TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 26, 43-57

Un modèle africain d'éducation multilingue: le trilinguisme extensif

Elisabeth GFELLER
Société Internationale de Linguistique (SIL)

Beaucoup de pays africains se trouvent face à une situation multilingue, diglossique en ce qui concerne le niveau local, polyglossique en ce qui concerne le niveau national. Pour prendre en considération ce multilinguisme dans les programmes scolaires, on propose l'application du trilinguisme extensif. Ce modèle reprend dans l'éducation linguistique les fonctions d'enracinement et d'ouverture remplies par différentes langues.

L'article décrit le concept du trilinguisme extensif et discute son application à quelques contextes: expérimentation du modèle au Cameroun, politique généralisée multilingue en Ethiopie, tradition nationale multilingue en Suisse. La conclusion renvoie aux domaines de changements profonds stimulés par une application généralisée du trilinguisme extensif.

La situation linguistique

La situation linguistique en Afrique est caractérisée par un multilinguisme complexe: un grand nombre de pays africains comptent des dizaines de langues vernaculaires. Une certaine diglossie s'est installée avec la présence des langues «importées» par les anciens colonisateurs. De plus, certaines langues régionales sont utilisées comme moyens de communication élargie. Ces trois groupes de langues (vernaculaires/locales, officielles/à origine européenne, et véhiculaires/à communication élargie) existent dans presque tous les pays africains, bien qu'elles se répartissent de manière différente.

Malgré ce multilinguisme, des représentations monolingues sont toujours en vigueur, surtout parmi les non-linguistes. Ce concept monolingue est soutenu et perpétué par les programmes scolaires officiels qui utilisent souvent la langue de l'ancien colonisateur dans l'enseignement, même au primaire et introduisent au secondaire des langues européennes souvent peu pertinentes dans l'environnement immédiat. Ainsi, pour la plupart des enfants africains, il se crée un décalage entre la langue de communication quotidienne et la langue de l'école.

Nurudin Farah (1987) a comparé une telle éducation à une personne qui se trouve sous une cloche en verre. Réalité vécue et enseignement à l'école se réfèrent à des situations assez différentes qui n'ont pas de rapport entre elles. Une interaction entre le contexte immédiat et les connaissances systématiques acquises à l'école n'est presque pas possible.

Un enseignement dans la langue de la communauté immédiate, par contre, est la règle pour un grand nombre de ressortissants des pays européens. Farah compare cette situation à une personne qui regarde dans un miroir. Elle y voit le reflet de ce qu'elle rencontre dans sa vie quotidienne. Des rapports multiples peuvent s'établir entre le vécu, l'observation et la réflexion abstraite.

Etant donné qu'une éducation proche du contexte apparaît plus positive que celle qui sépare l'expérience concrète de l'enseignement, un changement des programmes éducatifs linguistiques s'impose. Les différentes fonctions des trois groupes de langues orienteront la direction d'une redéfinition de l'éducation linguistique.

Les fonctions principales des trois groupes de langues africaines

Les langues vernaculaires

Les langues locales, vernaculaires sont souvent très nombreuses (Cameroun: plus de 200, Ethiopie: 80). Elles comportent des nombres de locuteurs assez variés (de quelques milliers à plusieurs millions). Ces langues sont employées dans le domaine familial, informel et pour la communication au niveau des communautés linguistiques. Si leur statut est parfois comparé à celui des dialectes en situation européenne, leur distance linguistique est souvent considérable, elles peuvent appartenir à des familles linguistiques assez diverses. Pour un grand nombre d'Africains — mais pas pour tous —, les langues vernaculaires sont en même temps langues d'origine et langue du contexte immédiat. Les locuteurs natifs de ces langues démontrent généralement un attachement émotionnel fort à leur langue d'origine, et cette langue est un facteur décisif de la formation de leur identité. Un enseignant l'exprime de la façon suivante:

> Si l'on me dit de ne plus utiliser le duala, c'est une façon de me dire de rentrer dans le ventre de ma maman, et de ne plus parler. Parce que qui ne connaît pas sa langue, ne peut normalement plus vivre. Il ne se fait plus voir, il ne s'entend même plus dans le monde des autres.... et nul ne peut être fier, quand on lui dit de ne plus apprendre sa langue. (Cité dans Gfeller (sous presse)

Les langues officielles

L'emploi restreint des langues locales suppose l'existence de langues de communication élargie pour l'interaction au-delà des communautés linguistiques. Cette communication élargie est assumée par les langues officielles et véhiculaires.

