

QUELQUES RÉFLEXIONS A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT EN LANGUE VERNACULAIRE

André JACQUOT

Linguiste ORSTOM, BP 1286, Pointe-Noire, Congo

RÉSUMÉ

Certains organismes internationaux voient dans l'enseignement en langue locale le moyen de promouvoir et de revaloriser ces langues. Les avantages attendus sont : prise de conscience, facilité et rapidité d'acquisition des premiers concepts, contact avec l'héritage ancestral et accès du plus grand nombre au savoir moderne. En Afrique francophone, l'expérience sénégalaise incite à réflexion. Dans les États multilingues d'Afrique centrale, un choix s'impose obligatoirement, qui demande l'étude préalable complète et approfondie de la situation sociolinguistique et de toutes les langues locales. Les avantages présumés ne sont pas évidents, à y regarder de près. Langue officielle et langues locales cohabitent avec des domaines complémentaires ; la première se répand de plus en plus, mais n'est responsable de la disparition d'aucune langue locale. La jeunesse scolarisée est en majorité favorable à cet état de choses, où développement et traditions se côtoient. Il est inquiétant de constater que les discussions sur l'emploi des langues locales dans l'enseignement ne mentionnent pas la nécessité de consulter les intéressés.

MOTS-CLÉS : Éducation — Langue maternelle — Langue vernaculaire — Enseignement — Congo — Gabon — Sénégal.

ABSTRACT

A FEW CONSIDERATIONS ABOUT THE EDUCATION GIVEN IN THE VERNACULAR LANGUAGE

International institutions intend to promote and redeem local languages by mean of their introduction in education. Use of local languages is presumed to stop alienation, give easier and quicker access to fundamental concepts, ensure stronger contact with ancestral heritage, as well as accession of the greatest number to modern knowledge. In french-speaking Africa, the experiment conducted in Senegal induces to some reflection. In multilingual countries of central Africa, a choice is necessarily to be made, which requires a complete preliminary study of the sociolinguistic situation and of every single identified language. Presumed advantages do not appear convincing or evident at closer look. Official language and local languages cohabit with complementary uses ; the first one spreads more and more, but is not responsible for the disappearance of any of the last ones. School attending youth is in its majority favourable to this state of affairs, where development and tradition keep close. It is worrying to observe that the opinion of the people directly concerned by the introduction of local languages in education is not sought by its supporters.

KEY WORDS : Education — Mother tongue — Vernacular language — Teaching — Congo — Gabon — Senegal.

Les programmes de revalorisation et de promotion des langues locales d'Afrique Noire, prônés et soutenus par l'UNESCO en général et par l'Agence de coopération culturelle et technique pour l'Afrique francophone en particulier, comportent le principe de leur utilisation dans l'enseignement, ce qui peut se résumer dans la formule : étudier ces langues et dans ces langues.

Étudier ces langues, cela signifie d'abord en faire l'objet de recherches scientifiques approfondies : inventaire, description, classification, selon les méthodes de la linguistique moderne, et étude de la situation sociolinguistique dans chaque État. Cela signifie également la possibilité pour d'autres que les chercheurs engagés dans ces recherches d'étudier les langues à travers ces travaux, pour leurs propres

recherches ou bien à d'autres fins, telle l'application des connaissances ainsi acquises à l'enseignement de ces langues et dans ces langues. Enfin, cela signifie au dernier stade la possibilité pour toute personne ne parlant pas une langue locale ainsi identifiée, décrite et préparée à être transmise, de l'étudier et de l'apprendre par le truchement d'un enseignement organisé.

Étudier dans ces langues, c'est en faire, de l'École maternelle au niveau le plus élevé, le véhicule de l'enseignement de toutes les matières, y compris de leur propre enseignement. Cela n'est possible qu'une fois menée à bien la première phase, c'est-à-dire, au niveau de l'État, une fois achevée l'étude approfondie de toutes les langues locales et de la situation sociolinguistique qui le caractérise.

