Canada, s'il n'y avait pas de lois linguistiques, le pays aurait éclaté depuis quelques décennies.* » (p.404). Aux États-Unis autour des années 1970, « les différentes communautés ethniques [qui] étaient en pleine revendication identitaire » n'auraient pas réussi, à en croire Pacini, à s'imposer si elles n'avaient pas bénéficié « de lois fédérales leur permettant de valoriser leur langue et culture » (2015, p.165). Enfin, la loi linguistique rend compte de la dynamique de la pensée autour des langues et contribue à la (re)structuration de la situation sociolinguistique d'une sphère géographique déterminée. C'est fort convaincu de cela que Maurer (2011) présente les lois, arrêtés, règlements et dispositifs législatifs comme des données à analyser pour comprendre le processus de mise en place des scolarisations bi/plurilingues.

Seulement, les lois linguistiques devraient s'abstenir d'être vagues ; elles devraient donner autant de détails que possible pour aider à leur bonne mise en œuvre. Pour Rousseau, ces dispositions doivent préciser aussi bien les fonctions que les modalités d'utilisation de ces langues : « *L'aménagement du statut doit comprendre également toutes les dispositions nécessaires pour que le statut réel des langues en question corresponde à ce qui est souhaité dans la politique linguistique. L'étendue de l'éventail de ces dispositions dépend d'une part de l'écart entre la situation réelle et la situation désirée, et d'autre part du nombre de domaines dans lesquels on souhaite intervenir (droits linguistiques, langue du travail, langue de l'éducation, etc.). Il ne suffit donc pas d'énoncer qu'une langue est officielle ou qu'elle a un statut de langue nationale pour que cela se réalise. Il existe de nombreux cas où l'attribution d'un statut officiel à une ou à plusieurs langues n'a été suivie d'aucune mesure concrète destinée à soutenir l'usage réel de ces langues. Un aménagement linguistique un tant soit peu réussi implique que l'on précise ce que l'on entend par des expressions comme « langue officielle » ou « langue nationale », que l'on décrive les circonstances d'utilisation, que l'on détermine les fonctions que l'on attribue à ces langues et que soient définies les dispositions, moyens, etc., que l'on se propose de mettre en œuvre. Autrement, la politique linguistique peut demeurer purement symbolique.* » (Rousseau, 2005, p.96)

Pour le cas spécifique du Cameroun, des lois concernant les LCN existent bel et bien ; et elles devraient être connues par la communauté éducative, chargée de mettre en œuvre la politique de l'État en matière d'éducation. La connaissance des dispositions en faveur de la promotion de ces langues, longtemps marginalisées et stigmatisées, est un départ nécessaire pour un engagement véritable des acteurs éducatifs à permettre l'enseignement efficace de ces LCN.

Ce travail s'appuie sur une enquête menée auprès des acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'enseignement primaire dans l'Adamaoua (Daouaga Samari, 2012). Il s'agit d'une part des hauts responsables placés à différents niveaux de la chaîne éducative, à savoir les délégations et inspections régionale, départementales et d'arrondissement. Un entretien semi-directif a été mené avec les différents responsables rencontrés. Les échanges avec ces responsables n'ont pas été enregistrés ; toutefois, nous avons pris des notes, que nous exploitons dans ce travail. Le choix de cette stratégie n'a pas été fortuit. En effet, nous étions persuadé que dans un contexte comme le nôtre, où beaucoup d'enquêtés ne sont pas familiers aux enquêtes, la présence d'un enregistreur aurait accentué la méfiance de ces responsables qui, dans ces conditions, n'auraient pas pu nous fournir les informations dont nous avons besoin. Ces responsables sont délégués, inspecteurs ou conseillers pédagogiques en fonction dans la région. D'autre part, nous avons rencontré 115 enseignants du primaire et 120 parents d'élèves. Les enseignants sont répartis dans 21 écoles primaires, dont 14 du public et 7 du privé, et ont des profils divers. Leur niveau d'études varie entre le certificat d'études primaires élémentaires (CEPE³) et le master. Parmi eux, 26 n'ont pas suivi de formation professionnelle, sanctionnée par le certificat d'aptitude pédagogique d'instituteurs de l'enseignement maternel et primaire

³ Le CEPE est devenu CEP (certificat d'études primaires) au Cameroun. Les enseignants qui ne sont que titulaires de ce diplôme, dans notre travail, sont les maîtres des parents, n'ayant pas suivi de formation professionnelle et travaillant en général dans des écoles privées.

(CAPIEMP). Les parents d'élèves rencontrés en ce qui les concerne sont agriculteurs, éleveurs, commerçants, fonctionnaires travaillant dans les services et l'administration publique, religieux, et exerçant dans les industries/BTP. En diversifiant les occupations, nous voulions avoir les opinions de différentes catégories sociales, de peur de récolter des données qui ne seraient que le reflet de ce que pense une seule catégorie. 90% de ces parents ont été scolarisés, leur parcours scolaire se limitant, selon le parent, au niveau du primaire, du secondaire ou du supérieur.