Les langues officielles sont employées dans toutes les situations d'interaction avec les institutions gouvernementales. Cela implique que la maîtrise de la langue officielle est requise même au niveau local (par exemple pour être élu à un poste de magistrat villageois au Zaïre). De plus, une langue officielle est nécessaire pour la communication au niveau national et international. Par définition, ces langues officielles ont un statut privilégié en tant que langues d'usage exclusif (en ce qui concerne l'écrit) ou au moins préféré (en ce qui concerne l'oral) dans l'administration et l'éducation.

L'attitude envers ces langues est plus distante qu'envers les langues d'origine. En tant que deuxièmes langues (c'est probablement le cas pour une grande majorité des Africains) elles ne jouissent pas du même attachement émotionnel que les langues vernaculaires. Mais les langues officielles sont incontournables pour toute mobilité, qu'elle soit géographique, sociale ou intellectuelle. Un enseignant en témoigne en ces termes:

> If somebody says I should drop English completely I will just tell him that dropping English will be something nice, but if Lamnso' were there as something which somebody can gain by, that is hand to mouth struggle, if somebody can just feed himself with Lamnso' only, I will accept it and say: well, I will drop English and then gain from Lamnso'. After all, English is just a language which we learn to know because of either struggling for bare existance or somebody that is going from here, going from one country to another just because of communication. If not so, there would be no need (for English). Therefore the two languages can just go side by side. There will be no need dropping anyone. (Cité dans Gfeller (sous presse).)

Cette citation indique une complémentarité diglossique: une seule langue ne suffit pas pour satisfaire les besoins linguistiques. Deux langues au moins sont nécessaires pour vivre sa vie au quotidien. Le monolingue est handicapé: le monolingue en langue locale est restreint dans sa mobilité, il est perdant dans l'interaction avec les structures gouvernementales, tandis que le monolingue en langue officielle n'aura pas la possibilité de s'intégrer dans la vie d'une communauté locale et sera limité à une communication formelle, avec les élites. Alors qu'un individu qui communique dans plusieurs langues, même imparfaitement, sera apte à s'intégrer dans des

contextes différents, un individu qui maîtrise une seule langue parfaitement, sera limité à un seul contexte linguistique, même si cette langue est de grand prestige ou la langue d'une majorité.

> Les Africains doivent comprendre mieux que quiconque, que dans le monde d'aujourd'hui, l'avantage linguistique n'est pas du côté de ceux dont la langue est la plus parlée, mais plutôt du côté de ceux qui parlent le plus de langues. (Tadadjeu 1989)

Les langues véhiculaires

Les langues véhiculaires se sont développées à partir de langues locales pour servir à une communication interethnique dans des régions particulières. Elles se sont répandues au delà de leur territoire originel grâce à une expansion politique ou commerciale. Dans les régions exolingues, et en tant que deuxième langue, elles ont souvent généré une variante pidginisée.

Leur statut est ambigu. Pour les locuteurs natifs, elles ont le statut de langue d'origine avec les fonctions qu'assument les langues vernaculaires. En tant que deuxième langue, elles permettent une communication élargie, sans pourtant avoir le même prestige que les langues officielles. A l'exception du Swahili en Tanzanie peut-être, on attache souvent plus d'importance aux langues officielles internationales. On utilise cependant les langues véhiculaires lors de transactions commerciales, au niveau local avec les commerçants itinérants, parmi les gens peu scolarisés si l'on ne dispose pas d'une langue locale commune aux interlocuteurs (Koenig et al., 1983). Les églises urbaines qui ont un public multilingue ont opté pour une formule mixte: les langues locales dans les rencontres de groupes d'études bibliques etc., et une langue véhiculaire pour les services interethniques en commun. Les langues véhiculaires parfois sont considérées comme passe-partout, permettant de contourner la situation multilingue complexe des langues locales en vue d'une communication quasi-monolingue au niveau local. Mais il semble qu'elles ne peuvent pas remplacer les fonctions assignées aux langues vernaculaires.