Quels avantages peut-on donc attendre d'un enseignement en vernaculaire, qui justifient par avance un programme préliminaire d'une telle ampleur ?

Des nombreuses réunions consacrées au sujet depuis 30 ans (1) est issue une abondante littérature à travers laquelle il est loisible de suivre le cheminement de la réflexion des personnes concernées à des titres divers, linguistes, pédagogues, responsables de l'enseignement, de la culture, membres d'organismes internationaux, locaux, etc. En bref et d'après A. M. M'Bow (*Langues Africaines*, 1979), qui en résume fort bien l'aboutissement, un tel enseignement assure : 1 - le passage de l'aliénation à la prise de conscience, 2 - l'acquisition plus rapide et plus facile des premiers concepts, 3 - un contact étroit avec l'héritage culturel, 4 - l'accès du plus grand nombre aux savoirs les plus modernes.

En théorie, les intentions sont belles et bonnes au plan philosophique, mais à ne considérer que l'Afrique Noire francophone, il n'est pas sans signification de constater que, de l'acquiescement chaleureux des responsables de l'Éducation dans les divers États à la réalisation, seul le Sénégal a franchi le pas, à notre connaissance, avec l'ouverture en 1977 de classes expérimentales en wolof. L'expérience en est donc intéressante à ce titre, et il ressort du rapport du CRELANS (2) que l'on s'est engagé « dans une voie pour laquelle aucune réflexion suffisante, aucune enquête préliminaire, aucune recherche préliminaire n'a été suffisamment menée à bien pour que

cet enseignement se réalise dans les meilleures conditions ». Pour Houis, qui en rend compte (3), « le point de départ du rapport du CRELANS est inquiétant. L'observateur « naïf » pensait que le Sénégal n'en était plus là, car, enfin, une telle orientation de la politique linguistique était dans l'air depuis quelques années et les travaux du CLAD (4) semblaient devoir la préparer ». Mais la naïveté est-elle bien du côté de l'observateur ?

La circonspection avec laquelle la question de l'utilisation des langues locales dans l'enseignement est considérée dans les autres États francophones n'est évidemment pas sans raisons, et à la lumière de notre expérience de la situation linguistique dans les pays d'Afrique centrale (Cameroun, Centrafrique, Congo, Gabon), plusieurs points nous semblent mériter une particulière attention.

Tous les États considérés ici sont multilingues et possèdent, outre des langues locales plus ou moins nombreuses dont chacune caractérise l'une des communautés dont l'ensemble forme la population nationale, une langue officielle, le français, qui détermine leur appartenance à la communauté internationale francophone et se trouve être, en fait, la seule langue commune à la majorité de la population, toutes communautés confondues. C'est cette langue qui est moyen et matière d'enseignement.

La multiplicité des langues locales, une fois définie une politique linguistique comportant un enseignement en vernaculaire, exige un choix. Quelle est celle de ces langues qui présente les traits requis pour devenir langue d'enseignement dans les conditions les plus favorables (5) ? Quelle est la plus répandue et de quel prestige jouit-elle ? Comment, pourquoi et quand est-elle apprise et maîtrisée par ses utilisateurs étrangers à la communauté originale, si tel est le cas ? Quel est son degré de parenté génétique ou typologique avec les autres langues locales, ce qui peut, soit faciliter, soit retarder son acquisition comme langue seconde ?

Certains, arguant de l'unité linguistique négro-africaine, — jamais scientifiquement prouvée depuis qu'elle fut avancée par DELAFOSSE, HOMBURGER et WESTERMANN, — ou bantoue, conçue comme l'existence d'une langue le bantou, représentée concrètement par plusieurs centaines de dialectes,

(1) Premier état intéressant de la question dans *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Monographies sur l'éducation de base, UNESCO, 1953, 171 pages, biblio., index.