À nombre de ces enseignants et parents d'élèves, nous avons administré un questionnaire écrit que nous avons fait fonctionner comme un guide d'entretien pour la simple raison que « *le questionnaire écrit [est réservé] à des domaines circonscrits, concernant des faits ou des réponses n'impliquant pas de problèmes d'attitudes ou d'opinions, trop ambiguës ou complexes* » (Grawitz, 2001, p.672). Toutefois quand un enquêté réclamait le questionnaire, nous le lui donnions et il le remplissait lui-même. Si les enseignants ont été interrogés dans leur établissement, et très souvent dans leur salle de classe, avec les parents d'élèves, le cadre n'a pas été unique : le bureau, les marchés, la rue ou le domicile.

Ainsi, les méthodes utilisées ont été à la fois qualitative et quantitative. Dans l'un ou l'autre cas, quatre questions importantes ont été posées : 1) Savez-vous qu'il existe des textes qui autorisent l'intégration des LCN dans l'enseignement ? ; 2) Si oui, connaissez-vous ces textes ? ; 3) Lesquels connaissez-vous ? ; 4) Quelle est la teneur de ces textes ?

Ces questions sont organisées de manière à recueillir deux informations importantes. En 1), il est question de savoir si ces acteurs ont ne serait-ce qu'entendu parler des textes en faveur de l'enseignement des LCN. Cette question ne nous permet que d'avoir des présomptions, que nous présentons dans la section 2 de ce travail. Ce sont les questions 2), 3) et 4) qui visent la connaissance effective de ces textes. Si l'enquêté répond par la négative à la première question, bien entendu, les autres questions ne lui sont plus posées. Les résultats obtenus grâce à ces trois questions sont analysés dans la section 3 de cet article.

Les données collectées au moyen du questionnaire ont été traitées grâce au logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

L'Adamaoua est l'une des dix régions du Cameroun, pays situé en Afrique centrale. Ancienne province créée à l'occasion de la réforme administrative des années 1980, l'Adamaoua est devenue région, comme toutes les autres régions, à la faveur du décret n°2008/376 du 12 novembre 2008 portant organisation administrative de la République du Cameroun. Ayant une superficie de 63701 Km², cette région se caractérise par son multilinguisme. En effet, en plus du français et de l'anglais, langues officielles du pays, une dizaine de langues nationales se côtoient au quotidien : le *fulfulde*, le *mbum*, le *gbaya*, le *dii*, le *tikar*, le *mambila*, le *hausa*, le *pere*, le *vute*, le *konja*, etc. Située dans la partie septentrionale, elle est au carrefour des régions de la partie méridionale et les deux autres régions du Nord-Cameroun (Nord et extrême-Nord). Mais encore, sa proximité avec le Tchad, le Nigéria et la République Centrafricaine explique la présence de certaines langues parlées dans ces pays dans cette région. Sur le plan socio-éducatif, l'Adamaoua accuse un retard du fait de son faible taux de scolarisation (Moselly-Makasso, 2010) ; elle est d'ailleurs considérée comme zone d'éducation prioritaire. Toutefois, la politique linguistique étant en mutation (Ndibnu Messina Ethé, 2013), l'Adamaoua est l'une des régions choisies pour l'expérimentation de l'enseignement des LCN dans l'enseignement secondaire depuis 2009. Pour ce qui est de l'enseignement primaire, l'expérimentation lancée dans les régions comme l'Ouest est encore en attente. D'où l'intérêt de questionner l'imaginaire des acteurs éducatifs du primaire avant que cet enseignement ne commence à être effectif, la finalité étant de contribuer à une implantation et à une mise en œuvre efficaces de celui-ci.

2. L'existence des textes au cœur des conjectures des acteurs

À la question « Savez-vous qu'il existe des textes officiels relatifs à l'intégration des Langues et Cultures Nationales dans l'enseignement ? » posée aux enseignants et parents d'élèves du primaire, les réponses données par ces acteurs montrent une divergence entre les perceptions des maîtres et celles des parents d'élèves. Si les instituteurs, dans leur grande majorité (72,20%), supposent qu'au regard de l'effervescence qui entoure les LCN, il est possible qu'un cadre juridico-constitutionnel soit élaboré pour favoriser la mise en place de cette politique, les parents d'élèves, en ce qui les concerne, semblent ne pas être au fait de pareils textes, d'où le score de 27,50%. Cette différence s'explique par le fait que certains parents, surtout ceux qui ne travaillent pas dans le secteur de l'éducation, pensent que c'est aux enseignants qu'il revient de parler de ce qui relève de ce secteur, et de la politique éducative en particulier (Daouaga Samari, 2012).