> La cohésion familiale est le fait de la majorité *(parlant d'une ville multilingue)*, et le nombre des familles qui maintiennent l'usage de leur langue est tel que celles-ci font exemple. *(Calvet 1992, p. 102)*

Une éducation adaptée à cette situation se chargerait d'enseigner plusieurs langues parallèlement pour préparer les enfants aux différentes fonctions linguistiques nécessaires à la vie d'adulte.

Le trilinguisme extensif

Tadadjeu (1979, 1984) propose pour le Cameroun un modèle d'éducation au moins trilingue, connu sous la désignation de «trilinguisme extensif»[1]. Ce modèle reprend les fonctions d'enracinement (identité, intimité, communication locale) et d'ouverture (mobilité géographique, sociale, intellectuelle) dans les programmes scolaires. Dans l'exemple camerounais, ces deux fonctions incontournables sont réalisées par l'enseignement d'une langue locale et d'une des deux langues officielles au niveau primaire (le français dans la région francophone, l'anglais dans la région anglophone). Une troisième langue est introduite au niveau secondaire. Elle peut être, soit une deuxième langue officielle, soit une langue véhiculaire ou encore une deuxième langue locale.

> (Selon la théorie du trilinguisme extensif) le Camerounais type des temps futurs sera celui qui aura la capacité de communiquer en trois langues au moins dont l'une devra être une langue camerounaise (de préférence sa langue maternelle), l'autre sa première langue officielle (le français pour les Francophones et l'anglais pour les Anglophones). La troisième langue devait être, pour certains une langue véhiculaire camerounaise et pour d'autres la deuxième langue officielle. (Tadadjeu 1984)

Les programmes scolaires ayant pour but l'enracinement par le biais des langues locales transmet l'héritage culturel d'une communauté linguistique. Ils permettent à l'élève de s'identifier avec une communauté spécifique. Ils procurent en même temps au futur acteur social les connaissances linguistiques nécessaires à une contribution active au développement communautaire. Etant donné que ces programmes enseignent les connaissances de base dans la langue de la communauté immédiate, une interaction existe entre le vécu et la réflexion abstraite promue par l'enseignement scolaire.

Les programmes visant la mobilité et l'ouverture, enseignent d'abord une langue officielle avec des méthodes appropriées à l'acquisition d'une deuxième langue. Au moment où l'enfant maîtrisera assez cette langue, il sera préparé à fonctionner au delà de son environnement immédiat. Cette ouverture peut viser l'enseignement secondaire et supérieur, la communication avec les institutions et les organismes nationaux et internationaux, et/ou l'aptitude à s'informer par l'écrit.

[1] Les premières expériences du trilinguisme extensif et son intégration dans les systèmes scolaires sont discutées dans Gfeller (à paraître).

Enracinement	Ouverture	Flexibilité
Langue locale (Lloc)	Langue officielle (LO)	Lvéhiculaire, LO, Lloc
transmission des connaissances et de l'héritage culturel locales formation d'une identité symbolique participation au développement des communautés locales enseignement des connaissances de base	mobilité géographique sociale intellectuelle formation d'une identité instrumentale participation à la vie nationale et internationale enseignement de connaissances spécifiques	élargissement des possibilités linguistiques d'adaptation aux contextes divers, soit en fonction d'enracinement ou d'ouverture participation à une multiplicité de contextes connaissances fonctionnelles (dans un premier temps, une perfection linguistique n'est pas envisagée)