(2) Collectif de Recherches sur l'Enseignement dans les Langues Nationales du Sénégal, *Les langues nationales du Sénégal : réalités et perspectives*, 1977, CLAD, 140 pages ronéo.

(3) *Afrique et Langage*, 1978, 9 : 75-77.

(4) Centre de Linguistique Appliquée de Dakar.

(5) Caractères externes, et non caractères internes : toute langue locale est susceptible, moyennant une adaptation par des spécialistes, de servir de langue d'enseignement à tous les niveaux.

considèrent que tenir compte de cette multiplicité et diversité linguistiques est une tentative de division arbitraire — imputable à de noirs desseins ou à une complète incompréhension de la culture africaine ancestrale — de ce qui est en réalité un tout.

Participer à une discussion de ce niveau est parfaitement oiseux, car il suffit de constater les faits relatifs à la fonction première du langage, qui est la communication : une communauté linguistique est un ensemble d'individus caractérisé par un parler que tous pratiquent comme langue première, avec une certaine tolérance à l'égard de variantes régionales et/ou individuelles, parler doté d'une certaine structure organisant la double articulation (phonèmes, monèmes) qui établit la communication et fait l'objet de l'analyse scientifique. Des parlers distingués au plan de l'analyse peuvent certes être intercompréhensibles, mais cela ne les empêche pas d'avoir des caractéristiques propres au niveau phonologique, grammatical, lexical. L'intercompréhensibilité repose le plus souvent sur une fréquentation réciproque assidue des communautés parlant des idiomes généalogiquement proches (des dialectes d'une même langue, la nuance pouvant résider dans l'ancienneté de la dialectalisation et la difficulté qu'il peut y avoir à établir la limite entre dialectes et langues distinctes); cependant l'analyse scientifique identifie des différences, minimes parfois, mais qui n'en sont pas moins objectivement là. Ces différences constituent une marge de tolérance existant entre les locuteurs des divers parlers, et permettent à ces mêmes locuteurs de se reconnaître et de s'identifier mutuellement avec précision. Un cas comme celui des dialectes myènes du Gabon est rare, et en réalité la portée de l'intercompréhensibilité ne doit pas être exagérée dans la plupart des cas : souvent limitée à des échanges banals, dans un style de langue simple adapté à la situation de contact, elle devient incompréhension quand sont abordés des domaines culturels spécifiques dans une langue spontanée, familière (veillées, palabres, etc.). Elle correspond en fait à un bilinguisme, les utilisateurs de deux ou plusieurs dialectes connaissant les particularités de l'autre ou des autres mais ne les pratiquant pas eux-mêmes, sauf s'ils en décident autrement, et alors ils ont conscience de s'exprimer dans un parler autre que le leur. Intercompréhensibilité n'est certainement pas le terme qui convient pour définir la relation entre langues négro-africaines ou langues bantoues

en général, et lorsque le cas paraît se présenter, il doit être étudié soigneusement sur le terrain (1).

Dans le cas concret des États d'Afrique équatoriale de l'Ouest, il n'existe aucune langue locale commune à l'ensemble de la population de chacun d'eux, même au Congo et au Gabon, pays situés entièrement en zone linguistique bantoue (sauf extrême nord-est du Congo). Des langues véhiculaires sont employées dans les situations de contact : pidgin english (sud Cameroun), sango (RCA), lingala et munukutuba (Congo), sabir « français militaire » (Gabon), des générations de locuteurs ayant ainsi résolu à leur façon le problème de la communication courante dans des régions multilingues. Mais ces langues ne sont pas des langues de culture : elles n'appartiennent en propre à aucune communauté comme langue première, et leur fonction se contente d'une structure simple, avec peu de systèmes de morphèmes, d'une part, et occasionne d'autre part des variations nombreuses et instables par suite des interférences avec la langue première des locuteurs dans le cas des véhiculaires d'origine africaine (surtout sango et munukutuba, lingala à un moindre degré). De telles langues peuvent-elles raisonnablement être envisagées comme langues d'enseignement en tirant profit de leur large diffusion? Pour le pidgin english et le sabir français, la réponse est négative, en raison tant de la nature du contenant que de celle du contenu : système phonologique instable, systèmes grammaticaux réduits, lexique pauvre et fluctuant. Pour les autres, cela pourrait être admis, moyennant un important travail de standardisation, de fixation, de la part de spécialistes (2), avant toute tentative d'adaptation à ce rôle et nonobstant leur creux culturel qui demeure un facteur peu encourageant.