Nous tenons à préciser qu'il n'était pas question à ce niveau de mesurer la connaissance effective des décisions prises par l'État. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir ces chiffres se réduire très considérablement dès que la question de la connaissance effective de la teneur des textes est posée.

3. Les textes officiels en faveur de la promotion des LCN : une denrée méconnue

Selon qu'on passe de l'existence supposée des textes à la connaissance effective du contenu de ceux-ci, l'on se rend compte que la quasi-totalité des acteurs ignore qu'un cadre législatif et juridique, aussi rudimentaire soit-il, puisse soutenir l'enseignement des LCN au Cameroun. En effet, sur les 115 enseignants et 120 parents d'élèves rencontrés, seulement cinq enseignants arrivent à donner le contenu et les références des dispositions en faveur des LCN. Savoir qu'un texte existe ne renseigne pas sur la connaissance effective dudit texte. En se référant au taux des instituteurs (72,20%) et des parents (27,50%) qui supposent que ces textes existent tel que nous l'avons présenté dans la section précédente, l'on remarque justement que très peu connaissent effectivement ces textes. Des 235 acteurs (enseignants et parents), cinq instituteurs ont été à mesure de nous donner le titre d'un texte officiel en faveur de la promotion et de l'enseignement des LCN, et de nous en donner la teneur. La situation n'est pas tout à fait différente au rang des responsables en charge de la politique éducative dans la région. Telle est par exemple la déclaration du responsable ¹⁴ : « *Les textes existent, mais je ne peux pas les citer.* » Il est alors évident que ce responsable ne pourra pas parler de ces dispositions aux enseignants qu'il est appelé à encadrer.

Pourtant depuis 1996, quelques dispositions ont été prises, allant dans le sens de la promotion des LCN dans le secteur éducatif. En effet, suite à la tenue des États généraux de l'éducation en 1995, laquelle a connu la participation de spécialistes des questions éducatives qui ont recommandé entre autres l'intégration des LCN dans les programmes pour améliorer la qualité de l'éducation, le Cameroun prend position pour la première fois, de manière officielle, en faveur de la protection et de la promotion⁵ des LCN. Le troisième alinéa de l'article⁶ 3 de la Constitution de 1996 relève que la République du Cameroun « *œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales* ». Cette disposition n'est pas assez connue des acteurs, fussent-ils parfois hauts responsables. C'est ainsi que quand nous avons interrogé le Responsable 2 sur

⁴ Pour respecter l'anonymat des responsables, nous les désignerons par un code assez simple : Responsable 1, 2, etc. « Responsable (s) » (sans numéro) renverra à l'ensemble des décideurs en matière d'éducation ou à ceux rencontrés au cours de cette enquête.

⁵ Cette action instruite par la loi constitutionnelle est d'autant plus pertinente et urgente que des voix des chercheurs se sont fait entendre à maintes reprises pour dénoncer la marginalisation et stigmatisation dont souffrent les LCN qui, en fin de compte, sont présentées comme victimes de glottophagie (Métangmo-Tatou, 2001 ; Bitjaa Kody, 2001...).

⁶ Désormais, nous utiliserons « art. » pour désigner « article », « al. » renverra à « alinéa » et « § » à paragraphe.

l'existence des dispositions soutenant les LCN, il a déclaré, après avoir avoué qu'il n'en a pas connaissance : « *Cela peut faire partie de notre constitution.* » Cette référence à la Constitution n'est qu'une simple hypothèse et non la preuve de la connaissance de ce texte fondamental. Alors que, comme l'affirme le Responsable 3, c'est un « *texte vague mais capital parce que la constitution est inviolable* » ; « vague » parce qu'il ne se limite qu'à cette déclaration relative à la promotion et à la protection des langues locales et « capital » dans la mesure où il est le tout premier texte soutenant officiellement ces langues. C'est dire que cet alinéa « *modeste* » et « *discret* » (Métangmo-Tatou, 2001) constitue quand même un « cap significatif » (*ibid.*) en ce sens qu'il « vient à point nommé clore l'ère de la marginalisation et de la confidentialité des langues camerounaises » (*ibid.*, p.34). Par ce texte, l'État prend ses responsabilités pour sauvegarder ce patrimoine irremplaçable que constituent les LCN. C'est ainsi qu'il recommande expressément, deux ans plus tard, l'insertion de celles-ci dans l'éducation.