La troisième et les n-ièmes langues sont enseignées en répondant aux besoins linguistiques individuels, dans la mesure des possibilités des établissements respectifs. Elles donnent à l'élève la flexibilité nécessaire pour vivre une situation multilingue. Si la langue d'enracinement et la première langue d'ouverture l'équipent pour répondre aux besoins linguistiques fondamentaux dans son environnement habituel, la troisième et/ou les n-ièmes langues d'adaptation contextuelle ou de flexibilité élargissent ses possibilités de mobilité. L'orientation que l'élève envisage va influencer son choix de la langue d'adaptation, dans les limites de l'établissement scolaire et de la politique linguistique officielle.

Le modèle du trilinguisme extensif procure donc un cadre conceptionnel simple et flexible pour la gestion de contextes multilingues divers. Avec ses composantes d'enracinement et d'ouverture il couvre les besoins linguistiques principaux d'une situation diglossique. Par la composante de flexibilité et les connaissances d'une troisième ou n-ième langue, on

répond aux divers besoins d'adaptation contextuelle d'une situation multilingue. En tant que cadre théorique, le trilinguisme extensif permet de simplifier la complexité des contextes multilingues sans pourtant perdre de vue ni leur diversité, ni l'existence de minorités linguistiques.

La complexité inhérente à tout multilinguisme généralisé n'est pas à contourner dans l'application du modèle. Les fonctions d'enracinement, d'ouverture et de flexibilité vont être remplies par les langues spécifiques dans un contexte linguistique défini. Il se peut alors qu'une même langue remplisse des fonctions différentes dans des contextes différents. Ce qui est langue d'enracinement pour une certaine personne devient langue d'ouverture ou langue de flexibilité pour une autre, ou dans un autre contexte. Ainsi, le français sera langue d'enracinement en France et en Suisse romande, mais langue d'ouverture dans les anciennes colonies françaises et langue de flexibilité au Cameroun dans la région anglophone; l'anglais sera langue d'enracinement par exemple en Angleterre, aux Etats-Unis, mais langue d'ouverture par exemple en France, dans les anciennes colonies anglophones et langue de flexibilité au Cameroun, en Suisse; l'ewondo sera langue d'enracinement pour les habitants de la région beti, langue de flexibilité dans le sud-est du Cameroun.

La définition de majorité et de minorité[2] linguistique dépendra du contexte choisi et influencera la détermination de la langue d'ouverture, car on peut s'attendre à ce que celle-ci soit souvent la langue de prestige, soit par son importance démographique ou par son statut politique. L'instance de décision influencera le choix des langues d'enracinement, car il décidera des types de minorités qu'on prendra en considération[3]. Introduire une langue dans les programmes scolaire aura du sens tant qu'elle correspond à une communauté linguistique dans la région en question. On comprend qu'on ne pourra pas prendre en considération les besoins d'un individu isolé. Ainsi, l'unité linguistique qui mérite d'être incluse dans les programmes scolaires devra être définie et équilibrée avec les capacités administratifs. Quels critères détermineront l'introduction d'une langue dans les systèmes scolaires ? Quelles restrictions pourrait-on imposer aux

[2] Pour les besoins de cet article, j'inclus dans la définition de majorité linguistique la ou les langues du pouvoir, même si elles sont parlées par une minorité démographique, car ce sont souvent les langues du pouvoir politique qui définissent les langues de scolarité.

[3] Au niveau national, le Cameroun doit gérer plus de 200 langues. Si l'unité de décision est reportée au niveau provincial, ce chiffre se réduit à 10, au niveau départemental à 5 pour la plupart de ces unités administratives.

majorités (par exemple contribution de fonds publics pour le développement du matériel des minorités linguistiques, réduction du temps accordé à l'enseignement de leur propre langue) et aux minorités linguistiques (par exemple principe de territorialité, définition de l'importance démographique, prise en charge de la standardisation) ? Comment peut-on équilibrer le nombre de langues enseignées avec les compétences requises aux examens de fin de scolarité ?