Dans la réalité, certaines langues locales paraissent dominantes à un certain degré, variable selon les cas : langue nationalement dominante ou langues régionalement dominantes, qu'elles soient parlées par la communauté la plus nombreuse, avec expansion possible hors de cette communauté, ou par une population ne jouissant pas d'une supériorité numérique mais d'un prestige particulier (circonstances historiques, culturelles, etc.) ou d'une fonction économique et/ou sociale remarquable. La position est évidemment favorable, puisqu'il s'agit de langues de culture ayant une diffusion intéressante. Mais faudra-t-il avoir plusieurs langues d'enseignement régionales? Le choix de plusieurs langues ainsi sélectionnées n'est pas sans inconvénients, car avec

(1) Un exemple typique d'emploi inconsideré du terme « intercompréhension » est offert par les propos de J. T. KOUENZI MIKALA, relevés dans *L'expansion bantoue* (Actes du colloque international du CNRS, Viviers (France), 4-16 avril 1977, SELAF, 1980), pour qui punu, lumbu, sira, barama (?), sango et vili sont des dialectes de la langue idjar (?) dont « l'intercompréhension (...) ne pose absolument aucun problème » (page 604). Concernant le vili, cette affirmation relève de la fantaisie.

(2) Entreprise en cours en sango depuis plus de 10 ans.

les déplacements familiaux, professionnels ou non, des enfants passeraient une partie de leur scolarité à apprendre des langues, les maîtres se trouvant quant à eux cantonnés à une même région pour ne pas avoir à en faire autant au cours de leur carrière. Au niveau universitaire, la situation deviendrait proprement inextricable.

Opérer un choix est donc une obligation dans la situation linguistique présentée par les États multilingues, car il est naturellement impossible d'envisager l'emploi dans l'enseignement de toutes les langues locales, et ce choix n'est pas une formalité indifférente (1) : il ne peut provenir que de l'étude complète, approfondie et objective des langues du pays et de la situation sociolinguistique qui y règne, agrémentée de bon sens.

A considérer maintenant les avantages de l'enseignement en langue vernaculaire, ils ne nous paraissent pas vraiment convaincants.

Peut-on affirmer que l'enfant apprenant une langue locale qui n'est pas sa langue maternelle (ou à laquelle il n'a pas d'intérêt personnel, par exemple langue de son père ou de ses camarades de jeu) bénéficiera du passage de l'aliénation à la prise de conscience? Une langue est expression et partie intégrante de la culture de la communauté qu'elle caractérise (A. MARTINET) : sans aller jusqu'à l'exemple extrême mais imaginable des enfants peuls du Nord-Cameroun recevant un enseignement en duala ou en ewondo, ou inversement des enfants de la région forestière du Cameroun apprenant le peul, on peut douter que, au Congo par exemple, l'enseignement des enfants vili en teke ou des enfants teke en vili les mette à l'abri d'un sentiment d'aliénation, voire de frustration, et en contact étroit avec l'héritage culturel (obnubilés par l'unité linguistique bantoue, certains oublient, ou ignorent, que la diversification des langues bantoues est fort probablement due en partie à un substrat pré-bantou : la culture « ancestrale » peut donc varier d'une population à l'autre et ne pas être exclusivement héritière de celle exprimée par le proto-bantou). A moins qu'il n'y ait un étroit apparentement génétique entre la langue première et la langue ainsi promue au rang et à la fonction de langue d'enseignement, elles appartiennent à des cultures distinctes au niveau perçu par la population et quels que puissent être les traits communs : deux langues bantoues ont par définition la même origine lointaine commune (proto-bantou reconstitué par les linguistes), mais si elles peuvent appartenir au même groupe linguistique, défini par des affinités et