C'est la loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun qui vient désigner, de manière opportune, les écoles comme l'un des cadres institutionnels de promotion des LCN (*ibid.*). Ce texte, connu par quatre des cinq enseignants dont nous avons parlé *supra*, est d'une pertinence notoire puisqu'il rompt définitivement avec la politique assimilationniste mise en œuvre depuis l'époque coloniale⁷. En effet, cette loi dispose en son art. 5, al. 4 que « *[l'éducation a pour objectif] la promotion des langues nationales* ». Bien que ce texte n'informe pas sur les stratégies à utiliser pour intégrer ces LCN dans les écoles et pour les enseigner, il abroge explicitement toutes pratiques qui tendaient à bannir celles-ci du milieu éducatif et montre une « progression » (Responsable 3) dans la politique de l'État.

En 2001, l'enseignement supérieur est mis à contribution dans la promotion des LCN. En effet, la loi n°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur dispose en son art. 6, al. premier que la « *promotion du bilinguisme, des cultures et des langues nationales* » est l'une des missions fondamentales de celui-ci. Les universités sont dès lors considérées comme des centres de promotion de ces langues et cultures.

L'année suivante, le décret n°2002/004 du 4 janvier 2002 portant organisation du MINEDUC crée, à l'art. 107, al. 3, § 2, « *l'Inspection Provinciale de Pédagogie chargée de l'enseignement des lettres et des arts, des langues : français, anglais, latin, grec, allemand, arabe, espagnol, chinois, japonais, italien, portugais, langues nationales* ». La promulgation de ce texte, connu du cinquième enseignant qui ferme ainsi la liste des instituteurs n'ignorant pas ces dispositions, marque l'amorce de la mise en place du dispositif de promotion des LCN dans l'éducation.

L'option prise pour la décentralisation par le Cameroun a par la suite amené le pays à impliquer les communes et les régions dans la promotion des LCN à partir de 2004. La loi n°2004/018 du 22 juillet 2004 confie la gestion des écoles maternelles et primaires aux communes tout en leur donnant une mission relative à la promotion de ces langues. L'art. 22 de cette loi fait la recommandation suivante :

- « [...] Les compétences suivantes sont transférées aux communes :
- b) En matière de promotion des langues nationales :
- la participation aux programmes régionaux de promotion des langues nationales ;
 - la participation à la mise en place et à l'entretien d'infrastructures et d'équipements. »

Ces actions contribueraient à faciliter l'enseignement des LCN, surtout si les communes travaillent en synergie avec les régions comme le suggèrent les textes. En effet, dans cette tâche, la région se voit à son tour assigner la mission de rendre visibles les langues relevant de sa circonscription. L'art. 24 de la loi n°2004/019 fixant les règles applicables aux régions dispose que :

⁷ L'enseignement des langues locales a été interdit bien avant que le Cameroun accède à l'indépendance (Stumpf, 1979) ; cette politique a continué jusqu'à la signature de ce texte de 1998 (Tabi-Manga, 2000 ; Daouaga Samari, 2012).

« [...] Les compétences suivantes sont transférées aux régions :

b) en matière de promotion des langues nationales :

- la maîtrise fonctionnelle des langues nationales et la mise au point de la carte linguistique régionale ;
- la participation à la promotion de l'édition en langues nationales ;
- la promotion de la presse parlée et écrite en langues nationales ;
- la mise en place d'infrastructures et d'équipements. »

Sans l'ombre d'un doute, la connaissance de la situation sociofonctionnelle des langues en présence aidera les décideurs dans le choix des LCN à enseigner au niveau régional et local. Mais encore, la carte linguistique régionale pourrait être exploitée par les enseignants et les apprenants, et l'édition, la presse, les infrastructures et les équipements seront d'un apport non négligeable pour l'apprentissage et la diffusion de ces langues. Toutefois, il n'est pas sans intérêt de mentionner que ces deux lois sont méconnues de la totalité de la communauté éducative de l'Adamaoua.

Pendant que nous menions encore notre enquête, deux décrets importants avaient été signés : le décret n°2012/267 portant organisation du ministère des Enseignements Secondaires et le décret n°2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du ministère de l'Éducation de Base. La précision de la coïncidence entre la période de notre investigation et celle de la promulgation de ces textes par le président de la République est loin d'être anodine. Elle justifie, en effet, pourquoi la plupart des hauts responsables qui nous ont accordé un entretien connaissent ces dispositions qui venaient d'être prises, du moins celles qui concernent le primaire⁸.

Le premier décret complète celui de 2002 qui limitait la visibilité des LCN au niveau de l'inspection régionale. Ce texte insère désormais les LCN au rang des préoccupations de l'inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des Lettres, des Arts et des Langues (Art. 8, al. 2). Dans le même temps, « la Section des arts, langues et cultures nationales » voit le jour (Art. 9, al. 4).