Les questions soulevées par l'intégration dans les systèmes scolaires du concept d'éducation multilingue généralisée sont multiples, nous n'en avons mentionné que quelques-unes. Pour les concrétiser davantage, nous considérons quelques contextes spécifiques et voyons comment le trilinguisme extensif pourrait s'y appliquer.

Applications du trilinguisme extensif à des contextes linguistiques spécifiques

Cameroun

Le modèle du trilinguisme extensif propose la distribution suivante pour le Cameroun:

• Langue d'enracinement: la langue locale respective; dans l'idéal ce sera la langue de la famille, souvent la langue de l'environnement immédiat (village, quartier).

• Langue d'ouverture: la langue officielle (LO) de la région (le français ou l'anglais)

• Langue(s) de flexibilité: LO2 (le français pour la région anglophone, l'anglais pour la région francophone), la langue véhiculaire de la région (pidgin, fulfulde, ewondo/bulu pour ne nommer que les langues véhiculaires à relativement grande extension), ou bien une langue locale voisine comme troisième langue; une langue européenne, véhiculaire ou voisine additionnelle comme n-ième langue.

Le choix de la langue d'enracinement dépendra du contexte. Dans les milieux ruraux, elle sera la langue d'un territoire linguistique. Dans les régions où une seule langue est répandue sur un territoire considérable, la langue locale ne sera pas concurrencée en tant que langue d'enracinement. Ce choix sera plus ambigu dans les contextes hétérogènes (urbains, semi-urbains, environnement linguistiquement mixte, etc.). Quelle sera la plus petite unité administrative à tolérer une diversité linguistique ? L'instance

qui décidera d'une langue spécifique (par exemple pour les programmes scolaires) sera-t-elle une unité d'administration politique comme le district ? une communauté linguistique, incluant ou excluant les communautés en diaspora ? un établissement scolaire ? Est-ce la langue d'un certain territoire linguistique sera critère pertinente ou bien la composition linguistique d'une classe ?

L'application du trilinguisme extensif dans quelques établissements scolaires à Douala a montré que le choix de la langue d'enracinement est évident — souvent mais pas toujours —, si on la choisit par quartier. Des réticences ethniques se manifestaient surtout du côté des locuteurs de langues véhiculaires dont les enfants devaient apprendre une langue locale. Théoriquement, ce problème pourrait être résolu dans les grands établissements en choisissant la classe comme unité linguistique. Ainsi, un nombre plus grand de minorités auraient la possibilité d'être prises en considération. Cependant, une telle solution exigerait une flexibilité administrative à laquelle on ne peut guère s'attendre.

Autre problème des contextes urbains: les enfants qui n'ont plus de connaissances de leur langue d'origine, mais qui aimeraient la ré-apprendre. Pour eux, les langues d'enracinement seraient alors des deuxièmes langues, ce qui nécessiterait d'autres méthodes d'apprentissage que dans la région linguistique en question. Langue d'enracinement et langue de flexibilité se confondent alors.

On se rend alors compte de l'importance d'une collaboration entre systèmes scolaires et communautés linguistiques, comme elle s'est établie par exemple dans le projet NUFI[4]: la communauté linguistique en diaspora organise des cours d'apprentissage de la langue d'origine dans les structures ethniques pour permettre à ses enfants de se familiariser avec leur langue d'origine.

Ethiopie

Tandis qu'au Cameroun le trilinguisme extensif dans les programmes scolaires a été réalisé dans un nombre limité de langues et d'établissements scolaires en tant que projet expérimental de l'Université de Yaoundé, en Ethiopie la politique linguistique donne droit à une éducation linguistique

[4] L'association ethnique de la langue fe'fe' sous ce nom (signifiant «choses nouvelles») oeuvre pour les intérêts d'une promotion linguistique depuis les années 1950.

en langue vernaculaire à toutes les «nationalités et peuples[5]». Cette politique prévoit l'enseignement de la langue vernaculaire et de l'anglais dès le début de la scolarité et introduit la langue nationale traditionnelle (amharique) en troisième ou quatrième année scolaire. L'enseignement supérieur est dispensé en anglais.