similitudes de structure et de formes, elles peuvent aussi, même géographiquement voisines, appartenir à des groupes différents, avec des traits bien particuliers, et si dans le premier cas elles entrent dans des cultures le plus souvent voisines par leurs caractéristiques (voir par exemple les langues koongo ou les dialectes myène), dans le second en revanche, les cultures ont, elles aussi, des traits tout à fait spécifiques (voir par exemple les cultures faŋ et myène), quelle que soit l'origine de cette spécificité (différence de substrat?).

L'argument-choc avancé pour promouvoir l'emploi des langues locales dans l'enseignement scolaire, et au moins pour les premières années, est le blocage observé chez certains enfants au niveau de la compréhension : rude épreuve que de se trouver confronté simultanément à une nouvelle langue et à des matières étrangères passablement déroutantes, enseignées justement dans cette langue. Il nous paraît que l'argument est valable pour toute langue utilisée dans l'enseignement et qui n'est pas la langue première de l'enfant, ne concernant en réalité que les enfants confrontés brutalement et sans préparation avec cette situation : français — puisque l'argument est en fait dirigé exclusivement contre l'emploi exclusif dans l'enseignement d'une langue extérieure au continent africain — non utilisé en famille parce qu'ignoré ou mal maîtrisé par les parents (pays peu ou mal scolarisé, économiquement peu développé, avec déperdition rapide des connaissances acquises au cours de la scolarité), ou région à forte unité linguistique, ou communauté linguistique très unie et à personnalité marquée, ou région écartée. Or, avec radio, télévision, cinéma, l'ignorance du français chez les enfants arrivant à l'école est de plus en plus rare dans la plupart des États, en milieu urbain tout au moins. Alors, quelle est la part du blocage linguistique, et quelle est celle du blocage dû à un milieu familial incapable d'apporter à l'enfant l'aide dont il a besoin dans ces circonstances?

Le français, langue officielle, se répand de plus en plus avec le développement économique et celui de l'enseignement à tous les niveaux, qui touche un nombre de plus en plus élevé d'enfants des deux sexes (la scolarisation des filles, futures mères de famille, est un facteur décisif dans la diffusion du français), et il a dépassé le point de non-retour dans son expansion, quel que soit le degré de connaissance acquis. C'est un fait dont il faut tenir compte dans la perspective de la revalorisation des langues locales, dont aucune ne peut faire accéder le plus

(1) Nous n'aborderons pas ici le problème crucial du comportement d'une partie de la population à l'égard de la langue choisie s'il ne s'agit pas de la sienne propre.

grand nombre aux savoirs les plus modernes, tout en étant utilisable au niveau du rattrapage scolaire des jeunes enfants, à l'initiative des maîtres (comme cela se pratique couramment dans les écoles linguistiquement homogènes).

Certes, la protection et la revalorisation des langues locales est une nécessité. Nous en sommes personnellement très conscient, à la fois comme linguiste pratiquant le terrain depuis plus de 30 ans et comme heureux membre d'une famille franco-gabonaise. Ces langues font partie non seulement du patrimoine des peuples qui les parlent, mais encore du patrimoine de l'Humanité. Or il nous paraît sûr que l'introduction d'une langue locale comme moyen unique ou privilégié et comme matière d'enseignement conduirait à la disparition des autres langues si elle réussissait, cela parce que sa communauté d'origine bénéficierait d'une écrasante supériorité (promotion de sa langue et de sa culture sans que ses propres enfants subissent les difficultés de l'enseignement, domination politique de fait) : c'est ce que prétendent combattre les partisans de la langue locale érigée en langue d'enseignement (et en langue officielle à plus ou moins longue échéance), qui attribuent au français la disparition de certaines langues. En réalité, français et vernaculaires ont des domaines complémentaires, et s'il y a interférences — et il y a interférences chez les bilingues —, elles ne sont pas responsables de la disparition des langues locales, mais de leur évolution dans certains milieux socioprofessionnels ou chez certains individus. Des membres d'une famille peuvent, par suite de circonstances particulières (études en France), perdre ou ne pas acquérir la connaissance du parler traditionnel, mais aucune langue locale n'a disparu pour être remplacée par le français dans l'ensemble de la communauté : les cas de disparition impliquent des langues locales uniquement, par absorption d'une communauté par une autre (mariages, invasion pacifique par une population prolifique et dynamique...) dont la langue se substitue ou s'est substituée à la première du fait de la similitude de leur fonction. Français et langue locale concernent deux mondes différents, qui se côtoient et se complètent mais sans s'interpénétrer véritablement. Mettre une langue locale dans le rôle du français, ou inversement, c'est rompre l'équilibre culturel obtenu malgré les inévitables interférences réciproques, et dans les deux cas, c'est la disparition des langues locales.

Les contacts avec la jeunesse montrent qu'elle est

en majorité attachée à sa culture traditionnelle, mais qu'elle est également avide d'accéder et de participer pleinement et rapidement à la culture universelle : à moins de blocages individuels, les enfants sont parfaitement capables de, et sont en fait les plus aptes à assimiler à la fois une nouvelle langue et de nouvelles connaissances dans cette langue au cours de leurs premières années d'école. Le français est — à tort ou à raison, là n'est pas le problème — considéré comme le moyen privilégié d'accès au savoir, et la coexistence de deux langues, la langue première et la langue universelle d'enseignement, n'est pas ressentie comme une gêne ou un handicap.

La revalorisation et la promotion des langues locales ne passent pas, à notre avis, par leur introduction dans les programmes scolaires comme moyen et matière d'enseignement, puisqu'aucun des prétendus avantages n'est une certitude et la protection du patrimoine linguistique ne s'en trouve par ailleurs nullement assurée.

L'existence de langues multiples est une richesse qui doit être préservée comme expression de la diversité de l'héritage culturel ancestral, et privée des ferments de division que certains y discernent par une mise en valeur judicieusement présentée dans les programmes d'enseignement (cours d'histoire, de linguistique africaine, d'art et traditions orales) et d'animation culturelle, orientés vers la connaissance et la compréhension réciproque dans le respect des us et coutumes de chacun. La culture nationale est faite de l'ensemble des cultures des diverses communautés, contact stimulant par excellence — *l'ennui naquit un jour de l'uniformité* —, et la situation linguistique doit y évoluer naturellement en fonction des besoins de la communication et du développement.

Pour conclure ces quelques réflexions, une dernière remarque, inquiétante : un aspect de la question de l'enseignement en langue vernaculaire qui ne semble pas avoir été envisagé avec le sérieux qu'il mérite au cours des nombreuses réunions qui y furent consacrées est l'opinion des intéressés. Comme l'écrit fort justement R. HUREL (1), « (...) le choix de la langue d'enseignement à l'école n'est pas seulement une question abstraite, objet d'analyses théoriques. C'est un problème humain qui affecte des individus dans leur vie quotidienne, de jeunes élèves et leurs parents, à qui on n'a pas songé demander leur avis ou solliciter leurs motivations personnelles et légitimes ».

(1) Rapport sur l'utilisation de l'anglais comme véhicule d'enseignement dans les écoles de la Côte de l'Or. *Afrique et Langage*, 1981, 16, 1/2.