Le deuxième décret (portant organisation du ministère de l'Éducation de Base) semble spectaculaire et novateur dans la mesure où il met en place⁹ des dispositifs ou des responsables chargés de la promotion des LCN de l'inspection générale aux services déconcentrés. En premier, l'élaboration et le suivi de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, de l'éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales (Art. 7, al. 1, §3) rentrent dans les missions de l'Inspection Générale des Enseignements. Par conséquent, une nouvelle inspection pédagogique a été créée. Cette « Inspection de Pédagogie chargée de l'Alphabétisation, de l'Éducation de Base Non formelle et de la Promotion des langues nationales » (Art. 7, al. 2, §2) sera animée par cinq Inspecteurs Pédagogiques Nationaux comme le souligne le troisième alinéa de l'art. 7 : « *Chaque Inspection de Pédagogie comprend cinq (05) Inspecteurs Pédagogiques Nationaux.* » Cette série de réformes s'est étendue à toute l'administration centrale qui s'est vu agrandir d'une nouvelle direction : « la Direction de l'Alphabétisation, de l'Éducation de Base Non Formelle et de la Promotion des Langues Nationales » (Art. 8). Elle est chargée « de la coordination administrative, du suivi et de l'évaluation des structures d'alphabétisation, de l'éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales (Art. 41, al. 1, §1) ; de la synthèse des besoins relatifs à la création de nouvelles structures d'alphabétisation, de l'éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales (art. 41, al. 1, §3) ; de la promotion des langues nationales (§4) ». L'une des deux sous-directions est « la Sous-Direction de l'Alphabétisation et de la promotion des Langues Nationales ». Elle est impliquée dans la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'alphabétisation et de promotion des LN. Elle est soutenue par un service dont le rôle est d'organiser les activités rentrant dans la mission de cette sous-direction.

⁸ Les responsables rencontrés n'avaient pas connaissance de ce qui avait trait au secondaire, peut-être parce qu'ils sont du primaire.

⁹ Avant ce texte, il n'y avait aucun service ni aucun responsable qui s'occupaient des LN dans le primaire, contrairement au secondaire.

Si le Responsable 4 a considéré, par méconnaissance, ce texte comme « le seul texte organique » en matière de promotion des LCN, c'est parce qu'il est le tout premier texte à mettre sur pied, de manière cohérente, des services chargés d'organiser des activités pédagogiques autour des LCN, de l'administration centrale jusqu'aux structures déconcentrées de l'éducation de base. En effet, depuis la signature de ce texte¹⁰, toutes les délégations régionales du MINEDUB ont bénéficié d'une inspection régionale de pédagogie chargée de l'alphabétisation, de l'éducation non formelle et de la promotion des LN. Deux conseillers pédagogiques régionaux aident à l'accomplissement de cette mission. En plus, le service des centres préscolaires communautaires, d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle suit les activités d'alphabétisation et de promotion des LN (art. 103).

Au niveau départemental, cet organigramme a prévu un Conseiller Pédagogique qui assiste le délégué dans la prise des décisions et l'organisation des activités spécifiques à l'Alphabétisation, l'Éducation de Base Non Formelle et la Promotion des Langues Nationales (art. 106, al. 2, §2). Même si ce texte ne prévoit rien au niveau des arrondissements, il n'est pas exclu que l'un des deux Animateurs Pédagogiques qui assistent dorénavant l'Inspecteur d'Arrondissement (Art. 110, al. 2) s'implique dans la promotion des LCN.

Ce texte, sans aucun doute, est cohérent et novateur dans l'éducation de base camerounaise. *De jure*, il traduit une avancée certaine par rapport au secondaire dont les textes indiquent des services de promotion uniquement au niveau régional. Mais *de facto*, l'enseignement secondaire semble plus avancé d'autant qu'à ce niveau, l'on est déjà passé de l'expérimentation¹¹ à l'officialisation de l'enseignement des LCN par la signature de l'arrêté n°263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^e et 5^e. Par ce texte, le programme de LN et celui de Cultures nationales (CN) ont été définis au sous-cycle d'observation ; le cours de LCN devient par conséquent obligatoire pour tous les élèves fréquentant l'établissement où cette discipline est enseignée. Pendant ce temps, dans le primaire et la maternelle, l'expérimentation a été lancée à partir de l'année scolaire 2013/2014. C'est le 30 août plus exactement que la *Didactique des Langues et Cultures et Nationales* a été insérée dans les programmes des Écoles Nationales d'Enseignement Général (ÉNIEG) par décision n°495/13/MINESEC/CAB portant application des nouveaux programmes des Écoles Nationales d'Enseignement Général.

Certes ces textes montrent une évolution substantielle dans la politique linguistique éducative du Cameroun, mais il n'est pas inutile de mentionner que dans le secondaire, la généralisation de l'enseignement des LCN est très lente¹², et dans l'éducation de base, beaucoup d'indications d'ordre didactique manquent encore : les langues à enseigner, les méthodes d'enseignement, le niveau d'enseignement, le statut, le programme des LCN inexistant au cycle maternel et primaire (Daouaga Samari, 2012).