On découvre aisément l'analogie avec le modèle du trilinguisme extensif. Les langues d'enracinement sont les langues des nationalités respectives, les langues d'ouverture et de flexibilité sont respectivement l'anglais et l'amharique.

Depuis 1991, 14 des 80 langues locales ont été développées pour répondre aux besoins du primaire et pour remplir leur fonction d'enracinement dans les programmes scolaires. L'anglais prend la place de langue d'ouverture.

On peut se demander s'il serait plus adéquat de considérer l'amharique comme deuxième langue d'ouverture, car il doit être enseigné dans tout le pays tandis que l'éducation en région amharique reste bilingue (amharique/anglais). La flexibilité par rapport au contexte linguistique proposée par le modèle est absente en ce sens qu'une seule langue a été fixée par le gouvernement central comme troisième langue. Cela s'explique par le fait qu'elle a été utilisée pendant des centaines d'années tant dans l'éducation que dans l'administration. De plus, elle joue toujours le rôle de langue de communication élargie dans tout le pays. Parfois, elle est considérée par les Ethiopiens non-amhariques comme la langue «de colonisation interne».

Dans ce contexte de politique multilingue explicite, se pose le problème du développement des langues non-écrites. Comme partout en Afrique, bon nombre de langues vernaculaires ne sont pas encore écrites ou ne disposent pas du matériel nécessaire dans les programmes scolaires. Souvent, des problèmes linguistiques théorétiques entraînent des conséquences pratiques, comme par exemple la définition de «langue» versus «dialecte»: tandis qu'une «langue» aura le droit d'être introduite dans le système scolaire éventuellement, un «dialecte» ne sera probablement pas admis. Vu la difficulté — même théorique — d'une telle définition et étant donné les implications pratiques (par exemple production de matériel), on peut se demander si on ne devrait pas faire une distinction entre standard formel (utilisé à l'école, pour l'impression en grand nombre) et un standard ou une

[5] Appellations remplaçant «ethnies» et «tribus».

écriture informels (peu ou pas normativisé, comme par exemple les dialectes de la Suisse alémanique).

Suisse

La Suisse pratique une politique d'éducation multilingue au niveau national: les langues d'éducation correspondent aux langues des territoires linguistiques respectifs, la langue officielle des systèmes scolaires est «décidée» au niveau cantonal avec quelques exceptions (régions limitrophes allemand/français, canton des Grisons avec le romanche) où ce pouvoir est délégué au niveau communal. Une scolarité initiale monolingue est le modèle le plus répandu. La deuxième langue est une langue voisine — enseignée au niveau secondaire, et depuis quelques années, dans certains cantons, dès le 4ème année du primaire.

Si l'on applique le modèle du trilinguisme extensif à la situation suisse, on reconnaît que les langues locales (allemand, français, italien) assument la fonction d'enracinement, probablement pour la plupart des populations respectives. La situation diglossique de la Suisse alémanique (un parler oral et un standard officiel écrit) est résolue pour l'enseignement par le fait qu'on emploie les dialectes respectifs dans l'enseignement oral au moins dans les premières classes du primaire, tandis que le standard officiel est introduit avec l'écrit et utilisé dans presque toutes les publications et aux occasions officielles. Les besoins linguistiques d'enracinement des communautés immigrées ne sont pourtant pas toujours pris en considération.

En ce qui concerne la langue d'ouverture, on peut se demander si cette fonction ne serait pas remplie le plus adéquatement par l'anglais, le russe ou le japonais, vu l'importance de ces langues pour la mobilité, surtout économique. Le choix du français ou de l'allemand comme langue d'ouverture s'explique par le développement historique: l'allemand et surtout le français étaient des langues de communication élargie en Europe, qui pouvaient dans le passé satisfaire les besoins d'ouverture pour un grand nombre d'habitants. L'anglais en tant que langue de flexibilité répondait aux besoins des gens qui envisageaient une carrière commerciale ou internationale, tandis que l'italien et parfois l'espagnol permettaient l'interaction avec certains groupes d'immigrants sur les lieux de travail. Au fond, une adaptation des langues de flexibilité à la situation actuelle exigerait à la limite l'intégration par exemple du serbo-croate et du tamil dans les programmes scolaires.