Des textes en faveur de l'enseignement des LCN existent bel et bien ; seulement, ils sont méconnus par la plupart des acteurs éducatifs ; même au rang des hauts responsables, il en est qui les ignorent ou qui n'ont qu'une idée vague des dispositions les plus récentes. Cette situation n'est pas sans conséquences du point de vue glottopolitique.

¹⁰ La lecture du texte de nomination des responsables à tous ces nouveaux postes prévus dans cet organigramme a été faite le 12 décembre 2012 à la Cameroon Radio and Television (CRTV), Poste National.

¹¹ L'expérimentation de l'enseignement des LCN a été officiellement lancée, selon nous, à partir de la rentrée scolaire 2009/2010, à la faveur de la signature du texte n°2304/09/MINESEC/IGE/IP/LALE désignant des établissements devant servir de cadre à cette expérimentation et à une éventuelle généralisation de cet enseignement. Le même jour, le ministre des enseignements secondaires, signataire du texte précédent, affecte des enseignants de LCN dans ces écoles expérimentales par décision n°118/09/MINESEC/IGE/IP/LALE. En réalité, ces actions sont la résultante de la collaboration entre ce ministre et celui de l'enseignement supérieur qui, en réponse à la correspondance n°2285/MINESEC/IGE/IP/LALE du 12 septembre 2007 du premier, crée, par arrêté n°08/0223 du 3 septembre 2008, le département et laboratoire de langues et cultures camerounaises à l'École Normale Supérieure de Yaoundé I (Mbala Ze & Wamba, 2010).

¹² Jusqu'à présent, il semble que les LCN sont uniquement enseignées dans les écoles expérimentales choisies au départ. Du moment où le programme de LN et celui de CN sont officiellement intégrés dans le système éducatif, il serait intéressant de les enseigner dans tous les lycées et collèges du pays.

4. Conséquences de la méconnaissance de la législation en faveur de l'enseignement des LCN

La chaîne éducative est composée d'un ensemble d'acteurs ayant chacun un rôle précis et irremplaçable à jouer dans la réussite de la politique éducative en général, et de la politique d'enseignement des langues en particulier. Si on s'en tient au premier alinéa de l'art. 32 de la loi d'orientation de l'éducation de 1998, « *La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui concourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.* » Le deuxième alinéa du même article fait remarquer que les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, entre autres sont considérés comme membres de cette communauté. À cet effet, chaque acteur est censé être au fait de l'évolution de la politique dont il travaille à la mise en œuvre, surtout que ces membres « *sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion instituées au niveau des établissements (sic.) d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation* » (Loi d'orientation, art. 33). La législation linguistique, considérée comme la charpente de cette politique, devrait ainsi être connue de toute la communauté éducative.

En ce qui concerne la politique en faveur de l'enseignement des LCN, la méconnaissance des textes fondateurs et défenseurs expose cette initiative à plusieurs dangers. En premier, les acteurs éducatifs auront l'impression que l'utilisation de ces langues dans l'enseignement est sans fondement. Par conséquent, ils verront en l'intégration de ces langues et cultures dans les programmes une initiative locale non appuyée du décideur. Les enseignants ne seront pas motivés à mettre en œuvre ce qui pourrait leur sembler une initiative « illégitime ».

Aussi, les parents auront de la peine à ne pas croire que c'est une stratégie adoptée pour désorienter leurs enfants. L'exemple du Sénégal devrait inspirer le Cameroun. En effet, peu convaincus autant du bien-fondé que de la légitimité de l'enseignement des langues locales, certains parents d'élèves sénégalais ont retiré leurs enfants des classes expérimentales pour les réintégrer dans les classes classiques (Maurer, 2010). Au Cameroun également, pareille attitude a été notée au cours de l'expérience menée par le Programme de recherche pour l'enseignement des langues au Cameroun - Propelca (Agha-Ah Chiatoh, 2006).

Nous sommes donc conscient du « complexe et délicat rapport liant les représentations linguistiques, les idéologies qui construisent ou conditionnent ces représentations et ces jugements et idées diffus sur les langues, aux retombées concrètes, au niveau des politiques linguistiques, de ces imaginaires linguistiques » (Académie Internationale de Droit Linguistique, p.2). Cela est d'autant plus vrai que les représentations des acteurs déterminent leur implication, mieux leur « motivation » (Moore, 2006), dans la mise en œuvre de cette politique linguistique éducative. Ce rapport inextricable entre législation linguistique, politique linguistique et représentations a été encore mis en exergue très récemment lors du Congrès tenu à Teramo, en Italie. Cela justifie le choix du thème qui a rassemblé les chercheurs du monde s'intéressant au Droit linguistique, à savoir : « Les droits linguistiques entre représentations, idéologies et politiques linguistiques. Quels rapports, quelle(s) intervention(s) ? » En clair, la connaissance des représentations sur la politique d'intégration des LCN, et sur la législation qui fonde même la légitimité de cet enseignement, est d'une importance indéniable.

Conclusion

Le parcours de la législation linguistique du Cameroun laisse prendre acte d'un certain nombre de textes officiels en faveur de l'enseignement des LCN. De 1996 à ce jour, des dispositions recommandent, soutiennent et permettent l'implantation de l'enseignement de ces langues et

cultures. Ces différents textes sont un indicateur de la dynamique sociolinguistique et glottopolitique au Cameroun. La preuve est que l'enseignement des LCN est en cours.

Toutefois, une enquête auprès des acteurs de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua révèle que ces textes sont très peu connus. Des 235 parents d'élèves et enseignants que nous avons interrogés, seulement cinq connaissent au moins un texte. On note que même certains hauts responsables – chargés d'encadrer la mise en œuvre de cette politique – méconnaissent ce cadre juridico-constitutionnel qui fonde la légitimité de cet enseignement.

Nous pensons que cet état des choses est de nature à démotiver les acteurs impliqués (souvent par acte nominatif : c'est le cas des hauts responsables) ; en effet, comment pourront-ils soutenir une action dont ils ignorent le fondement légal ? Toutes choses qui contribuent à freiner la mise de la politique bi/plurilingue et surtout la généralisation de cet enseignement. Convaincu que « *Ce ne sont pas les commissions ni les décisions ministérielles, ni les recours juridiques, qui mobiliseront, sur la question du langage, les forces réelles, et qui amèneront les solutions d'intérêt général.* » (Guespin & Marcellesi, 1986, p.20), nous soutenons que la réussite de l'enseignement des LCN passe également par la connaissance au préalable de ces textes par les acteurs. La législation linguistique conférant à cette réforme « *une caution institutionnelle et juridique nécessaire* » (Tabi-Manga, 2000, p.203), la sensibilisation peut être ainsi envisagée, car nul n'est censé ignorer la loi. Si ces textes, bien qu'ils soient déjà anciens, sont restés méconnus de beaucoup de ces acteurs, c'est parce que l'on a manqué de les vulgariser auprès de la communauté éducative, bien plutôt au fait de l'exclusion des LCN du système éducatif.

Cette communication, on s'en doute, pourrait concerner toute la chaîne éducative. Elle est censée commencer par le haut, à notre avis. Car c'est quand les hauts responsables seront mieux instruits sur ces dispositions qu'ils pourront à leur tour mieux former et encadrer les enseignants sur le terrain, et mieux informer les parents de la nouvelle politique linguistique éducative. Cela peut se faire lors des séminaires et journées pédagogiques pour les enseignants, et à l'occasion des rencontres des comités de langues pour ce qui concerne les parents d'élèves. La journée internationale de la langue maternelle peut également être mise à contribution. Les activités organisées dans des établissements à cette occasion peuvent ne plus se résumer à la pratique de quelques activités culturelles (chants, contes, etc.) ; l'on pourrait saisir l'opportunité pour faire connaître ces textes. Le rôle des médias n'est pas aussi à négliger : une émission comme « Éducation de base sur les ondes », animée au Poste national par le MINEDUB, est un cadre approprié pour sensibiliser la communauté éducative. Au niveau de la formation des instituteurs à l'ENIEG, l'on pourrait d'une part intégrer ces textes parmi ceux proposés dans la discipline « Administration et législations scolaires » (MINESEC, 2013) qui n'accorde pas encore, du moins pas assez, de place à la législation linguistique. D'autre part, la discipline « Didactique des langues nationales », nouvellement intégrée dans les programmes de l'ENIEG, et la « Didactique de chant, musique et culture nationale » sont des plateformes idéales pour vulgariser les textes en faveur de l'enseignement des LCN.

Cette étude sur la réception de ces dispositions par les acteurs de l'Adamaoua demande à être complétée par d'autres réflexions qui viseront à analyser la mise en pratique par ces acteurs. Il sera ainsi pertinent d'interroger les pratiques d'enseignement des LCN en situation de classe. Pour le cas de la région de l'Adamaoua, ces pratiques sont très peu étudiées à ce jour. Il sera question d'analyser par exemple les stratégies d'enseignement/apprentissage, les interactions en situation de classe de LCN, les représentations que les apprenants et les enseignants se font de l'apprentissage et de l'enseignement de ces langues et cultures. Bref, les perspectives qui se profilent semblent aussi vastes que stimulantes.

Bibliographie

AGHA-CHIATOH B. (2006), « Barriers to Effective Implementation of Multilingualism Education in Cameroun », *African linguistics and the development of African communities*, Emmanuel CHIA (dir.), Sénégal, CODESRIA, p.103-114.