Le choix des langues voisines comme langue d'ouverture peut aussi être considéré comme un geste de respect envers les autres communautés linguistiques (majoritaires) du pays. Alors que dans beaucoup de pays africains, on croyait que l'unité nationale devait être sauvegardée par la promotion exclusive de la langue de l'ancien colonisateur, en Suisse, l'enseignement multilingue devait promouvoir le respect envers les autres communautés linguistiques et ainsi contribuer à sauvegarder l'unité nationale.

D'autres exemples pourraient illustrer l'application du trilinguisme extensif. Le choix du Cameroun, de l'Ethiopie et de la Suisse tient au fait que l'auteur connaît ces trois pays de par son expérience personnelle. De plus, chacun de ces trois exemples apporte une contribution originale à l'élaboration d'une éducation multilingue: la Suisse a une longue tradition d'éducation multilingue au niveau national. L'Ethiopie est un des rares pays qui acceptent, par une politique explicite, l'intégration dans les systèmes scolaires de toutes les langues parlées sur son territoire, et cela malgré leur nombre élevé. Le Cameroun a produit et soumis à l'expérimentation un concept théorique d'éducation multilingue joignant langues d'enseignement et fonctions linguistiques dans les communautés.

Conclusion

Alors qu'un contexte monolingue facilite la communication, on se rend compte que les contextes multilingues ne sont pas à éviter, qu'ils prendront plutôt davantage d'importance à l'avenir. Une adaptation de l'éducation linguistique est souhaitable. Le présent article propose le trilinguisme extensif comme concept théorique généralisable. Les exemples cités montrent que le concept peut s'appliquer avec quelques modifications à des contextes divers.

Cependant, une application concrète dans les systèmes éducatifs spécifiques révèle nombre de problèmes touchant aux attitudes des acteurs sociaux en général, aux politiques linguistiques des Etats en question, à la gestion des établissements scolaires ainsi qu'aux méthodes employées dans les programmes. Dans tous ces domaines, des changements profonds s'avéreront nécessaires, si l'éducation doit passer d'une représentation monolingue à un multilinguisme appliqué systématiquement et de façon généralisée.

En principe, la politique linguistique nationale indiquera les lignes directrices de l'éducation et définira le cadre dans lequel les différentes

institutions appliqueront cette politique. Elle ne décidera pas nécessairement des langues de scolarité, mais du niveau administratif où ces décisions seront prises. Dans la plupart des pays africains, cela entraînera (ou a déjà entraîné, comme en Ethiopie et au Cameroun) une décentralisation administrative ou même politique.

Il faudra envisager une redistribution des ressources financières et en personnel pour permettre aux administrations locales et aux minorités linguistiques de prendre en charge le développement de leurs langues selon les besoins scolaires. Cela est une tâche importante dans les pays africains où un grand nombre de langues locales ne sont utilisées qu'oralement et où tout un travail de recherche et de promotion linguistiques reste à faire.

Une conception multilingue de l'éducation et de la société entraîne un changement profond des attitudes. Le statut de minorité et de majorité linguistique ne sera pas stable, dépendra du contexte (par exemple le français est langue de prestige dans les pays francophones africains, mais langue minoritaire en Suisse et peut-être au niveau international, à croire les avocats d'une globalisation future). Les droits et les responsabilités attribués aux minorités et aux majorités linguistiques seraient à définir, la conscience d'un équilibre entre les deux à promulguer. Cette prise de conscience, les décideurs — qui peuvent être nombreux avec l'application d'une politique de décentralisation — en auront grand besoin. Bien qu'un changement d'attitudes ne soit pas facile à réaliser, les récents développements en Afrique démontrent pourtant que c'est possible.

L'application du trilinguisme extensif exige aussi une réflexion sur les méthodes employées.

L'utilisation traditionnelle et exclusive des langues des anciens colonisateurs dans l'enseignement a imprégné certaines méthodes d'enseignement, notamment au niveau primaire. Un mélange de méthodes propre à l'enseignement d'une deuxième langue d'un côté et d'enseignement des connaissance de base (littéracie, calcul) de l'autre côté s'est instauré. Cela était inévitable dans le contexte donné, mais on peut s'attendre à ce qu'une éducation qui inclut les langues vernaculaires et applique des méthodes adaptées à la situation multilingue produise de meilleurs résultats. C'est au niveau de la formation des maîtres qu'il s'agit de différencier entre les méthodes d'enseignement d'une langue et celles qui concernent une matière spécifique.

Dans le contexte africain, une réflexion sur les méthodes orales doit inclure une conscientisation et une explicitation des méthodes orales utilisées pour

transmettre les connaissances et l'héritage culturels. Si les programmes scolaires reflètent le rapport entre fonctionnalités d'une langue dans la société, le sujet enseigné et la langue d'enseignement, une méthode orale pour l'enseignement des langues semble séduisante au moins pour un certain temps. De même, si la connaissance minimum de plusieurs langues est plus profitable que la connaissance parfaite d'une seule langue, une méthode orale pour au moins les langues de flexibilité pourrait être prise en considération.

Si l'on passe d'une conception principalement monolingue de l'éducation et de la société à une conception systématiquement multilingue, le catalogue des changements conceptuels et pratiques qui s'imposent ne se limite pas aux quelques aspects mentionnés ci-dessus. Et pourtant, le potentiel du trilinguisme extensif dans une éducation multilingue a été démontré. Si des concepts plus détaillés ont été élaborés (Hornberger 1991, Haarmann 1980), si des pratiques multilingues diverses sont utilisées depuis toujours par les locuteurs en contextes multilingues, le trilinguisme extensif a l'avantage de procurer d'une part un cadre simple — nécessaire aux décideurs et à une application généralisée dans les systèmes éducatifs — et de d'autre part la flexibilité indispensable aux contextes multilingues divers.

Bibliographie

Calvet, J.-L. (1992). La dynamique des langues au Sénégal (Dakar/Ziguinchor). In Baggioni et al., *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*. Institut d'Etudes Créoles et Francophones. Aix-en-Provence: Université de Provence et Paris: Didier Erudition.

Farah, N. (1987). *Maps*. Panthéon.

Gfeller, E. (sous presse). *La société et l'école face au multilinguisme. L'intégration du trilinguisme extensif dans les systèmes scolaires du Cameroun*. Paris: Karthala.

Haarmann, H. (1980). *Multilingualismus 1. Probleme der Systematik und Typologie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Haarmann, H. (1980). *Multilingualismus 2. Elemente einer Sprachökologie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hornberger, N. (1987). Bilingual education success, but policy failure. *Language in Society, 16*, 205-26.

Hornberger, N. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance*. Dordrecht: Foris.

Hornberger, N. (1991). Extending Enrichment bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. In O. Garcia (Ed), *Bilingual education. Festschrift in honor of J.A. Fishman* (pp. 183-199). Amsterdam: Benjamins.

Koenig, E., Chia, E., & Povey, J. (1983). *A Sociolinguistic Profile of Urban Centers in Cameroon*. Los Angeles: Crossroads.

Tadadjeu, M. (1979). *A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa*. Paris: UNESCO.

Tadadjeu, M. (1984). Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise: le trilinguisme extensif. In *Quelle identité culturelle pour le Cameroun et l'Afrique de demain ?* Yaoundé: Association nationale des poètes et écrivains camerounais (APEC).

Tadadjeu, M.(1989).*Voie africaine*. Yaoundé: Club OUA.