ACADÉMIE INTERNATIONALE DE DROIT LINGUISTIQUE (2014), « Première circulaire de l'appel à communications du premier Congrès Mondial des Droits Linguistiques 2015 sur *Les droits linguistiques entre représentations, idéologies et politiques linguistiques. Quels rapports, quelle(s) intervention(s) ?* », www.iall-aidl.org, consulté le 4 juillet 2014.

BITJAA KODY Z.D. (2001), « Émergence et survie des langues nationales au Cameroun », *TRANS.Inetnet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n°11, www.inst.at/trans/11Nr./kody11.htm, consulté le 12 juin 2015.

DAOUGA SAMARI G. (2012), *La Politique linguistique éducative du Cameroun. Attitudes et représentations relatives à l'intégration des langues nationales dans les écoles primaires de l'Adamaoua*, Mémoire de Master, Université de Ngaoundéré.

FAYE P. (2013), « Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives », *Glottopol*, n°22, p.114-135.

FORÊT J.-C. (2015), « L'auteur occitan et son double », *Glottopol*, n°25, p.136-150.

GRAWITZ M. (2001), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Édition Dalloz (11^e édition).

GUESPIN L. & MARCELLESI J.-B. (1986), « Pour la glottopolitique », *Langages*, 21^e année, n°83, p.5-34.

HALAOUI N. (2001), « L'identification des langues dans les constitutions africaines », *Revue française de droit constitutionnel*, 2001/1, n°45, p.31-53.

LECLERC J. (2008), « La protection juridique du français dans le monde », *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde - Synthèse des ateliers et contributions écrites*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie - Organisation Internationale de la Francophonie, p.399-415.

MAURER B. (2011), « Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone », *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures*, P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), Paris, Éditions des Archives contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.

MAURER B. (2010), Rapport général du projet *Les Langues de scolarisation en Afrique francophone*, Paris, Éditions des Archives contemporaines et Agence Française de Développement / Agence Universitaire de la Francophonie/Ministère français des Affaires Étrangères Européennes/Organisation Internationale de la Francophonie.

MBALA ZE B. & WAMBA R. (2010), *Rapport-Cameroun sur Les Langues de scolarisation en Afrique francophone*, Paris, Éditions des Archives contemporaines et Agence Française de Développement / Agence Universitaire de la Francophonie/Ministère français des Affaires Étrangères Européennes / Organisation Internationale de la Francophonie.

METANGMO-TATOU L. (2001), « 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun », *Cameroun 2001 : Politique, Langues, Économie et Santé*, Paris, L'Harmattan, p.33-60.

MINESEC (2013), *Programmes d'études des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG)*.

MOORE D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

MOSELLY-MAKASSO E. (2010), « Éducation », *Atlas du Cameroun*, Paris, Les Éditions du Jaguar.

NDIBNU MESSINA ETHÉ J. (2013), « Le français et les langues nationales (LN) au Cameroun : quelques considérations pédagogiques », *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°2, p.167-179.

PACINI P. (2015), « L'autotraduction chez Grégoire Chabot : médiation, transmission, survie d'une communauté et d'une littérature de l'exiguïté », *Glottopol*, n°25, p.163-177.

ROBILLARD D. (de) (1997), « Planification », *Sociolinguistique. Les concepts de base*, M.L. Moreau (éd.), Paris, Mardaga.

ROUSSEAU L.-J. (2005), « Terminologie et aménagement des langues », *Langages*, n°157, p. 93-102.

ROUSSEAU L.-J. (2007), « Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques », *Cahiers du Rifal, Terminologie, culture et société*, n°26, p.58-71.

STUMPF R. (1979), *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*, Bern-Frankfurt am Main, Las Vegas, Peter Lang.

TABI-MANGA J. (2000), *Les Politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.

Références juridiques

DÉCISION n°118/09/MINESEC/IGE/IP/LALE du 29 septembre 2009 portant liste des enseignants proposés pour affectation dans des établissements où l'on expérimente l'enseignement des langues et cultures nationales.

DÉCISION n°495/13/MINESEC/CAB du 30 août 2013 portant application des nouveaux programmes des Écoles Nationales d'Enseignement Général.

DÉCISION n°2304/09/MINESEC/IGE/IP/LALE 29 septembre 2009 portant autorisation d'expérimentation de l'enseignement des langues et cultures nationales dans certains établissements scolaires.

DÉCRET n°2002/004 du 4 janvier 2002 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale.

DÉCRET n°2004/0660 du 31 mars 2004 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale.

DÉCRET n°2012/267 du 11 juin portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires.

DÉCRET n°2012/268 du 11 juin portant organisation du Ministère de L'Éducation de Base.

LOI n°96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution de 1972.

LOI n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

LOI n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur.

LOI n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes.

LOI n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions.