



HAL
open science

L'ÉCOLE DANS UNE PETITE VILLE AFRICAINE

Henry Tourneux, Olivier Iyébi-Mandjek

► **To cite this version:**

Henry Tourneux, Olivier Iyébi-Mandjek. L'ÉCOLE DANS UNE PETITE VILLE AFRICAINE. 1994.
halshs-02372295

HAL Id: halshs-02372295

<https://shs.hal.science/halshs-02372295>

Submitted on 12 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Henry Tourneux et Olivier Iyébi-Mandjek

L'école dans une petite ville africaine

(Maroua, Cameroun)



KARTHALA

**L'ÉCOLE
DANS UNE PETITE VILLE
AFRICAINÉ**

Cartographie : Christine Chauviat

**Photo de couverture : Élèves d'une école coranique à Maroua.
(Cliché Henry TOURNEUX).**

**© Éditions KARTHALA, 1994
ISBN : 2-86537-494-7**

**Henry Tourneux
et Olivier Iyébi-Mandjek**

**L'école dans
une petite ville africaine
Maroua, Cameroun**

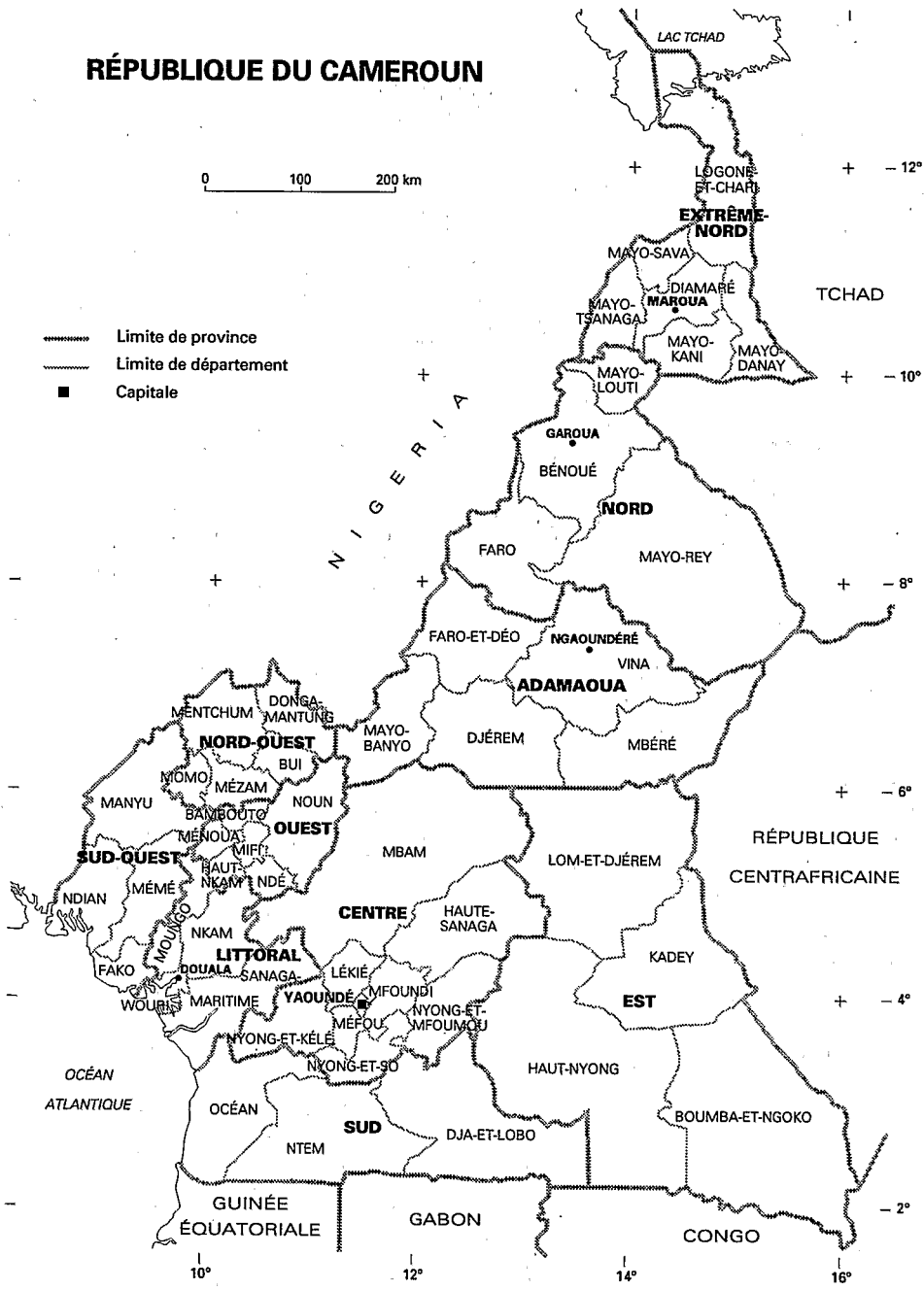
**L'enseignement en milieu urbain
multilingue**

**Éditions KARTHALA
22-24, bd Arago
75013 Paris**

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

0 100 200 km

- Limite de province
- Limite de département
- Capitale



Avant-propos

A peine les premières lueurs de l'aube blanchissent-elles l'horizon que de toute part fuse l'appel des muezzins ; les plus modernes enflent leur voix à l'aide de haut-parleurs orientés aux quatre points cardinaux ; les plus modestes se contentant de la seule force de leurs poumons pour appeler le voisinage à la prière. Ville d'islam, telle apparaît Maroua au commencement du jour.

A mi-chemin entre Dakar et la corne de l'Afrique, on est bien au cœur de l'Afrique centrale, dans un creuset où se forme sans bruit la société de demain, soucieuse des valeurs traditionnelles, mais avide des apports de la technologie occidentale.

Quand on observe Maroua des hauteurs qui la bordent, elle fait l'effet d'une oasis, accroupie à la confluence des deux oueds saisonniers que sont les *maayo* Kaliao et Tsanaga. Lorsque la saison n'est pas à la pluie, les lavadères y creusent mille puits, où l'eau sourd à faible profondeur, qui feront alternativement office de lavoirs et de bains publics.

Quelques grands axes bitumés drainent, à l'ombre des frondaisons des azadirachtes, un flux ininterrompu de motocyclettes, que la crise a transformées en taxis clandestins, sur lesquels paradent de jeunes et insoucients cavaliers, menant en selle policiers, militaires et autres gendarmes aussi bien que belles élégantes drapées dans leurs pagnes.

Au Nord, au pied de la petite montagne des chèvres (*kooseyel be'i*), un alignement de cabanes abrite les forgerons qui martèlent le fer pour fabriquer couteaux, flèches, houes, pelles et pics. Devant, le marché au petit bétail. A quelque distance, un vol de vautours charognards inscrit dans l'azur une sinistre spirale, au-dessus de l'abattoir.

Dans l'échancrure qui sépare le mont des chèvres du relief principal, constitué par la montagne de Maroua (*hoo-seere marwaare*), s'est installé à perte de vue et dans le plus grand désordre, un flot de petites maisons, les unes en terre, les autres en parpaings, badigeonnées de blanc, d'ocre, de rose ou de vert d'eau, souvent entourées d'un mur d'enceinte. La vallée ne suffisant pas pour les nouveaux arrivants, ceux-ci se lancent à l'assaut des pentes pour y dresser leurs fortins de terre, de pierre et de paille.

Le sommet le moins élevé, celui de Modjogomoré, résidence privée du gouverneur de la province, domine le palais provincial, la poste et le tribunal. C'est là aussi qu'aboutit la plus belle artère de la ville, dite avenue de Kakataré, dont les trois rangées d'arbres délimitent les voies montante et descendante. En la prenant vers l'Est, on passe devant le palais du sultan, dont la blanche façade d'arcades surmontées de gargouilles rouges défie calmement un incongru building carrelé de blanc — monumentale vespasienne inachevée — érigé presque en face, à l'époque de l'argent facile.

De part et d'autre de l'avenue, de nombreux ateliers de menuisiers-ébénistes exposent leurs productions au grand air. On aboutit enfin au bâtiment de l'artisanat, qui borne le parcours. Chaque soir, à ses pieds, les nombreux artisans du cuir que compte la ville, tanneurs et cordonniers, se donnent rendez-vous pour vendre en gros leurs productions respectives. De là partiront d'énormes ballots en toile de jute, gonflés de sacs à main, de portefeuilles, de sandales et de poufs, à destination des revendeurs de Douala, Libreville, Bangui, Brazzaville...

Derrière l'artisanat, un long rectangle de trois cents mètres sur deux cents enclôt le marché central. Là, d'étroites ruelles bordées d'échoppes offrent au chaland tout ce qu'il peut raisonnablement désirer, des plus humbles objets

au lecteur de disques compacts en passant par les sacs de farine, de sel et de sucre. Dès dix-sept heures, tout le monde plie boutique : il faut rentrer à la maison et se préparer pour la prière du soir.

Les noctambules sont contraints de se donner rendez-vous au sud du *maayo* Kaliao, où sont concentrés bars et gargotes. A l'extrémité ouest du boulevard du Renouveau et dans les environs, sont regroupés de nombreux petits établissements, installés à même les bords de la chaussée, où l'on vend bœuf, mouton et poulet grillés, carpes tilapies et perches du Nil, bâtons de manioc et plantains du Sud, mets de graines de courge cuits à l'étouffée dans leurs emballages de feuilles... Dans ces parages, la bière coule à flots, que ce soit la « 33 », parfois surnommée « marteau » pour l'effet qu'elle produit sur le buveur, ou la « Beaufort », dont le lion « d'or sur fond de sinople » tend à faire croire à de nobles ascendances françaises.

La partie ouest de la ville comprend encore d'assez vastes espaces non bâtis appartenant au domaine public ; c'est un quartier apprécié par les fonctionnaires du Sud et par les coopérants de toutes nationalités. L'arbre le plus remarquable y a été le caïlcédrat, majestueux acajou du Sénégal. Mais, du fait de l'incurie des services de conservation de la nature face à l'écorçage dont ils sont victimes, les caïlcédrats sont en train de mourir de leurs blessures. On voit un peu partout ces géants foudroyés attendant la hache qui les transformera en vulgaire bois à brûler.

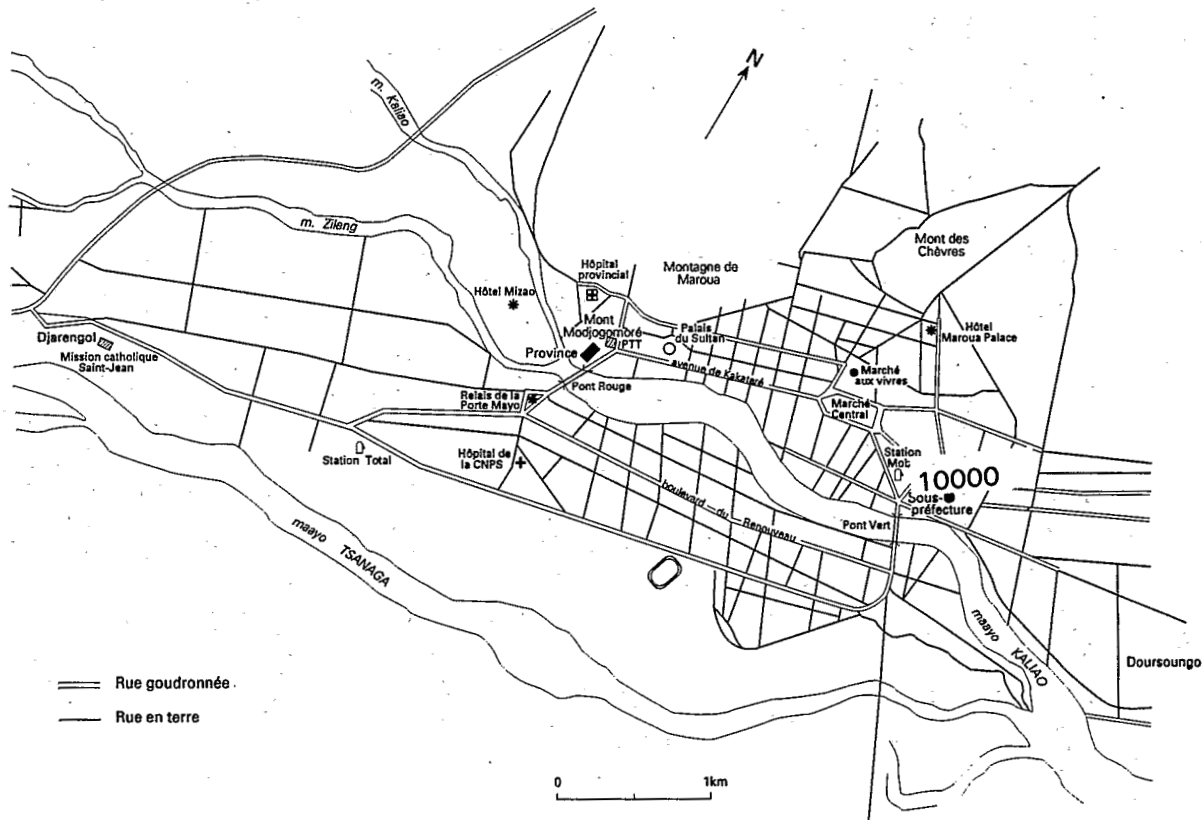
Le quartier le plus à l'Est, qui part de la confluence des deux grands *maayo*, s'étire indéfiniment en direction de Bogo. Là, pas le moindre centimètre carré de bitume malgré les promesses et les plans qui se sont succédés. La densité des vastes propriétés indique que l'on est dans le quartier résidentiel de nombreux grands commerçants.

Voilà, esquissé à grands traits, l'aspect extérieur de Maroua. La vie « moderne » y pénètre à petits pas, malgré la faiblesse des infrastructures mises en place par les gouvernements successifs. Tout y marche au ralenti, dans l'attente de jours meilleurs.

Le travail que l'on va exposer dans les pages qui suivent a été réalisé en 1992-1993 dans le cadre du Ministère

LA VILLE DE MAROUA

Henry Tourneux, Olivier Iyebi Mandjek



- == Rue goudronnée.
- Rue en terre

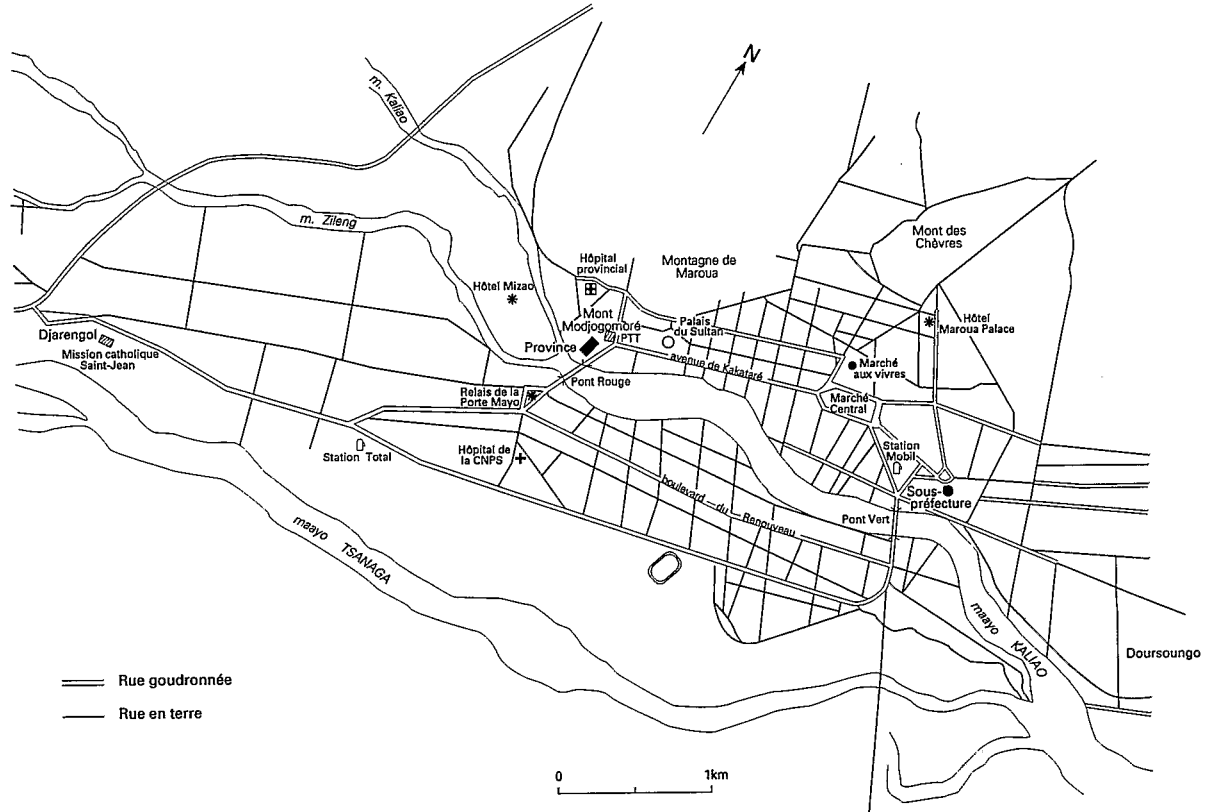
0 1km

10000 femmes

LA VILLE DE MAROUA

Henry Tourneux, Olivier Iyebi Mandjek

Cette carte est à lire ainsi.



de la Recherche Scientifique et Technique (MRST) et de l'Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération (ORSTOM).

Il n'aurait pu se faire sans le soutien de Monsieur le Délégué Provincial à l'Education nationale (province de l'Extrême-Nord) et sans la coopération permanente de l'Inspection Départementale à l'Enseignement Primaire et Maternel du Diamaré (IDEPM/Diamaré). Nous devons remercier tout particulièrement les chefs d'établissements et les enseignants qui nous ont toujours reçus avec la plus grande bienveillance, conscients que nous œuvrions tous dans le même sens, à savoir l'amélioration de l'enseignement primaire dans un milieu particulièrement difficile et complexe. Nous espérons n'avoir pas trahi leur confiance.

Nos deux principaux collaborateurs, Yaya Dairou et Madoum Abaïcho, méritent une mention particulière. En effet, c'est grâce à leur tact et à leur patience qu'ont pu être menés à bien les délicates enquêtes et les tests linguistiques auprès des enfants, qu'un chercheur, étranger de surcroît, n'aurait jamais pu réaliser sans fausser les résultats, du fait de sa simple présence. Par la suite, ils ont pris une part active dans le dépouillement des données et ont toujours fait preuve d'un dévouement exceptionnel.

Christian Seignobos a mis à notre disposition toute sa documentation inédite sur Maroua ; nous lui sommes redevables de bien plus que ne pourraient le laisser croire les rares mentions de son nom dans notre texte. Sa constante disponibilité pour nous éclairer sur les points les plus divers nous a été d'un secours inestimable.

Léonie Métangmo-Tatou nous a aidés à élaborer certains questionnaires et nous avons toujours tiré profit de ses analyses de la situation linguistique locale, malheureusement encore inédites, et de nos entretiens avec elle.

Nous remercions François Fillol pour son aide informatique, Françoise Tsukamoto, bibliothécaire au LACITO (CNRS) et Jeannine Gerbault, de l'Université de Yaoundé, pour l'aide documentaire qu'elles nous ont apportée, ainsi que Léon Gani, qui a bien voulu nous communiquer un questionnaire qu'il a lui-même mis au point pour étudier l'école aux Antilles.

Il nous faut encore remercier tous les collègues et amis

qui, d'une manière ou d'une autre, au cours d'une conversation improvisée, nous ont indiqué des pistes de réflexion ; nous pensons spécialement à Dina Mengue, Pierre Lingok, Seïny Boukar, Ahmadou Bagoudou, René Jaouen, Jean-Louis Ledecq et Zygmunt Frajzyngier.

1

Histoire de Maroua

Maroua ne s'est pas toujours appelée « Marwa » ; la ville portait, aux XVI^e-XVII^e siècles, le nom d'un chef dont on a gardé le souvenir : « Masfay » ou « Matfay ». En effet, avant de devenir une ville d'islam, Maroua a été successivement peuplée de groupes maintenant disparus et de Guiziga. Pour retracer brièvement son histoire, nous résumerons les travaux d'Eldridge Mohammadou et de Christian Seignobos, spécialistes incontestés de la région.

A. L'ère pré-guiziga (jusqu'à la fin du XVII^e siècle)

Les premiers habitants dont nous parle la tradition orale vinrent du Nord et du Nord-Est. Ils appartenaient à l'ensemble des civilisations dites « sao ». Parmi eux, on peut citer les Mavo, premiers habitants de Doulo, qui allait devenir la capitale du royaume mandara, et les Kanagui, venus de Logone-Birni.

Leur succédèrent d'autres groupes en provenance du Baguirmi. Chez ces nouveaux arrivants, le pouvoir était lié à la forge.

Quand on dit, comme le font les traditions peules (voir Mohammadou E., 1976 et 1989), que les premiers habitants de Maroua étaient des Mofou, cela risque de prêter à confusion ; en effet, ils n'avaient sans doute pas grand-

chose de commun avec les populations qui portent actuellement le nom de Mofou. Ce qui est vrai, en revanche, c'est que ces premiers habitants, au fur et à mesure qu'ils étaient repoussés par de nouveaux arrivants, n'avaient guère d'autre solution que de gagner les montagnes voisines pour s'y réfugier. Là, ils se fondaient avec les groupes qui allaient se définir plus tard comme Mofou.

Les habitants de la cité de Masfay cultivaient le petit mil et l'éleusine sur les pentes des monts au pied desquels ils s'étaient installés. Ils s'adonnaient à la pêche et à la chasse à l'hippopotame dans les *maayo* alors très poissonneux. Leur lieu de culte principal était situé au sommet de la colline de Modjogomoré.

B. L'ère guiziga (XVIII^e siècle)

A partir du XVIII^e siècle, ce fut le règne des Guiziga Bwiy Marva. Voici le mythe qui transcrit leur prise de pouvoir, d'après la version qu'en a recueillie Ch. Seignobos :

« Le chef Bwiy Dugway qui régnait sur la cité fut accusé de mécontenter ses notables. Un nouveau groupe était arrivé récemment sur place, dirigé par Bwiy Marva. Ces derniers étaient des chasseurs venant de Midjivin, à une soixantaine de kilomètres au Sud ; avant même de s'installer, ils venaient régulièrement apporter de la viande séchée aux femmes de la cité.

Quatre clans opposés à Bwiy Dugway décidèrent de le déposer, pour donner le pouvoir aux nouveaux venus. Un de ces clans alla trouver Bwiy Dugway et lui dit d'abattre des bœufs pour satisfaire les notables. Bwiy Dugway accepta et fit préparer un grand festin ; pour lui-même, il demanda simplement que l'on cuisât des courges.

Les conspirateurs décommandèrent secrètement le festin et conseillèrent à Bwiy Dugway de prendre place sur son auvent, sous lequel ils s'installèrent eux-mêmes, en faisant semblant d'attendre le repas. L'un d'entre eux, ayant reçu sur lui de la sauce de courge tombée du plat que consommait Bwiy Dugway, s'écria : « Qui mange des choses

cuites à la graisse là-haut, alors qu'en bas nous n'avons rien ? Allons-nous supporter cela plus longtemps ?”

On profita de l'absence de Bwiy Dugway, parti à la chasse avec les siens pour la grande fête de fin d'année, pour introniser Bwiy Marva. A son retour, Bwiy Dugway entendit battre les tambours ; il demanda : “Que se passe-t-il dans la ville ?” On lui répondit : “Les électeurs t'ont choisi un remplaçant.”

Il voulut alors s'enfuir, mais on l'en empêcha. Il dut quitter son enclos de Kakata pour aller s'établir comme simple chef de quartier dans l'endroit qui allait prendre son nom (Dougöï). »

On voit que le nom actuel de la ville vient de celui du chef guiziga : Bwiy Marva. Quelle est l'étymologie de ce nom de *marva* ? Voici les explications que nous avons recueillies à ce sujet : les Guiziga de Midjivin, en arrivant à Maroua, y trouvèrent des pierres blanches, que leur chef eut l'idée de tailler et de polir pour en faire des meules, qu'il appela *ngur-vuŋ* « pierres de pluie ». Il en envoya une à son aîné resté sur place à Moutouroua ; celui-ci donna à l'objet le nom de *marva*, et il surnomma son cadet *bwiy marva*, c'est-à-dire « chef de la meule ».

On dit couramment que la prononciation actuelle du nom de Maroua [marwa] vient des Peuls ; cela ne paraît pas si évident. En effet, l'adaptation du nom guiziga [marva] devrait donner [maruwa] dans la phonologie du peul. Il est probable que la prononciation de [marwa] soit le fait des Kanouri.

C. L'ère peule (XIX^e siècle)

Les premiers Peuls venus dans la région cohabitaient avec les autochtones et faisaient paître leurs troupeaux dans les environs des villages guiziga. Avec eux se trouvaient aussi des affranchis, qui avaient fui leur maître peul. Ces affranchis, grâce à de judicieuses alliances politiques et matrimoniales avec les Guiziga Kaliyaw, réussirent, en trois ans de combats et d'escarmouches (entre 1792 et 1794),

à défaire les Bwiy Marva, dont le chef de l'époque, Jomkoy, fut tué au cours d'une bataille.

C'est de cette époque que date la première mosquée de Maroua, qui fut implantée sur l'aire sacrée de Bwiy Marva, à proximité du Ficus-autel où se déroulaient les sacrifices traditionnels.

Les affranchis, bientôt rejoints par leurs anciens maîtres Peuls Taara et Sawa, ne surent mettre à profit leur victoire et en furent dépossédés par ceux-ci. Le vaste mouvement religieux contemporain, dont l'épicentre était à Sokoto, s'arrogea le droit de nommer les chefs sur des critères de compétence en matière coranique, dans toute sa sphère d'influence. Or, ces compétences se trouvaient chez les lettrés des familles nobles, et non pas chez les affranchis.

Après un chassé-croisé entre Peuls et affranchis, ces derniers, représentés par Mal Biiri, s'adressèrent à un *moodibbo* érudit, qui n'appartenait ni aux familles Taara ni aux familles Sawa, et lui confièrent la fonction d'imam. Son nom est Hamman Damagaram, ou Muhamman Damraka. Il fut chargé de la partie orientale de la ville et s'installa dans l'enclos occupé précédemment par le chef guiziga. La partie occidentale de la ville passa sous l'autorité de Mal Biiri.

Les descendants de Mal Biiri seront les *kaygamma* qui nommeront, par la suite, les sultans de Maroua. Le sultan (*laamiido*), quant à lui, aura pour prérogative de nommer les *kaygamma* dans la descendance de Mal Biiri.

Moodibbo Hamman Damagaram fut imam de Maroua de 1801 à 1846. Il essaya de mettre en place autour de la ville des parents ou alliés, qui en garantissent la sécurité. A l'extérieur, il poursuivit la guerre contre les Guiziga, tandis qu'à l'intérieur, tout en ralliant à sa cause les Bwiy Marva, il favorisa, sans grand succès, l'installation de Peuls. C'est à lui que l'on doit d'avoir mis en place les assises du pouvoir des sultans à Maroua.

Hamman Damagaram peut être considéré comme le véritable fondateur de la ville de Maroua, qui, sous son règne, quitta progressivement le statut de village. Il fit construire une muraille défensive, entourée d'un fossé, entre le quartier de Djoudandou et le *maayo* Kaliao, un peu à l'ouest

de l'actuel marché central, et une autre entre Modjogomoré et la prison. Ce n'était pas un luxe inutile, car le royaume voisin du Mandara et son puissant suzerain le Borno voyaient d'un mauvais œil le développement de Maroua. Le 28 avril 1823, ils passèrent à l'attaque, mais ils furent défaits par la cavalerie peule.

Malgré ces relations pour le moins tendues, un intense commerce se développa alors entre Maroua et le Borno. De Maroua partaient des caravanes d'esclaves et de chevaux, ainsi que des peaux et de l'ivoire. En échange, des cohortes d'ânes apportaient du Borno sel, tissus, natron, parfums et verroterie.

Sous l'impulsion de marchands kanouri qui s'installèrent alors dans la cité avec leurs entrepôts, le tissage, le travail du cuir et la forge, les trois industries qui allaient assurer la prospérité et le renom de Maroua, se développèrent rapidement.

Sous le règne de Hamman Saali (1846-1896), la ville continua à s'étendre, et le pouvoir du sultan s'affermir, tout en essayant de rogner sur celui du *kaygamma*. La population, à la fin du siècle, devait atteindre les trente mille personnes ; certaines estimations, contestées, vont même jusqu'à soixante-dix mille. « Quoi qu'il en soit, écrit P. Gubry, il ne fait guère de doute que Maroua était la plus grande ville du Cameroun à l'arrivée des Européens. » (1992, p. 11).

A cette époque, l'élevage étant réservé aux familles nobles, les affranchis et les serfs s'adonnaient à l'agriculture. On voyait alors des serfs s'affranchir de leurs maîtres après s'être procuré eux-mêmes des esclaves grâce aux stocks de mil qu'ils réussissaient à constituer.

La fin du règne de Hamman Saali fut obscurcie par l'arrivée dans la région de Moodibbo Hayaatu, prince de Sokkoto. De Balda, il espérait se constituer un puissant royaume à partir duquel il pourrait prendre le pouvoir à Sokkoto. A cette fin, il s'allia au conquérant Râbeh et se fit reconnaître par lui comme le représentant du Mahdi soudanais.

Maroua vécut la fin du siècle dans la peur d'une attaque de Hayaatu ou de Râbeh. La ville s'accrût alors de nombreux réfugiés fuyant la région de Bogo. Hayaatu per-

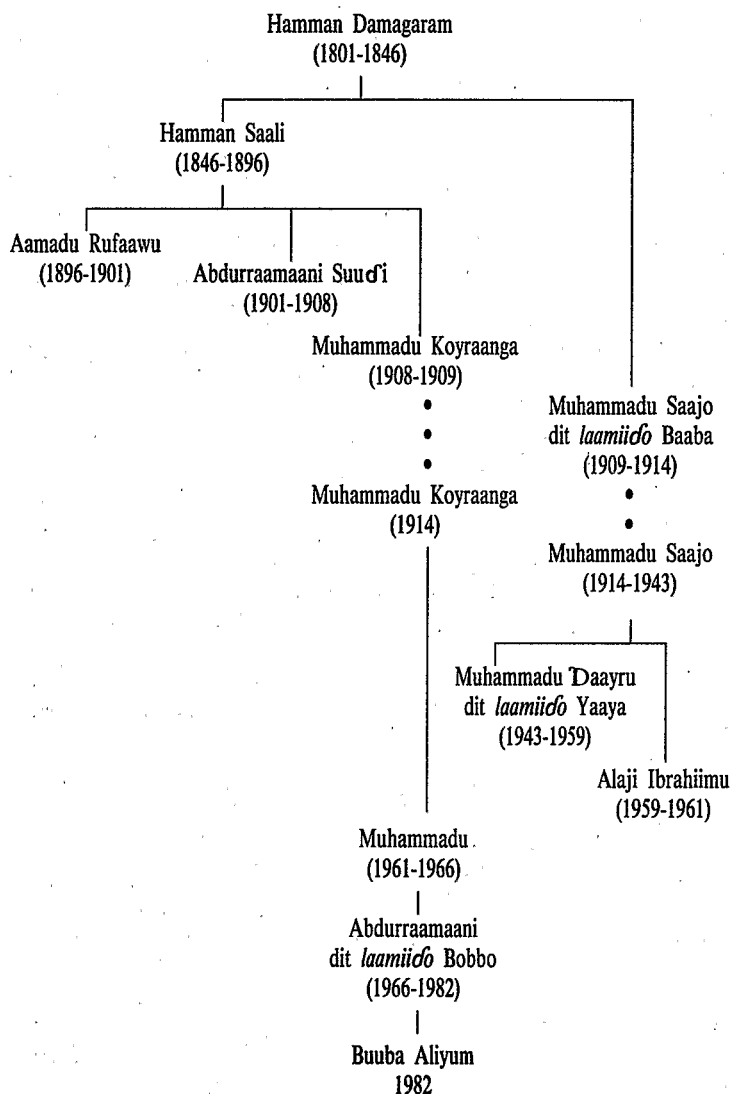
Tableau n° 1

Chronologie des chefs et sultans peuls de Maroua

Hamman Selbe (1792-1795)

Kaawu Yero (1795-1798)

Kaawu Buhaari (1798-1801)



(D'après E. Mohammadou, 1970).

dit la vie au Borno, où il était parti rejoindre Râbeh ; ce dernier tomba sous les balles des Français lors de la bataille de Kousseri (1900).

D. L'ère coloniale (1902-1960)

D.1. La période allemande (1902-1915)

Au cours de la période coloniale, Maroua passa du joug des Allemands (1902-1915) à celui des Français (1915-1960). Les Allemands, sous le commandement du major Hans Dominik, brisèrent la résistance de la ville lors de la sanglante bataille du 20 janvier 1902. Le conquérant fit du sultan Abdurraamaani Suufi (1902-1908) son homme de confiance et son seul interlocuteur. La terreur s'abattit sur la ville ; les partisans du précédent sultan (Aamadu Rufaawu) et les religieux acquis au mahdisme furent pourchassés par l'occupant et lui payèrent un lourd tribut de sang. La ville se vida d'une bonne partie de sa population. Ce fut le commencement d'un déclin qui n'allait prendre fin que dans les années 1950.

Muhammadu Koyraanga, le successeur de Abdurraamaani Suufi, fut déposé par les Allemands et remplacé par Muhammadu Saajo, descendant d'une branche rivale. Soupçonné de sympathies pro-françaises, il fut, à son tour, écarté du pouvoir momentanément par les Allemands.

La Première Guerre mondiale ne resta pas sans effet pour Maroua, qui vit avec soulagement partir les Allemands. Le 14 décembre 1914, le colonel français Brisset entra dans la ville, et le sultan Muhammadu Saajo retrouvait son palais. En 1919, on estimait la population de la ville à vingt mille personnes.

D.2. La période française (1915-1960)

Avant de passer sous administration civile, Maroua passa quelques années sous commandement militaire. C'est à

cette époque que l'on élargit l'avenue de Kakataré, que l'on reconstruisit la grande mosquée en matériaux durables et que l'on redéfinît l'emplacement du marché central.

Les administrateurs français emboîtèrent le pas aux Allemands dans leur attitude face au sultan ; faisant à Maroua de courts séjours de deux ans, habituellement, ils ne cherchèrent pas à entrer en détail dans le fonctionnement traditionnel du pouvoir et préférèrent avoir un interlocuteur unique, le *laamiido*, ignorant l'élément équilibrant que constituait le *kaygamma*.

Le sultan en profitera pour mettre en coupe réglée le territoire sous le contrôle du *kaygamma*, en attribuant des pans entiers de Zokok pour l'installation de la nouvelle administration.

La population d'alors ressentit l'administration comme une institution aveugle, faisant le jeu du sultan. Les Français allèrent même jusqu'à dédommager celui-ci pour des terrains de Djarengol pris au *kaygamma* ! Ce fut aussi la dure période des corvées, qui remit en cause la distinction entre hommes libres et hommes de condition servile. Les hommes libres qui n'avaient pas les moyens de payer leur exonération, se retrouvaient donc, au vu et au su de tous, obligés de prêter main-forte aux serfs dans les travaux de terrassement et de portage. Le sultan, pour vingt manœuvres que lui réclamait l'administration, en réquisitionnait cent, pris, si possible, dans les quartiers du *kaygamma*, qui devaient se racheter auprès de lui pour se faire dispenser de corvée.

Jusque dans les années 1930, seule la rive gauche du *maayo* Kaliao est urbanisée. La rive droite (*dow maayo*) comporte des enclos familiaux (*saare*) plantés au milieu des champs et des jardins.

Après la Deuxième Guerre mondiale, Maroua se présente comme un chef-lieu de région classique, comportant la résidence du Chef de Région, des bureaux, une prison, un hôpital, un garage administratif, une centrale électrique, une poste, et un cercle. On commence à décentraliser les services administratifs : Agriculture, Travaux publics et caserne des tirailleurs sont implantés à Djarengol. A Dougoï, on installe les services de la subdivision (actuelle sous-préfecture) et des établissements scolaires. En 1952, un

pont à structure métallique est construit sur le *maayo* Kaliao, le « pont vert ».

Fait marquant de l'après-guerre, l'arrivée de nombreuses populations non islamisées, quittant les plaines ou les montagnes voisines pour s'installer à la périphérie de Maroua. Ce furent des Mofou du Nord, des Guiziga et des Toupouri.

A partir de 1950, de nombreuses sociétés commerciales d'import-export, tenues par des Européens, s'installèrent à Maroua. Cependant, la ville continuait de vivre comme par le passé, au rythme des fêtes religieuses et des appels à la prière.

E. Après l'indépendance

E.1. Du temps du président Ahmadou Ahidjo (1960-1982)

L'indépendance porta un rude coup au pouvoir du sultan. Le gouvernement rognait progressivement sur les prérogatives du *laamiidô*, surtout en instaurant une commune urbaine avec un maire à sa tête. Le sultan n'est plus, dès lors, que le premier adjoint du maire. Le contrôle du foncier lui échappe désormais, sauf pour certains quartiers qui jouxtent le palais.

Une génération de négociants-transporteurs, celle des *alaji*, va commencer à faire la pluie et le beau temps à Maroua. On assiste à une immixtion de plus en plus pesante de ces grands commerçants dans la vie publique. Avec la complicité du maire, ils firent main basse sur les terrains du *kaygamma*, principalement à Djarengol, pour y construire des villas de rapport.

Cependant, la ville continua à s'agrandir, surtout vers l'Est, l'avancée la plus spectaculaire étant toutefois celle des quartiers de Djoudandou et de Doualaré. De grands travaux de voirie et d'assainissement furent menés, notamment par le premier maire. Un deuxième pont, le « pont rouge » fut lancé en 1980 sur le *maayo* Kaliao, remplaçant un périlleux radier.

E.2. L'époque contemporaine

Avec l'arrivée au pouvoir de Paul Biya, en 1982, les habitants de Maroua reprirent espoir : leur ville étant élevée au rang de capitale de la province de l'Extrême-Nord, ils pensaient bien pouvoir en profiter pour combler le retard qu'ils avaient pris sur Garoua, en matière d'équipements et d'infrastructures. Le précédent gouvernement, en effet, avait favorisé Garoua pour en faire la seule grande ville du Nord.

L'ouverture du boulevard du Renouveau en 1985 améliora la circulation sur la rive droite du *maayo* Kaliao. On attendait beaucoup du comice agro-pastoral de 1987. Avec entrain, on se mit à éventrer les rues existantes, à abattre des rangées entières de caïlcédrats pour permettre d'élargir la chaussée. Le bâtiment de la mairie lui-même, intéressant vestige de l'époque coloniale, fut démoli. Partout, de grandes constructions en béton commencèrent à sortir de terre comme des termitières... Malheureusement, il fallut attendre 1992 pour que soit réalisé le bitumage du tour du marché et de quelques axes dans le quartier des banques. Les constructions en béton, tristement inachevées, attendent des jours meilleurs. L'industrialisation de la ville n'a pas eu lieu et l'heure est à l'austérité.

Le fait notable de ces dix dernières années est l'arrivée de nombreux fonctionnaires des provinces méridionales, que l'on appelle avec une pointe de dédain les *gada-maayo*, « ceux de l'autre rive ». Ces derniers ont contribué à laïciser partiellement la ville et à répandre l'usage du français dans l'administration. Ils sont aussi à l'origine de nombreux bars et autres petits restaurants ouverts le soir.

Démographie de la ville

A. Une démographie galopante

La ville de Maroua est passée de 123 000 habitants (RGPH 1987) à 162 000 en 1992 (Gubry P., 1991). Son taux de croissance moyen annuel entre 1976 et 1987 s'élève à 9 %. La reconstitution des différentes phases de cette dynamique montre, malgré l'imprécision des chroniques démographiques, une évolution négative à la fin du siècle dernier, suivie d'une longue période de stagnation, qui a pris fin seulement au milieu de ce siècle. On peut estimer que 1954 marque le début de l'essor démographique de Maroua.

L'histoire permet d'expliquer cette évolution. Les guerres qui précédèrent la prise de la ville par les Allemands auraient eu un effet dépressif sur la population, certaines familles jugeant nécessaire de quitter le centre du sultanat pour des lieux plus cléments. Ensuite, des famines, provoquées par des invasions d'acridiens et les répercussions locales de la Seconde Guerre mondiale contribuèrent au recul démographique. En revanche, les actions de pacification menées par la puissance colonisatrice permirent aux montagnards d'émigrer vers les plaines et les villes, où ils vinrent fournir de la main-d'œuvre tant à l'administration qu'à l'aristocratie peule. La mise en place d'un encadrement médical et la lutte contre l'esclavage furent égale-

ment d'importants facteurs qui favorisèrent le développement de la population de Maroua.

Les taux de croissance démographique dont nous disposons sont très parlants : avant l'indépendance, le taux d'évolution moyen était de 5 % l'an ; après 1960, il a légèrement progressé, pour atteindre 5,7 % entre 1976 et 1987. C'est l'un des plus élevés du Cameroun. La croissance naturelle y contribue pour 3,3 % et l'immigration pour 2,4 % (Timnou J.-P., 1993). Maroua est donc, en grande partie, une ville d'immigrés.

B. L'importance de l'immigration

Il n'est pas facile de se rendre compte du phénomène migratoire à partir des données des recensements successifs. En effet, n'y est considéré comme migrant que celui qui a changé d'unité administrative. Par conséquent, les ruraux de l'arrondissement de Maroua qui quittent leur campagne pour la ville ne sont pas comptés parmi les migrants. Cette définition du migrant minore sérieusement l'ampleur du phénomène.

En 1976, deux tiers des citoyens de Maroua provenaient de la province, dont 41 % du Diamaré. Les autres provinces, hormis le Nord et l'Adamaoua, participaient pour moins de 5 % à la population de la ville, ce qui a contribué à renforcer la prééminence du *fulfulde* comme langue véhiculaire dans la ville.

Le recensement de 1987 montre une intensification des migrations à partir des pays voisins et des provinces méridionales. L'immigration étrangère est due largement à la guerre qui sévit au Tchad depuis 1979. Quant à l'arrivée des Camerounais du Sud, elle s'explique par la « laïcisation » de l'administration dans le nord du pays, à la suite du changement intervenu à la tête de l'État en 1982, et par la création de la province de l'Extrême-Nord, avec Maroua pour chef-lieu. Pour faire fonctionner cette nouvelle unité administrative, nombre de fonctionnaires sont montés du Sud du pays, entraînant avec eux leur famille.

La diversification de cette migration a nettement entamé la spécificité de Maroua, jusqu'alors ville d'islam et d'islamisation.

C. Une ville de jeunes

La population actuelle de Maroua se caractérise par son extrême jeunesse : 43 % ont moins de quinze ans et 61,4 % moins de vingt-cinq ans. Les plus de cinquante-cinq ans ne sont que 6 %. On imagine qu'une telle structure démographique, caractéristique des pays du tiers-monde à forte natalité, pose d'énormes problèmes d'encadrement et d'éducation.

La ville compte à peu près autant de femmes (49,5 %) que d'hommes (50,5 %). Le rapport de masculinité (102 hommes pour 100 femmes en 1987) se rapprochait encore, en 1976, de celui du milieu rural (98 hommes pour 100 femmes). Son évolution dénote une intensification de la migration masculine, rendue possible par le développement et la diversification des possibilités d'emploi en ville.

L'équilibre entre les sexes pourrait aussi s'expliquer par le fait que l'immigration masculine a été de pair avec une immigration féminine. Cette dernière découle non seulement de la préférence pour les déplacements en famille, mais aussi d'un comportement matrimonial caractéristique de la région. Les citadins se marieraient volontiers avec des femmes venant d'un autre arrondissement. Par ailleurs, les mariages sont instables et les femmes répudiées préfèrent rester en ville, où elles ont plus de chances de se remarier, et où elles peuvent, en outre, s'adonner au petit commerce.

La pyramide des âges a une base très large, qui dénote une forte natalité. Elle se rétrécit rapidement entre cinq et quatorze ans, par suite d'une forte mortalité infantile. Entre quinze et vingt-neuf ans, on remarque une grande stabilité de la population ; c'est justement la classe d'âge la plus marquée par l'immigration. Les effets de la mortalité y sont compensés par l'arrivée de migrants. A par-

Tableau n° 2

Répartition de la population de Maroua par sexe et par âge (en valeur absolue ; population non ajustée)

Ages	Hommes	Femmes	Total	M/F *100
0-4	10 276	10 022	20 298	102,53
5-9	8 170	7 709	15 879	105,98
10-14	6 128	5 338	11 466	114,80
15-19	5 320	5 435	10 755	97,88
20-24	4 893	5 298	10 191	92,36
25-29	4 830	5 169	9 999	93,44
30-34	3 996	4 042	8 038	98,86
35-39	3 064	2 810	5 874	109,04
40-44	2 656	2 646	5 302	100,38
45-49	1 884	1 365	3 249	138,02
50-54	1 718	1 736	3 454	98,96
55-59	943	610	1 553	154,59
60-64	976	1 050	2 026	92,95
65-69	470	332	802	141,57
70-74	519	777	1 296	66,80
75-79	204	189	393	107,94
80 et +	354	646	1 000	54,80
indéterminé	34	21	55	161,90
<i>Total</i>	56 435	55 195	111 630	102,25

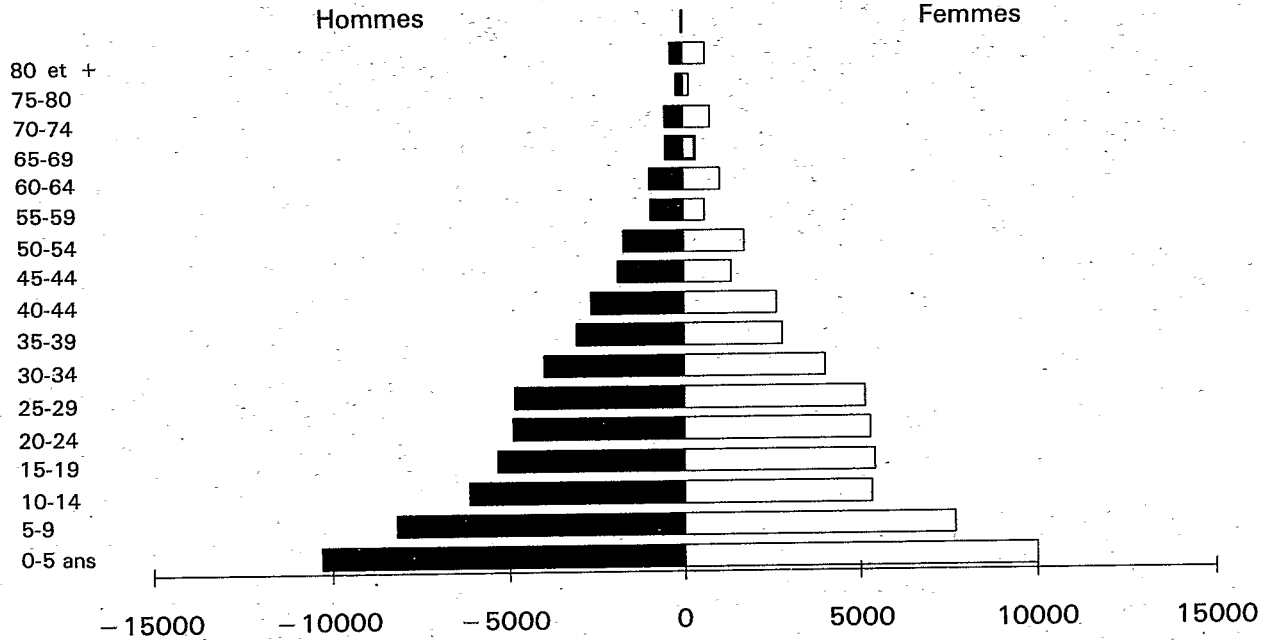
Source : RGPH, 1987.

Légende : (M/F) *100 rapport de masculinité.

Tableau n° 3

Pyramide des âges de la ville de Maroua

Source : RGPH, 1987.



tir de trente ans, la baisse est constante, jusqu'à la rupture brutale des cinquante-cinq ans. La distribution du *sex ratio* par âge montre un excédent du sexe masculin jusqu'à quatorze ans et entre trente-cinq et quarante-neuf ans. Si l'on peut penser que le premier est naturel, le second est indubitablement lié à l'immigration.

D. La composition ethnique et religieuse de la ville

On peut analyser le degré d'homogénéité de la ville suivant le critère ethnique ou suivant le critère religieux. Pour Maroua, l'islam est l'élément discriminant, chaque individu se définissant généralement par rapport à lui.

La différence entre le nombre issu du recensement de 1987 et celui de Ch. Seignobos (voir tableau n° 4, p. suivante) est due à une définition différente des limites de la ville. C. Seignobos n'a pas pris en compte les quartiers ruraux de Maroua.

Les Peuls forment un peu moins du tiers de la population urbaine de Maroua ; c'est l'élément ethnique le plus important de la ville. Leur poids est accru par l'intégration des Zoumaya et des néo-islamisés qui, dans la vie courante, se disent « Peuls ». Les Guiziga se placent en seconde position, qu'ils doivent à leur qualité d'autochtones. La ville a aussi attiré et retenu des islamisés de longue date (Kanouri, Kotoko, Arabes, Haoussa et Mandara). Les populations traditionnellement non islamisées des plaines (Moundang, Toupouri et Massa) représentent seulement 8,2 % de la population totale. Les Mofou, groupes montagnards, constituent une importante minorité (10,6 %). Les ressortissants du Sud sont peu représentés globalement.

Sur le plan religieux, Maroua est toujours « ville d'islam » selon l'expression de G. Prestat (1952). Les trois quarts de sa population (74,6 %) sont musulmans (contre 90 % en 1952, *ibid.*). L'immigration a contribué à réduire ce pourcentage. L'islam touche, outre les peuples anciennement islamisés, de nombreuses autres populations réputées naguère « animistes » (Guiziga, 70 % ; Mofou 46 % ;

Tableau n° 4

Les groupes ethniques dans le Maroua urbain

Groupes ethniques	Total	% musulmans		% population
		OUI	NON	
Peuls	26 486	100	0	29,2
Guiziga	17 510	67,7	32,3	19,3
Islamisés anciens	14 976	100	0	16,5
Mofou	9 565	46,4	53,6	10,6
Moundang	2 997	34,4	65,6	3,3
Toupouri	2 852	19	81	3,2
Zoumaya	1 921	100	0	2,1
Massa	1 545	30,4	69,6	1,7
Guidar	1 043	38	62	1,2
« Autres » du Nord	8 006	58,9	41,1	8,8
Méridionaux	2 225	8	92	2,5
Étrangers	1 472	40,4	59,6	1,6
<i>Total</i>	<i>90 598</i>	<i>74,6</i>	<i>25,4</i>	<i>100</i>

Source : Enquêtes de Christian Seignobos, 1985.

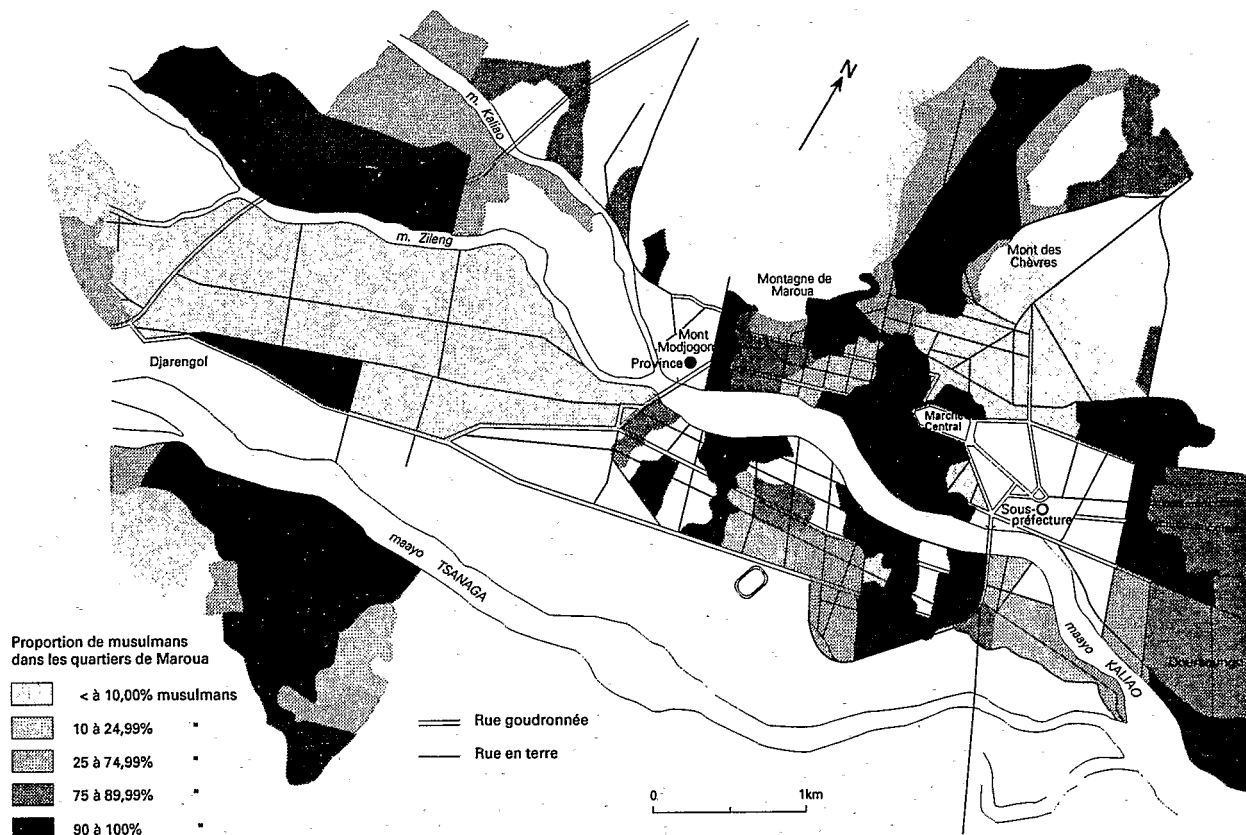
Légende : Peuls *Peuls stricto sensu*
 Islamisés anciens *Groupes islamisés de longue date*
Kanouri, Haoussa, Mandara, Arabes, Kotoko
 « Autres » du Nord *groupes divers allant du plateau de l'Adamawa au lac Tchad*
Mboum, Fali, Dourou, Gbata, Mafa, Podoko, Mousgoum, etc.
 Méridionaux *Groupes de langues Bénoué-Congo + Gbaya*
 Étrangers *Africains de nationalités étrangères*
 % musulmans *Proportion de musulmans et de non-musulmans*
 % population *Proportion du groupe par rapport à la population totale de la ville de Maroua*

Moundang, Guidar, Massa entre 30 et 40 %). Les Tou-pouri sont restés les plus réfractaires à l'islam, mais une frange non négligeable d'entre eux (19 %) y sont déjà entrés.

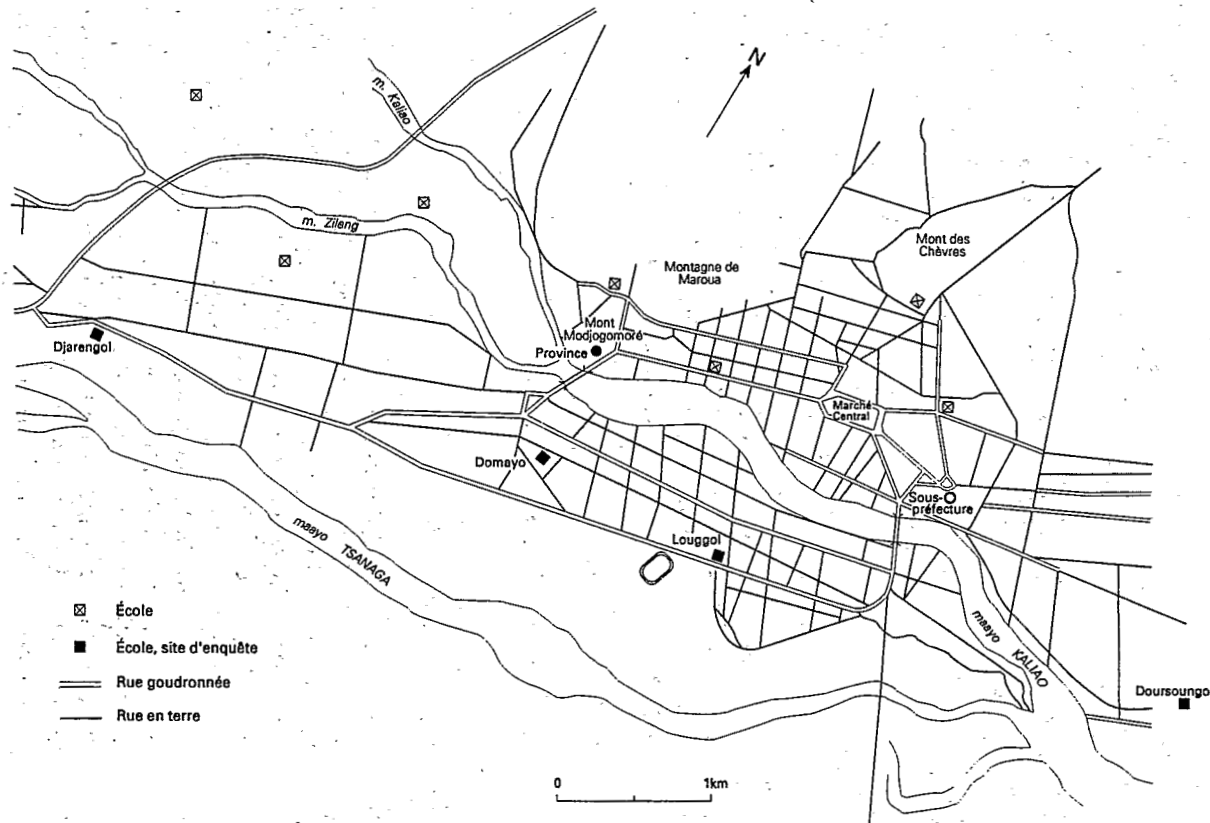
Plus que la variable ethnique, la religion a beaucoup influencé la répartition des populations dans les quartiers de la ville. Les quartiers musulmans ou à majorité musulmane sont situés au centre de la ville et les autres se retrouvent à la périphérie (voir la carte de la p. suivante).

RÉPARTITION SPATIALE DE LA POPULATION DE MAROUA EN FONCTION DE LA RELIGION

Henry Tourneux, Olivier Iyebi Mandjek



LOCALISATION DES ÉCOLES DANS LA VILLE DE MAROUA



Économie de la ville

L'économie de la ville se caractérise par une interaction entre les activités traditionnelles, telles qu'on peut les observer dans n'importe quel village de la région, et les pratiques modernes. Entre ces deux pôles s'organise une série de métiers complémentaires, nés des carences de la loi, de son non-respect ou de son inadaptation.

A. Les activités traditionnelles

A.1. L'agriculture

L'économie traditionnelle repose sur l'agriculture, l'artisanat et le petit commerce. On compte encore de nos jours une proportion importante de la population active qui s'adonne à l'agriculture et aux activités du secteur primaire, qu'elle soit rentière de la terre, locataire, ou qu'elle pratique le faire-valoir direct. Une partie de l'alimentation de la ville est produite sur place, en particulier sur les vertisols situés entre Maroua et Mindif. En 1950, 50,7 % de la population active s'adonnait à l'agriculture. Les paysans-citadins de l'époque produisaient du mil à Palar, Missinguié, Makabaye et Dougoï ; de l'arachide et du coton à Djarengol. Aujourd'hui, ces sites ont été dévorés par l'urbanisation.

Il ne subsiste dans la ville que quelques jardins maraîchers appartenant à des femmes âgées, qui produisent essentiellement de la salade. Les emblavures ont été rejetées vers la périphérie et de nombreux immigrants ont gardé des champs dans leurs villages d'origine.

L'emprise agricole de la ville dépasse largement les limites du sultanat ; toutefois, la production ne suffit pas à couvrir les besoins de la population urbaine. Celle-ci s'approvisionne dans son arrière-pays en produits agricoles de première nécessité et fait venir de très loin les compléments nécessaires (poisson, natron, tubercules...).

L'immigration a contribué à créer des débouchés pour les cultures maraîchères et fruitières. A la périphérie de Maroua, les nappes phréatiques des lits majeurs des cours d'eau sont exploitées pour produire hors saison des légumes exotiques (salade verte, tomates, concombres, courgettes, poivrons, haricots verts, *Amaranthus* etc.) et traditionnels (oseille de Guinée, gombo, sésame...) Les abords des *maayo* se sont aussi prêtés au développement de la culture de l'oignon, d'où est née une petite classe de commerçants qui approvisionnent le sud du pays ou même la République Centrafricaine.

A.2. L'élevage

L'élevage a beaucoup perdu de son importance dans la ville, en partie à cause de la guerre qu'y a livré l'administration. Bœufs et chevaux ont été remplacés par les petits ruminants, que de nombreuses familles musulmanes de la ville élèvent de façon intensive. On engraisse des moutons, surtout, avec du fourrage vendu en début de saison sèche par des migrants saisonniers originaires des monts Mandara. Les coques et les tourteaux de coton produits par l'huilerie de la SODECOTON sont de plus en plus utilisés. Un gros bélier *pulfuli* ainsi élevé à la maison peut se vendre jusqu'à 150 000 francs CFA à la fin du ramadan ou pour la fête de la Tabaski.

A.3. L'artisanat

L'artisanat occupe une place de choix dans l'économie de Maroua. Il existe ainsi de véritables filières dans lesquelles se sont spécialisés certains groupes ethniques particuliers. Les filières du cuir et de l'habillement sont les plus représentées. Toutes ces professions sont organisées en corporations, avec à leur tête un *lawan*, dont le rôle n'est pas clairement défini pour chaque corps de métiers. Dans le cas des métiers du cuir, le *lawan* se chargeait de répartir entre les artisans les commandes les plus importantes. En réalité, la mission principale du *lawan* est de veiller aux intérêts de la chefferie traditionnelle qui l'a nommé. L'administration a tenté, sans succès, d'utiliser cette structure hiérarchisée pour en faire la base d'une organisation de coopératives modernes.

Le travail du cuir s'est développé dès la fin du siècle dernier, après l'installation d'un important groupe de tanneurs et de cordonniers haoussa et kanouri. A cette époque, ils confectionnaient des sacs pour le transport du mil, des selles de cheval, des couvertures de coran, des tapis de prière ainsi que des sandales pour les bergers et des bottes de cavalier pour une clientèle aisée.

A l'époque coloniale, cordonnerie et maroquinerie ont été orientées vers la satisfaction des besoins d'une clientèle européenne. De nos jours, ces artisans produisent toujours des babouches et des sandales, ainsi que des sacs de voyage, des valises et des poufs. Ils fabriquent également des sacs à main, des portefeuilles, des portefeuilles et des ceintures imités de modèles européens. La clientèle est essentiellement constituée de touristes et de fonctionnaires originaires d'autres régions.

Les tanneurs se recrutent principalement parmi les Haoussa, les cordonniers parmi les Kanouri et les maroquiniens parmi les néo-islamisés. Depuis 1970, l'augmentation de la demande, sous la pression du tourisme, a affecté sérieusement la composition ethnique de la corporation des tanneurs, et plus légèrement celle des cordonniers. La maroquinerie est en crise, du fait du vieillissement de ses artisans et de l'immobilisme de sa hiérarchie.

La filière de la confection, deuxième branche de l'arti-

sanat urbain, compte plus de mille tailleurs, dont une minorité continue à travailler à l'ancienne. Les tenants de la tradition se signalent par leur âge avancé, leur méthode de travail et le port de lunettes aux verres épais comme des culs de bouteilles. Ils perpétuent l'image du tailleur que l'on pouvait trouver dans les manuels de français des écoles primaires d'avant l'indépendance. Ils se déplacent de marché en marché, dans un rayon qui n'excède pas cinquante kilomètres autour de Maroua, munis d'une machine à coudre « Singer », dont les gémissements à chaque coup de pédale font craindre qu'elle rende l'âme d'un instant à l'autre. Ils s'installent sous un auvent, toujours le même, attendant les vieilles clientes qui leur font confiance. Ce mode de travail est en voie de disparition, car chaque village important dispose maintenant à demeure d'au moins deux tailleurs équipés d'un outillage adéquat. Les tailleurs sont très spécialisés, certains confectionnant des tuniques à longues manches, d'autres des gandouras, des ensembles pour dames, d'autres, enfin, des vêtements de type européen pour une clientèle plus jeune.

Brodeurs et tisserands ont apparemment beaucoup perdu de leur importance si l'on se réfère aux années 1950. On en comptait alors quatre-vingt-six, et il en reste à peine vingt, de nos jours. Cette régression est due principalement au développement spectaculaire de la profession de tailleur. Cependant, ces activités, maintenant confinées dans le secret des enclos familiaux, sont devenues plus difficiles à évaluer.

Auparavant, les brodeurs étaient aussi tailleurs. Ils étaient étroitement liés au pouvoir traditionnel, à cause du rôle important que tenait le vêtement dans la différenciation sociale. L'administration coloniale leur a confié la fabrication des uniformes des prisonniers et des tenues destinées au personnel soignant de l'hôpital, ainsi que des serviettes nécessaires à cet établissement. L'avènement de la machine à coudre les a contraints de se replier sur la lingerie de maison (nappes, napperons, serviettes de table, couvre-lits et rideaux). Certains hommes pratiquent encore la broderie, malgré la concurrence des brodeurs à la machine. Ils travaillent pour une clientèle aristocratique, soucieuse de se démarquer du peuple par le port de vête-

ments traditionnels entièrement faits main, depuis le tissage jusqu'à la broderie.

Les métiers de l'habillement sont de plus en plus valorisés. A l'occasion des grandes fêtes religieuses, où toute la famille est censée s'habiller de neuf, on voit les tailleurs travailler jour et nuit, ne s'accordant qu'une pause de six heures sur vingt-quatre, afin de pouvoir satisfaire dans les délais l'énorme demande de la clientèle.

Les métiers de la confection sont complétés par beaucoup d'autres, comme la blanchisserie, le repassage, la fabrication ou l'empesage des bonnets. Les blanchisseurs ou lavadères sont généralement des nouveaux islamisés, issus des groupes montagnards. Au début des années 1980, la profession était contrôlée par les Kapsiki, dont la majorité habitait le quartier de Zokok. Par la suite, l'échantillon ethnique s'est diversifié, intégrant des Mofou et des Tchadiens.

La profession connaît une certaine hiérarchisation. En haut de l'échelle, les lavadères jouissant de quelque notoriété ; ils passent chez leurs clients prendre le linge à laver et le répartissent entre leurs employés qu'ils rémunèrent à la pièce. Ces derniers sont souvent des apprentis, récemment arrivés en ville, qui espèrent eux aussi se faire un nom dans le métier. Ce schéma d'installation, assez bien structuré, est battu en brèche par l'arrivée massive de migrants saisonniers originaires du Tchad, durs à la peine, peu exigeants financièrement, qui négocient directement avec la clientèle. Beaucoup d'entre eux trouvent même un emploi à demeure chez des personnes qui trouvent avantage de les avoir à leur service exclusif.

La filière métallurgique comprend la forge, la menuiserie métallique et la bijouterie. Il ne reste plus beaucoup de forgerons dans la ville. Ils fabriquent encore, cependant, des instruments aratoires, dont ils taillent aussi les manches, et des armes blanches. Jadis, ils utilisaient le fer issu des fontes traditionnelles, mais maintenant, ils travaillent avec des matériaux de récupération (carcasses de voitures, fûts vides, chutes de fer à béton...). Postés à la sortie nord de la ville, ils touchent une clientèle rurale, principalement, qui profite du marché hebdomadaire pour acheter quelques objets au passage.

B. Les activités modernes

Les activités économiques modernes comprennent l'artisanat moderne, le commerce et l'industrie. L'artisanat moderne comprend les métiers du bâtiment (menuiserie traditionnelle et menuiserie métallique, maçonnerie, peinture, plomberie, électricité) et la mécanique.

Avec le développement spectaculaire de la construction au cours des années 1980, la menuiserie métallique s'est implantée dans la ville. Les soudeurs, comme on les appelle, fabriquent des portails, des portes et des fenêtres métalliques. Le sort de cette profession dépend directement de la prospérité du bâtiment, qui ne va pas fort actuellement.

Le travail du bois s'est développé dès la fin de l'époque coloniale à l'initiative des Pères de la mission catholique. Il a connu une forte expansion, suite aux commandes de l'État et à la récente arrivée de populations de fonctionnaires. La baisse générale des revenus et la contrebande avec le Nigeria lui ont porté un rude coup, dont de nombreux menuisiers ne se sont pas remis. Beaucoup ont dû fermer leur atelier. Quelques-uns ont quand même réussi à se maintenir ; un seul d'entre eux dispose d'un outillage moderne, dont il loue les services aux collègues qui en ont besoin. On voit encore dans les divers quartiers de la ville, ou près du marché aux vivres, quelques établis rudimentaires sur lesquels on fabrique des meubles de fortune : petits étals en bois blanc, bancs branlants et vaisseaux destinés à orner la chambre des dames.

De tous les métiers modernes, c'est le commerce qui est le plus en vogue. On peut le subdiviser en commerce réglementaire et en commerce informel.

Dans le domaine du commerce réglementaire, on trouvait à Maroua jusqu'à une époque récente les représentations de grandes firmes multinationales comme la *Hollando* ; mais, depuis 1986, ces établissements ont fermé, certains s'étant repliés sur Garoua. Ils ont été remplacés par de grands commerçants locaux, qui ont aussi leurs bureaux à Douala. Certains d'entre eux ont de véritables monopoles, qui sur le riz, qui sur la farine ou sur le bois.

Ils sont secondés au niveau de la distribution locale par des semi-grossistes et des détaillants, qui complètent leur approvisionnement au Nigeria voisin.

Les ventes ont lieu au marché central, sauf pour le bois, qui se vend maintenant presque exclusivement au marché dit « du comice ». Deux marchés se superposent au marché central et au marché aux vivres qui lui est parallèle. Un marché quotidien, contrôlé par les revendeurs, où certains produits, comme la noix de kola et le poisson sont commercialisés dans des réseaux qui rappellent ceux de l'artisanat traditionnel. Un marché hebdomadaire régional, qui, tous les lundis, met en contact producteurs et revendeurs.

Cet espace de vente est arrivé à saturation ; d'autres se sont constitués spontanément, ou à l'initiative de la municipalité. Les espaces de vente spontanés sont surtout orientés vers la commercialisation des produits vivriers ; ils sont situés aux principales entrées de la ville.

La vente au marché central obéit à un rituel bien particulier, dans lequel le client saisit rarement tous les tenants et aboutissants. Le commerçant propriétaire supervise de loin la marche de son affaire, entouré qu'il est d'une nuée de gérants et de démarcheurs. Ceux-ci accrochent le chaland et lui proposent un prix incluant leur propre commission. Il peut y avoir plusieurs strates d'intermédiaires entre le client et le propriétaire, ce qui contribue au renchérissement des marchandises. A la fin de la transaction, l'intermédiaire retire l'excédent qu'il a pu obtenir sur le prix de vente que lui avait communiqué le propriétaire, et remet à ce dernier la somme qu'il attend. Conscient de cette dérive qui pourrait lui être préjudiciable, le propriétaire reprend de temps en temps les choses en mains, ne serait-ce que pour réajuster le prix-plancher de ses marchandises.

Les allées du marché sont encore encombrées de petits voleurs à la tire, bien sûr, mais aussi d'une nuée de vendeurs ambulants qui profitent de la concentration de la clientèle pour lui vendre, qui une contrefaçon de ceinture Lacoste, qui une pâle copie de montre Cartier ou Seiko, qui le médicament miracle, qui, au vu de sa couleur, est censé guérir telle ou telle affection. D'autres, de plus en

plus nombreux, apportent sur place, emballés dans du papier de récupération, du genre sac de ciment, un assortiment de brochettes de viande de bœuf et d'arachides grillées, pour les vendre aux boutiquiers et à leurs clients.

La dévaluation permanente de la naira nigériane a puissamment contribué à détourner les commerçants de leur source d'approvisionnement qu'était Douala. Appareils électroniques du Japon ou du sud-est asiatique, appareils électro-ménagers, tissus de toutes sortes, savon, lessives en poudre, huile végétale, sucre, sel, carburants, ont déferlé sur la ville, la transformant en une véritable gare de triage à destination des marchés du Sud.

Il est bien difficile de dire dans quelle proportion ces importations obéissent aux réglementations douanières. Aussi n'y a-t-il pas loin entre importation et contrebande. On voit donc tout un commerce informel parasiter — si ce n'est contaminer — le marché et les établissements qui ont pignon sur rue.

Une majorité des citoyens de Maroua vivote sur cette économie parallèle, qui se caractérise par une extrême mobilité et une recherche permanente de nouveaux créneaux porteurs.

La décennie 80 devait ouvrir l'ère de l'industrialisation. Il n'en a rien été. Les seules industries implantées à ce jour, qui sont loin d'être négligeables, consistent en une usine d'égrenage du coton et une huilerie, qui produit une excellente huile de table, concurrençant l'huile d'arachide fabriquée artisanalement ; une usine fabricant des boissons et des confitures à base de pulpe et de jus de fruits ; une tannerie moderne ; une petite unité de conditionnement de parfums sans alcool.

C. Le transport urbain

Le transport urbain se caractérise par la quasi-absence de voitures automobiles et l'omniprésence des engins à deux roues. Dans un premier temps, les motocyclettes ont relayé les taxis proprement dits, dont les chauffeurs, sou-

cieux de conserver leur véhicule en bon état le plus longtemps possible, rechignaient à quitter les axes bitumés de la ville. Le coup de grâce a été donné aux taxis par *alaji taksi* lui-même — c'est ainsi que l'on surnommait le principal propriétaire de véhicules à Maroua. Las de constater que les recettes quotidiennes couvraient à peine ses frais de fonctionnement, après les divers prélèvements que ses véhicules devaient subir en route, il les mit en vente, laissant ainsi le champ libre aux motos-taxis.

Les nombreuses motos-taxis qui sillonnent maintenant la ville, appelées *kilando*, appartiennent presque toutes à des fonctionnaires qui se sont engouffrés dans la brèche, laissant peu d'espoir aux petits particuliers sans protections. Le conducteur de moto-taxi doit une redevance journalière au propriétaire de l'engin, redevance qui s'élève à 2 500 francs (50 FF.) (1) pour une moto neuve, et à 2 000 francs pour les autres. L'entretien de la moto et l'achat du carburant sont du ressort du conducteur locataire. Dans les débuts, vers 1986, date à laquelle le phénomène a pris de l'ampleur, les conducteurs étaient des jeunes adultes de vingt-cinq ans, dont l'objectif était de faire le maximum de chiffre d'affaires, afin de constituer une épargne qui leur permette d'acquérir eux-mêmes une moto. Il s'est ensuivi une surexploitation des machines, dont les propriétaires ont fait les frais.

Ceux-ci ont préféré, dès lors, confier leurs véhicules à de jeunes adolescents, plus soucieux de parader devant les demoiselles que de battre des records de recettes. Une fois qu'ils ont encaissé la somme quotidienne due au propriétaire, ils tournent tranquillement à vide, dans le secteur des écoles et des établissements secondaires. Aucun de ces jeunes chauffeurs n'a la moindre notion du code de la route ni ne dispose de permis de conduire. La plupart des motos qu'ils conduisent n'ont ni plaque d'immatriculation, ni assurance. On ne compte plus le nombre de jambes, de bras et de têtes cassés dont on leur est redevable.

(1) Depuis le 12 janvier 1994, 1 franc CFA vaut 0,01 FF. Nous avons maintenu dans tout l'ouvrage la parité de l'époque, soit 1 franc CFA = 0,02 FF.

Ces taxis que l'on n'ose appeler clandestins tant ils fonctionnent au grand jour, constituent un débouché important pour l'essence de contrebande, provenant du Nigeria. Jusqu'en 1989, on pouvait s'approvisionner en cachette, auprès de vendeurs qui prenaient des airs de conspirateurs, dans certains quartiers proches du marché central. Depuis 1990, les petits revendeurs ont envahi les bas-côtés des routes bitumées et ont même investi les plus grands carrefours de la ville, allant jusqu'à s'installer aux abords immédiats des stations-services régulières. Plus surprenant, on les voit proposer leurs bouteilles de carburant à un jet de pierre du commissariat central ou du poste de douane. Ce carburant a conquis une grande partie de la clientèle particulière, et il n'est pas rare de voir même des véhicules de l'administration en faire le plein.

Pour lutter contre ce fléau, l'État, en 1992, a fait passer le prix de l'essence camerounaise de 295 à 195 francs à la pompe. Cette baisse spectaculaire n'a pas suffi à décourager le trafic, puisque l'essence de contrebande ne dépasse pas 100 francs le litre à la frontière, ce qui laisse une belle marge au fraudeur.

Une bonne partie de cette activité est contrôlée par des femmes. Les unes, stockant le gasoil, alimentent les moulins du quartier ; les autres, généralement de jeunes divorcées, trouvent là un moyen de se rendre autonomes. Il y a aussi de jeunes déscolarisés qui ont réussi à accumuler le petit capital nécessaire au démarrage de ce commerce.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'activité de ce secteur est très hiérarchisée. En parcourant la pyramide du haut en bas, on trouve d'abord les grossistes, puis les semi-grossistes, clients des précédents, et enfin les détaillants. Entre grossistes et semi-grossistes, la liaison est assurée par les transporteurs. Le transport du carburant entre la frontière et Maroua est effectué par des cyclistes originaires des montagnes, du Tchad ou des cantons riverains du Logone. Certains travaillent pour des tiers et sont payés au voyage ; en une fois, ils rapportent généralement 120 litres en trois bidons ; les plus fortunés louent des vélos à la journée ou à la semaine (tarif journalier : 500 francs) et travaillent pour leur propre compte. Certains citadins sont à la tête d'un parc de plusieurs bicyclettes.

Ces cyclistes ont établi une véritable noria entre le lieu d'approvisionnement et Maroua. Par grappes de cinq, ils sortent de la ville le matin et parcourent les quatre-vingts kilomètres qui la séparent de Banki. Certains empruntent à l'aller la route bitumée Maroua-Mora, mais d'autres préfèrent les pistes de brousse non fréquentées. Quand les douaniers font du zèle et se livrent à quelque gesticulation sans lendemain, on peut voir, en pleine nature, jusqu'à deux cents vélos en rangs serrés, qui rentrent au bercail après avoir fait le plein de carburant à la frontière. On peut estimer à un minimum de 20 000 litres la quantité de carburant transportée quotidiennement par les vélos. A quoi il faut ajouter les fûts de deux cents litres, qui viennent par camions.

Bien évidemment, la ville ne consomme pas une telle quantité de carburant chaque jour et l'on pense que certains trafiquants constituent des stocks destinés au sud du Tchad.

D. La restauration

La restauration est une activité économique en plein essor, où se côtoient presque toutes les communautés de la ville. Elle multiplie à l'envi les lieux de convivialité et de brassage linguistique. Elle a subi de nombreuses transformations au cours des quinze dernières années.

Les jours de marché, autrefois, des restaurateurs occasionnels dressaient des hangars où ils apprêtaient des repas sommaires : beignets de haricots, abats de moutons ou de chèvres. Des grillades de ces mêmes viandes, appelées *sooya* (du verbe haoussa *sóyaa* « frire, griller »), étaient aussi vendues près des lieux publics comme les marchés, les carrefours, les bureaux. Bientôt, la viande de bœuf a supplanté celle du petit bétail.

Jusque vers les années 80, le pouvoir traditionnel a été assez fort pour empêcher pratiquement tout commerce de boissons alcoolisées en ville (hormis la bière de mil qui avait ses quartiers réservés). La restauration populaire se

réduisait alors à la vente d'arachides grillées, au bord des rues ou à proximité des enclos familiaux ; on vendait aussi au marché des boissons sucrées aromatisées au gingembre, à l'oseille de Guinée ou au citron, ainsi que des beignets et des bouillies. Ces commerces existent toujours et sont l'apanage des femmes âgées et des petites filles.

La restauration traditionnelle, en dehors de la période du ramadan, était une activité diurne. Elle s'adressait à une population non intégrée dans la ville, que le travail ou le manque de logement stable maintenaient dehors toute la journée. Les montagnards, les non-musulmans de la plaine du Diamaré ou les Tchadiens, travaillant dans le secteur informel, constituaient l'essentiel de la clientèle. Ils n'avaient ni temps ni argent à consacrer au repas de midi et se contentaient d'un frugal en-cas.

A partir de 1979, des lieux destinés à la clientèle originaire du sud du pays ont commencé à s'organiser. Il s'agissait de reconstituer quelque peu l'atmosphère des « circuits » ou des « chantiers » de là-bas. Ces termes désignent une structure de restauration informelle, tenue par une femme à son propre domicile. A l'origine, le « circuit » faisait référence à la tournée des bars clandestins qu'un homme pouvait parcourir à sa sortie du travail, avant de rentrer — dans quel état — au domicile conjugal. Aujourd'hui, ce type d'établissement s'est maintenu à Maroua, mais il est sorti de la clandestinité ; on peut ainsi voir au quartier de Domayo des pancartes « chez Blanche », « chez Justine », « Braise d'or », « chez Princesse » etc. qui indiquent au promeneur la direction à suivre.

Dans les « circuits » de Maroua, outre les boissons alcoolisées ou non, on peut se faire servir poulets et poissons grillés accompagnés de frites et de salade, ainsi que certaines spécialités culinaires du Sud, qu'il est prudent de commander à l'avance.

La récession économique, dont les effets ont commencé à se faire sentir en 1988, a sonné le glas d'un bon nombre de ces établissements, que leur clientèle habituelle n'avait plus les moyens de fréquenter. Une fois de plus, on s'est adapté à la nouvelle situation et l'on a vu se multiplier les lieux où l'on vend, à la nuit tombée, un mixte de spécialités du Sud (bâtons de manioc, « prunes », plan-

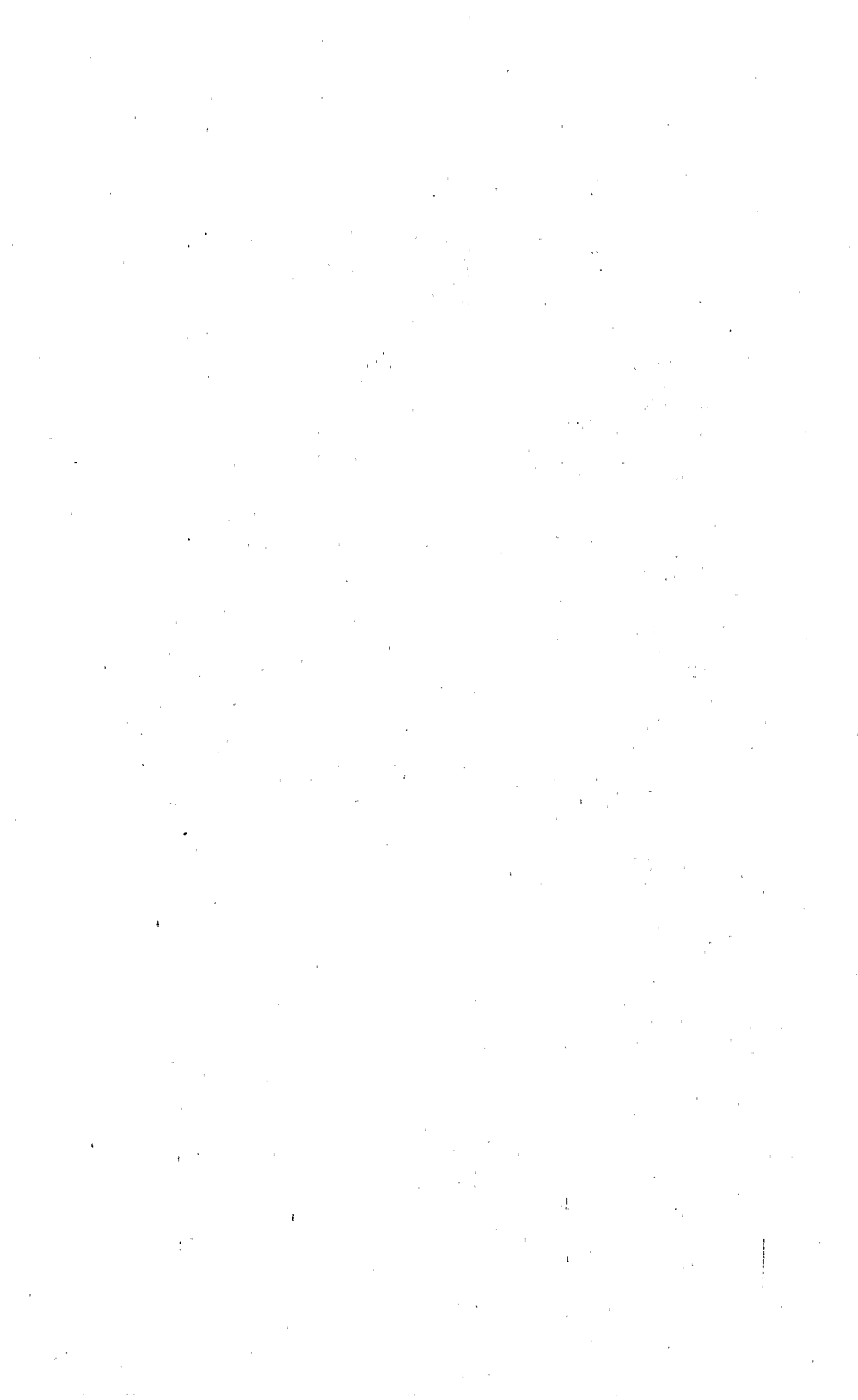
tains, « mets de concombre », tubercules bouillis) et du Nord (volailles, viandes et poissons grillés, beignets de haricots...). Cette activité, monopolisée par les femmes, se tient à proximité des bars, qui ont généralement un accord avec telle cuisinière ; celle-ci dirige ses propres clients vers le bar en question ; où ils pourront manger ce qu'ils viennent d'acheter en s'abreuvant d'une bière, dans un tintamarre de hauts-parleurs à demi éventrés.

Là aussi, la concurrence est rude. Les Tchadiennes retiennent leur clientèle en vendant simultanément grillades et boisson ; elles offrent par-dessus le marché citron, salade de tomates et oignon doux. Cette restauration populaire l'emporte largement sur les « circuits » plus huppés, qui sont désormais hors de portée de bien des bourses.

Les vendeurs de viande grillée profitent également du déclin des « chantiers ». Un peu partout, on voit des fûts métalliques transformés en braseros, où, du matin au soir, et en certains endroits jusqu'à vingt-deux ou vingt-trois heures, on peut trouver de la viande à consommer sur place ou à emporter.

Dans la journée, on observe le développement d'une vente ambulante : il n'est pas de bureau public où ne passent et repassent de petits vendeurs ou de petites vendeuses d'œufs durs, d'arachides grillées, de brochettes ou de thé. A la saison des fruits, on offre à la clientèle mangues, oranges et goyaves.

Toute l'économie parallèle met en scène un couple antagoniste, aux intérêts divergents : le propriétaire et l'employé. Le propriétaire, qui assure la mise de fonds indispensable, estime avoir tous les droits et cherche à « esclavagiser » son employé, en lui imposant des horaires extrêmement lourds pour un salaire dérisoire. L'employé, quant à lui, rêve de devenir patron à la place du patron et se lance dans des économies farouches, tentant de dégager par quelque stratagème, des petits profits annexes qui échapperaient au propriétaire.



Les langues dans la ville

Introduction : langues en présence et classification

Le Cameroun dispose de deux langues officielles : le français et l'anglais et de deux cent quarante langues nationales environ. Plusieurs langues nationales supra-ethniques assurent un rôle véhiculaire. Pour les provinces de l'Adamawa, du Nord et de l'Extrême-Nord, c'est le cas du *fulfulde*, ou langue peule ; pour la pointe septentrionale de l'Extrême-Nord, la fonction véhiculaire est assurée par l'arabe. Il existe aussi deux parlers communément appelés « pidgins » (*pidgin* et petit *ewondo*).

A. Les langues officielles

Le français et l'anglais sont langues officielles du pays depuis le 1^{er} octobre 1961, mais c'est le passage du statut de République fédérale à celui de République unie, en 1972, qui institutionnalise ce colinguisme et le fait entrer dans l'éducation. Les textes officiels sont publiés simulta-

nément en français et en anglais. Radio et télévision emploient les deux langues.

Le français langue officielle ne se distingue pas du français dit « standard » ; par contre, le français de tous les jours, ou « français local », présente plusieurs caractéristiques qui peuvent le rendre partiellement hermétique à un Français de France.

L'anglais officiel tend à se rapprocher de l'anglais d'Oxford ; cependant, dans son usage quotidien, il en est assez loin, phonétiquement et grammaticalement. On entend régulièrement à la télévision des enseignants anglophones se plaindre de la mauvaise qualité de l'anglais local.

B. Le pidgin

Le pidgin est une langue réduite qui est née de contacts entre groupes de populations ne disposant pas d'une langue commune. Le pidgin naît dans un contexte où aucun groupe n'apprend la langue première de l'autre, soit pour des raisons sociologiques, soit pour des raisons de contact insuffisant ; il évolue selon les besoins de communication verbale, pour le commerce, par exemple.

Le pidgin se caractérise par une simplification phonétique et grammaticale, par une réduction du nombre de mots utilisés, par une extension du sens de ces mots et par l'emploi de nombreuses circonlocutions. Il ne s'emploie que dans un domaine très limité, comme le commerce, et n'est la langue première de personne.

Près de deux millions de personnes parlent pidgin-english (PE) au Cameroun. Le PE camerounais semble être issu d'un pidgin anglais employé autour de Calabar (actuel Nigeria) dès le XVIII^e siècle. Jusqu'à l'annexion du Cameroun par l'Allemagne (1884), le pidgin a été cantonné surtout à la côte. La colonisation allemande le fit pénétrer à l'intérieur du pays et il devint la langue de l'armée et des plantations. En 1916, les Alliés chassèrent les Allemands du Cameroun, qui fut divisé, en 1919, en deux mandats (britannique/français). L'anglais devint alors lan-

gue officielle à l'Ouest, et le français, à l'Est. Cette partition eut pour effet d'augmenter l'influence de l'anglais sur le pidgin à l'Ouest, et de mettre en contact ce pidgin avec le français à l'Est. De là viennent les deux principales divisions du pidgin camerounais contemporain.

Le pidgin oriental a donc puisé largement dans le français pour se développer ; il tend à devenir une langue autonome et un nombre croissant d'enfants nés de mariages interethniques le parle comme première langue. On ne devrait plus, dès lors, parler de « pidgin », mais bien de « créole ». A Maroua, on peut estimer à 1 % la population qui emploie le pidgin. 0,4 % des enfants du primaire disent le pratiquer à la maison.

C. Les langues nationales

Le Cameroun est un pays à fort multilinguisme où la plupart des individus pratiquent plusieurs langues, en plus de leur langue maternelle. On appelle « langue nationale » toute langue africaine parlée sur le territoire national par des ressortissants nationaux.

Les langues nationales présentent une grande inégalité dans leur représentation numérique, qui va de quelques dizaines de locuteurs à plusieurs centaines de milliers. Toutes les langues nationales du Cameroun, à l'exception de l'arabe et du peul, sont des langues à tons. Le ton est une hauteur relative qui affecte la syllabe ; il peut jouer un rôle lexical [certains mots ne vont se distinguer que par leur(s) ton(s)] et/ou grammatical [certaines catégories grammaticales, comme le nombre, l'aspect verbal, etc., seront marquées par le ton]. L'alphabet latin ne suffit pas à transcrire toutes les consonnes et toutes les voyelles que l'on rencontre dans ces langues ; on doit le compléter en utilisant l'alphabet phonétique international, dans sa version adaptée aux langues africaines.

Maroua constitue le point de convergence de la diversité des langues de la région (province de l'Extrême-Nord) et même, avec, depuis une dizaine d'années, l'afflux de

ressortissants des provinces méridionales, un miroir de la variété linguistique du Cameroun tout entier. Y sont représentés, dans des proportions variables, trois des quatre grands phylums linguistiques d'Afrique : l'Afro-Asiatique, le Nilo-Saharien et le Niger-Kordofanien ; seul fait défaut le phylum Khoï-San comprenant, entre autres, la langue des Bochimans.

Voici, rapidement, la liste des principales familles présentes à Maroua, situées au sein de leurs phylums respectifs (d'après Dieu M. et P. Renaud [1983] et Barreteau D. et H. Jungraithmayr [1993]) :

Afro-Asiatique	famille	: 1. Sémitique
		: 2. Tchadique
Nilo-Saharien	famille	: 3. Saharien
		: 4. Chari-Nil
Niger-	famille	: 5. Ouest-Atlantique
Kordofanien :		: 6. Adamawa-Oubangui
Niger-Congo :		: 7. Bénoué-Congo

Voici maintenant les principales langues présentes à Maroua, situées au sein de leurs familles respectives :

1. Sémitique	langue :	arabe
2. Tchadique		
a. branche Ouest	langue :	<i>hawsa</i>
b. branche Centre	langues :	<i>wandala</i> (= « mandara »)
		<i>parəkwa</i> (= « podoko »)
		<i>mada</i>
		<i>zəlgwa</i> (= « zulgo »)
		<i>giziga</i> (= deux langues)
		« <i>mofu</i> » (= plusieurs langues)
		<i>mafa</i>
		<i>psikye</i> (= « kapsiki »)
		« <i>kotoko</i> » (= huit langues)
		<i>munjuk</i> (= « mousgoum »)
		<i>gidar</i>
		<i>masa</i>
		<i>musey</i>
		<i>zumaya</i> (langue disparue)
c. branche Est	langues :	<i>kerā</i>
		<i>kabalay</i> (du Tchad)
		<i>lele</i> (du Tchad)

- | | | |
|---------------------|-----------|--|
| 3. Saharien | langue : | <i>kanuri</i> (« bornouan ») |
| 4. Chari-Nil | langues : | « <i>sara</i> » = <i>ngambay</i> (du Tchad)
<i>mbay</i> (du Tchad)
<i>laka</i> etc. |
| 5. Ouest-Atlantique | langue : | <i>fulfulde</i> (= peul) |
| 6a. Adamawa | langues : | <i>tupuri</i>
<i>mundang</i>
<i>mbum</i>
<i>dii</i> (= <i>duru</i>) |
| 6b. Oubangui | langues : | <i>gbaya</i>
<i>sango</i> (de Centrafrique) |
| 7. Bénoué-Congo | langues : | « bamiléké » (= groupe de langues, incluant le <i>bamum</i> [ghomala'])
« <i>bantu</i> » (= groupe de langues, incluant <i>bulu</i> , <i>eton</i> , <i>ewondo</i> , <i>basaa</i> , <i>duala</i> , etc.) |

D. Les langues parlées à la maison

L'anglais, qui est, avec le français, langue officielle du pays, ne s'entend pratiquement pas en ville dans la vie quotidienne ; par contre, on peut observer quelques conversations en pidgin-english. Le français a, quant à lui, fait une percée assez remarquable depuis une dizaine d'années ; il est employé dans tous les domaines de la vie publique et a pénétré quelque peu dans le milieu familial.

Notre étude étant centrée sur l'école, de par la force des choses, nous accorderons plus d'importance aux observations concernant les enfants scolarisés et leurs parents ; toutefois, nous pensons qu'il n'est pas abusif d'extrapoler nos résultats à l'ensemble de la population de la ville étant donné la taille des échantillons que nous avons retenus. La taille de ces échantillons est indiquée pour chaque tableau de la façon suivante : (N =).

C'est dans le cadre familial que le plus grand nombre de langues a cours. Les configurations linguistiques représentées au sein de la famille varient en fonction de plusieurs facteurs ; il faut, en effet, établir une première

dichotomie entre foyers musulmans et foyers non musulmans. Ensuite, chez les non-musulmans, il faut distinguer entre foyer monogynique ou polygynique homogène et foyer polygynique hétérogène.

Dans les foyers musulmans, la langue que l'on a toutes les chances d'entendre est le *fulfulde*, que l'on ait affaire à des musulmans appartenant à des groupes à 100 % musulmans (Peuls, Kanouri, Haoussa, Mandara, Arabes, Kotoko, Zoumaya) ou à des islamisés plus récents (Guiziga, Mofou, Moundang, Toupouri, Massa, Guidar et autres).

Cependant, Kanouri, Haoussa, Mandara, Arabes et Kotoko peuvent bien parler ouvertement leur langue maternelle également. Dans le cas des islamisés plus récents, la langue maternelle n'apparaîtra que dans la stricte intimité du couple, et l'on aura tendance à ne parler que le *fulfulde* avec les enfants.

Dans les foyers monogyniques non musulmans dits « homogènes », les deux partenaires ayant la même langue maternelle, c'est elle qu'ils utilisent le plus souvent, avec des passages au *fulfulde* chez les moins allergiques à cette langue.

Dans les foyers polygyniques non musulmans « hétérogènes », où les épouses n'ont pas forcément la même langue maternelle que leur mari, tous les cas de figure peuvent se rencontrer : utilisation d'une seule ou de plusieurs langues ethniques, conjointement ou non au *fulfulde* ; ou bien, utilisation exclusive du *fulfulde*.

Dans les familles du Sud, le français occupe une place importante tant entre mari et femme(s) qu'entre parents et enfants.

Presque les trois quarts des enfants scolarisés à Maroua disent parler français, entre autres langues, avec leurs parents. Ceci doit être remis à une échelle raisonnable. Il existe probablement quelques familles du Sud où l'on ne parle que le français à l'enfant, mais, dans la plupart des autres cas, les parents se contentent de faibles échanges en français avec leur progéniture.

Les tableaux suivants vont tâcher d'évaluer de façon moins impressionniste les principaux usages linguistiques qui ont cours dans le milieu familial.

Dans les premiers tableaux, nous faisons appel à la notion de « langue principale » et non à celle d'ethnie ou de langue maternelle. En effet, la situation socio-religieuse de Maroua est telle qu'il n'est pas toujours aisé de connaître l'ethnie de quelqu'un, quand il est islamisé, ni sa langue maternelle (ou première langue, d'un point de vue chronologique). En effet, un islamisé se dira automatiquement « Peul », puisque « Peul » est synonyme de « musulman ». Nous avons ainsi entendu un cuisinier mafa islamisé dire à un collègue mbay protestant : « Nous autres, Peuls, nous ne mettons pas la main dans le même plat qu'un chrétien. » Dans le cas où les langues en présence ne sont pas de statut égal, ce qui est le cas ici, « la tendance est souvent à revendiquer comme langue maternelle celle qui a le plus de prestige (...) » (Calvet L.-J., 1981, p. 63).

Quand il nous arrivera de parler des Peuls et assimilés, les « assimilés » seront cette importante composante ethniquement non peule qui a embrassé récemment les valeurs peules, en particulier celles de la religion. Pour désigner ces « assimilés », on a parfois recours au néologisme assez bancal de « foulbéisés », construit sur le pluriel *fulbe* qui signifie précisément « Peuls ».

Il faut dès maintenant en dire un peu plus sur la langue peule, que l'on a présentée ci-dessus comme étant véhiculaire. Une langue véhiculaire est une « langue naturelle d'un groupe particulier qu'emploient des groupes voisins pour communiquer soit entre eux, soit avec le premier groupe » (M. Philipp, in Martinet A., 1969, p. 397).

Une langue véhiculaire, avant d'être telle, est donc langue d'un groupe particulier. A ce stade, on distingue trois grandes variétés de *fulfulde* au Cameroun : le *fulfulde* dit « de l'Est » (Maroua) ; le *fulfulde* « de l'Ouest » (Garoua) ; le *fulfulde* « de la montagne » (N'gaoundéré) ; à quoi il faut ajouter le parler des Mbororo, qui nomadisent au sud de la province du Nord, surtout.

Qui parle peul ? Les Peuls, bien sûr, mais aussi (1) l'élite non peule, proche du pouvoir traditionnel ou moderne, en voie d'intégration linguistique, religieuse et culturelle ; ses membres font partie de ceux que nous avons appelés les « assimilés » ; (2) la masse des non-Peuls qui côtoient

quotidiennement le monde peul et utilisent le *fulfulde* dans pratiquement toutes les situations de communication ; une bonne partie d'entre eux peuvent être considérés comme « assimilés » ; (3) les non-Peuls qui côtoient épisodiquement sur les marchés les Peuls et autres locuteurs de *fulfulde* ; cette catégorie pratique un *fulfulde* rudimentaire, appelé *bilkiire*. Le *bilkiire*, étymologiquement, serait le parler du *bilkiijo*, mot qui signifie « enfant » dans le parler des Mbororo (voir Métangmo-Tatou L., 1987, p. 24, qui se réfère à R. Labatut). Dans le peul de Maroua (Noye D., 1989), le *bilkiijo* est « un esclave d'origine étrangère qui, même après plusieurs années de présence, ne parlait qu'un *fulfulde* presque incompréhensible ».

Il est piquant de noter qu'un grand spécialiste des langues de l'Afrique de l'Ouest comme l'était Maurice Delafosse écrivait en 1912 dans *Haut-Sénégal Niger* que le *fulfulde* était incapable de devenir véhiculaire, du fait de sa complexité morphologique (cité par L.-J. Calvet, 1981, p. 96). Il avait cependant partiellement raison, puisque le *fulfulde* a dû se simplifier pour pouvoir devenir véhiculaire.

Pour que le lecteur ait un point de référence précis quand nous présenterons des données concernant les élèves du primaire, nous lui donnons d'abord la composition linguistique du groupe des parents d'élèves, qu'il faudra comparer au tableau n° 4 : « Les groupes ethniques dans le Maroua urbain » (p. 27).

Nous constatons déjà que, s'il n'y a que 29,2 % de Peuls *stricto sensu* dans la ville, 42,5 % des parents ont la langue peule comme langue principale ; il entre dans ce dernier pourcentage 13,3 % de non-Peuls, majoritairement des islamisés.

Par « autres Nord », nous désignons l'ensemble des autres langues parlées du plateau de l'Adamawa en remontant vers le lac Tchad. « Autres Sud » désigne toutes les langues parlées au sud du plateau de l'Adamawa.

On constate la surreprésentation des parents d'élèves du Sud (14,5 %) alors qu'ils ne représenteraient que 2,5 % de la population globale de Maroua urbain.

Tableau n° 5

Langues principales des parents d'élèves (N = 1 703)

	Père	Mère	Moyenne
<i>fulfulde</i>	43	42	42,5
<i>tupuri</i>	9	9	9
<i>mundang</i>	9	10	9,5
<i>giziga</i>	9	9	9
<i>masa</i>	3	3	3
arabe	1	2	1,5
<i>hawsa</i>	1	2	1,5
<i>kanuri</i>	1	1	1
autres Nord	8	9	8,5
autres Sud	16	13	14,5
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Voici la composition détaillée des groupes « autres Nord » et « autres Sud », compte non tenu de la distinction père/mère :

Tableau n° 6

Composition des groupes « autres Nord » et « autres Sud »

— « autres Nord »

« sara »	1,8
wandala	1,4
gidar	1,3
munjuk	1,3
mafa	1,1
« kotoko »	0,6
« mofu »	0,4
kerá	0,3
dii	0,1
mbum	0,1
musey	0,1
kabalay	0,05
« podoko »	0,05
Total	8,5 %

— «autres Sud »

« bamiléké »	5,5
beti	3,2
basaa	2,3
duala	0,5
gbaya	0,5
bantu divers	2
Total	14,5 %

Une fois indiquées les langues principales des parents, nous allons examiner leur fonctionnement au sein de la famille restreinte, en commençant par le noyau mari/femme(s).

Tableau n° 7

Langue parlée le plus souvent avec le conjoint suivant l'ethnie (en pourcentages) ; (N = 199)

		<i>Langues parlées</i>													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	AN	AS	FR	TOT	
1	23													23	
2	14	2												16	
3	3,5		3,5											7	
4	0,5			5,5										6	
5	2,5				1								0,5	4	
6	5					1								6	
7	0,5						0,5							1	
8	2													2	
9	5								1					6	
10	3,5									2,5				6	
AN	7										5		1	13	
AS												6,5	3,5	10	
TOT	66,5	2	3,5	5,5	1	1	0,5	0	1	2,5	5	6,5	5	100	

Légende :

langues parlées : 1 *fulfulde* 8 *arabe*
 2 *giziga* 9 *kanuri*
 3 *mundang* 10 « *mofu* »
 4 *tupuri* AN autres langues du Nord
 5 *masa* AS langues du Sud
 6 *wandala* FR français
 7 *hawsa*

ethnies : 1 Peuls 7 Haoussa
 2 Guiziga 8 Arabes
 3 Moundang 9 Kanouri
 4 Toupouri 10 « Mofou »
 5 Massa AN autres peuples du Nord
 6 Mandara AS peuples du Sud

Le tableau se lit de la façon suivante : 23 % des personnes de l'échantillon sont peules et parlent exclusivement *fulfulde* avec leur conjoint. 16 % de l'échantillon sont Guiziga et 14 % parlent majoritairement *fulfulde* avec leur conjoint, 2 % majoritairement *giziga*, etc. On voit ainsi se dégager une forte prépondérance du *fulfulde* (66,5 %) au cœur du noyau familial. Les Toupouri restent large-

Tableau n° 8

Langues parlées le plus fréquemment par les parents avec l'enfant scolarisé, en fonction de l'ethnie (N = 200)

	Langues parlées													TOT	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	AN	AS	FR		
1	22,5														22,5
2	14	1,5													15,5
3	3,5		3										0,5		7
4	1			5,5											6,5
5	2,5				1								0,5		4
6	5					1,5									6,5
7	0,5						0,5								1
8	2														2
9	6								0,5						6,5
10	4,5									1,5					6
AN	8,5										3,5		0,5		12,5
AS												5	5		10
TOT	70	1,5	3	5,5	1	1,5	0,5	0	0,5	1,5	3,5	5	6,5		100

Légende : identique à celle du tableau précédent

ment attachés à leur langue maternelle, tandis que les Moundang sont partagés.

Ceci est à mettre en relation avec les degrés d'islamisation respectifs des populations de Maroua : 67,7 % des Guiziga et 34,4 % des Moundang sont musulmans ; 19 % seulement des Toupouri le sont.

On pourrait penser qu'une forte exogamie serait responsable de l'usage massif du *fulfulde* au sein du couple ; il serait, en ce cas, le moyen de communication presque obligé entre partenaires d'ethnies différentes. L. Métangmo-Tatou (1992) a balayé cette hypothèse en montrant que l'union endogamique est la règle, tant à la génération des parents qu'à celle des ascendants directs.

Si l'on examine les langues parlées entre parents et enfants scolarisés (Tableau 8), on voit que la prépondérance du *fulfulde* est encore un peu plus forte (70 %). L'on note que les Guiziga, les Mandara, les Kanouri et les deux tiers des autres peuples du Nord (AN) n'emploient pratiquement que le *fulfulde* avec leurs enfants. Les seuls parents à parler majoritairement français à leurs enfants dans une proportion importante (50 %) sont les ressortissants du Sud.

Nous avons aussi interrogé les enfants eux-mêmes sur leurs pratiques linguistiques à la maison. Pour des raisons de fiabilité, nous avons écarté de l'enquête les élèves de la SIL et du CP, trop jeunes pour bien percevoir nos questions. Les enfants interrogés étaient généralement très assurés dans leurs réponses, et manifestement bien au fait de la situation multilingue dans laquelle ils évoluent.

Voici une suite de tableaux indiquant les langues parlées par les enfants scolarisés avec leurs père et mère (N = 1 703)

1. 57 % des enfants ne parlent qu'une seule langue africaine avec leur père et 66,7 % font de même avec leur mère (N = 1 703).

Tableau n° 9

Élèves unilingues dans le cadre familial

Langues parlées	Avec le père	Avec la mère
<i>fulfulde</i>	30,6 %	42,9 %
<i>giziga</i>	2,9 %	2,2 %
<i>mundang</i>	4,9 %	3,9 %
<i>tupuri</i>	4,9 %	4,3 %
<i>masa</i>	1,5 %	1,1 %
<i>kanuri</i>	0,2 %	0,1 %
autre langue du Nord	4,3 %	3,8 %
autre langue du Sud	7,7 %	8,4 %
<i>Total</i>	57 %	66,7 %

2. 7 % des enfants ne parlent que français avec leur père et 2,5 % avec leur mère.

3. 23,2 % des enfants parlent deux langues africaines avec leur père et 35,5 % font de même avec leur mère (N = 1 703).

Tableau n° 10

Élèves bilingues ne parlant pas le français à la maison

Langues parlées avec	Le père	La mère
<i>fulfulde</i> + <i>giziga</i>	5,1 %	6,7 %
<i>fulfulde</i> + <i>mundang</i>	4,2 %	10,5 %
<i>fulfulde</i> + <i>tupuri</i>	4,2 %	5,1 %
<i>fulfulde</i> + <i>masa</i>	1,5 %	1,8 %
<i>fulfulde</i> + <i>kanuri</i>	0,7 %	0,6 %
<i>fulfulde</i> + autre langue du Nord	6,4 %	8,7 %
<i>fulfulde</i> + autre langue du Sud	0,8 %	1,7 %
<i>giziga</i> + <i>mundang</i>	0,3 %	0,1 %
<i>giziga</i> + autre langue du Nord		0,1 %
<i>mundang</i> + <i>tupuri</i>	0,1 %	0,1 %
<i>mundang</i> + autre langue du Nord	0,1 %	
<i>tupuri</i> + autre langue du Nord		0,1 %
autre langue du Nord + <i>kanuri</i>	0,1 %	
<i>Total</i>	23,2 %	35,5 %

4. 0,5 % des enfants parlent trois langues africaines (dont le *fulfulde*) avec leur père et 0,8 % font de même avec leur mère (N = 1 703).

Tableau n° 11

Élèves trilingues ne parlant pas le français à la maison

Langues parlées avec le père	Pourcentage
<i>fulfulde</i> + <i>giziga</i> + <i>mundang</i>	0,4 %
<i>fulfulde</i> + <i>giziga</i> + autre langue du Nord	0,05 %
<i>fulfulde</i> + <i>mundang</i> + <i>tupuri</i>	0,05 %
<i>fulfulde</i> + <i>tupuri</i> + <i>masa</i>	0,05 %
<i>Total</i>	0,55 %

5. 34,7 % des enfants parlent une langue africaine et le français avec leur père ; 26 % font de même avec leur mère (N = 1 703)

Tableau n° 12

Élèves bilingues pratiquant le français à la maison

Langues parlées avec	Le père	La mère
<i>fulfulde</i> + français	19 %	13,9 %
<i>giziga</i> + français	1 %	0,3 %
<i>mundang</i> + français	3 %	1,6 %
<i>tupuri</i> + français	2,6 %	1,6 %
<i>masa</i> + français	0,5 %	0,5 %
autre langue du Nord + français	1,8 %	1,1 %
autre langue du Sud + français	6,6 %	7 %
<i>Total</i>	34,7 %	26 %

6. 10,8 % des enfants parlent deux langues africaines (dont presque toujours le *fulfulde*) et le français avec leur père ; 8,8 % font de même avec leur mère (N = 1 703).

Tableau n° 13

Élèves trilingues parlant le français à la maison

Langues parlées avec	Le père	La mère
<i>fulfulde</i> + <i>giziga</i> + français	2,2 %	1,3 %
<i>fulfulde</i> + <i>mundang</i> + français	2,5 %	2,3 %
<i>fulfulde</i> + <i>tupuri</i> + français	2,6 %	1,4 %
<i>fulfulde</i> + <i>masa</i> + français	0,3 %	0,2 %
<i>fulfulde</i> + <i>kanuri</i> + français	0,1 %	
<i>ffde</i> + autre langue du Nord + fr.	2,5 %	2,3 %
<i>ffde</i> + autre langue du Sud + fr.	0,5 %	1,2 %
<i>giziga</i> + <i>mundang</i> + français	0,1 %	0,1 %
<i>Total</i>	10,8 %	8,8 %

7. 0,2 % des enfants parlent trois langues africaines (dont le *fulfulde*) et le français avec leur père ; 0,3 % font de même avec leur mère.

Quand on examine les langues parlées entre frères et sœurs ainsi qu'avec les autres personnes habitant la même concession, on constate encore un accroissement du taux d'utilisation du *fulfulde*, qui est parlé par 35 % environ de frères et sœurs non peuls (+ 43 % de Peuls et assimilés). Il faut cependant remarquer que deux langues ethniques comme le *mundang* et le *tupuri* se maintiennent bien entre frères et sœurs, de même que le groupe intitulé « autres langues du Nord ». Le *giziga* enregistre près de 50 % de perte, toujours entre frères et sœurs.

Tableau n° 14

Langues parlées par les enfants scolarisés avec leurs frères et sœurs et dans la « concession » (N = 1 703)

Langues parlées	Avec frères-sœurs	Dans la concession
<i>fulfulde</i>	78 %	84 %
<i>giziga</i>	5 %	2 %
<i>mundang</i>	7 %	3 %
<i>tupuri</i>	8 %	3 %
<i>masa</i>	2 %	0,5 %
<i>kanuri</i>	1 %	0 %
autre langue du N	8 %	1 %
autre langue du S	6 %	1 %
français	51 %	71 %

Le total de chaque colonne dépasse 100 % du fait de l'utilisation de plusieurs langues par certains enfants.

E. Les langues parlées en ville

Nous allons examiner maintenant les langues que l'on parle en ville lorsque l'on rencontre camarades et connaissances. C'est dans ce contexte assez flou que l'on a le plus l'occasion de mettre en œuvre son multilinguisme.

Nous avons pris un échantillon aléatoire de deux cents enfants non scolarisés, rencontrés en huit points de la ville, âgés de cinq-six ans jusqu'à quinze-seize ans.

Tableau n° 15

Ethnies des non-scolarisés et pourcentage de ceux qui parlent les langues correspondantes (N=200)

Ethnie	% ethnies	% langue	Langue
Peuls	7	95	<i>fulfulde</i>
Guiziga	27	31	<i>giziga</i>
Moundang	9	12	<i>mundang</i>
Toupouri	6	3	<i>tupuri</i>
Massa	3	3	<i>masa</i>
Mandara	6	11	<i>wandala</i>
Haoussa	5	7	<i>hawsa</i>
Arabes	5	6	arabe
Kanouri	3	3	<i>kanuri</i>
« Mofou »	19	14	« <i>mofu</i> »
Mafa	8	6	<i>mafa</i>
Autres	2	1	autres
<i>Total</i>	<i>100</i>		

Le tableau se lit ainsi : 7 % seulement de l'échantillon des enfants non scolarisés sont Peuls, mais 95 % du même échantillon parlent *fulfulde*. 27 % de l'échantillon sont Guiziga, et 31 % de l'ensemble parlent *giziga*.

Ceci permet de voir que le *fulfulde* est vraiment la langue commune à tous les non-scolarisés, toutes ethnies confondues ; le *giziga*, le *mundang*, le *wandala* surtout, le *hawsa* et l'arabe sont parlés un peu par des non-natifs ; par contre, le *masa* et le *kanuri* ne sortent pas du cadre de l'ethnie. D'autres langues régressent en ville chez les

non-scolarisés : *tupuri*, « *mofu* », *mafa* sont abandonnés dans des proportions variables par leurs natifs.

2,5 % des enfants non scolarisés parlent français. Il y a donc des moyens informels d'acquérir l'usage de cette langue.

Tableau n° 16

Proportion de multilinguisme parmi les enfants non scolarisés (N = 200)

unilingues	18
bilingues	69
trilingues	12
quadrilingues	1
<i>Total</i>	<i>100</i>

82 % des enfants non scolarisés sont multilingues.

Parmi les non-scolarisés, les Moundang, qui l'eût cru, sont les champions du multilinguisme. Pratiquement tous parlent *fulfulde* et beaucoup parlent aussi *giziga*, ce qui est un peu surprenant. Les Peuls, à l'autre extrême, n'ont aucune raison particulière d'apprendre autre chose que le *fulfulde*. Les Toupouri ont un comportement particulier, que leur faible taux de bilinguisme pourrait masquer : en fait, comme on l'a déjà vu, près de la moitié d'entre eux ne parlent que *fulfulde*.

Si nous n'avons pas pu avoir des renseignements fiables sur l'ethnie du plus grand groupe d'élèves étudiés, nous avons tenté d'en obtenir, par l'intermédiaire des parents, sur un échantillon de deux cents. La distinction entre « Peuls » et « assimilés », une fois de plus, n'a pas été possible. Cela introduit un biais dans l'étude. On devrait ainsi avoir plus de Guiziga à parler *fulfulde* qu'à parler *giziga* ; c'est la même chose pour tous les groupes en voie d'assimilation. D'un autre côté, est Peul celui qui

décide de l'être, quelles que soient ses origines ; on ne peut refuser ce fait. Les résultats permettent cependant de constater la dynamique des langues dans la jeune génération.

Tableau n° 17

Taux de bilinguisme chez les enfants
non scolarisés (N=200)

<i>Ethnie</i>	<i>Taux de bilinguisme</i>
Moundang	2,7
Haoussa	2,3
Arabes	2,3
Guiziga	2,1
Kanouri	2
Mandara	2
Massa	2
« Mofou »	1,9
Mafa	1,7
Toupouri	1,2
Peuls	1,1
Autres	1,7
<i>Moyenne</i>	<i>1,9</i>

Tableau n° 18

Langues parlées par les enfants scolarisés en fonction de leur ethnie (N = 200)

Langues parlées									TOT 1	TOT 2	TAUX
	1	2	3	4	5	6	7	8			
1	106	3			1	64	6	1	181	106	1,7
2	29	30	1			14	1		75	30	2,5
3	10	1	10			7			28	10	2,8
4	6			7		6			19	7	2,7
5	7				9	6			22	9	2,4
7	28	1				14	28		71	28	2,5
8	6					9		10	25	10	2,5
Tot	192	35	11	7	10	120	35	11	421	200	2,1
%	96	18	6	4	5	60	18	6			

Légende :

en abscisse

Langues parlées : 1 *fulfulde* 5 *masa*
 2 *giziga* 6 français
 3 *mundang* 7 autres langues du Nord
 4 *tupuri* 8 langues du Sud

en ordonnée

Ethnies : 1 Peuls et assimilés
 2 Guiziga 5 Massa
 3 Moundang 7 autres peuples du Nord
 4 Toupouri 8 peuples du Sud

TOT 1 : nombre total de locuteurs de chaque langue par ethnie

TOT 2 : nombre de membres de l'ethnie présents dans l'échantillon

TAUX : taux de bilinguisme obtenu en divisant le nombre total de locuteurs de chaque langue par ethnie, par le nombre de membres de l'ethnie présents dans l'échantillon (TOT1/TOT2)

Tot : nombre de locuteurs pour chaque langue

% : pourcentage de l'échantillon qui parle telle langue dans le contexte extra-scolaire

Tableau n° 19

Taux de bilinguisme (excluant le français) chez les scolaires

Peuls	1,1
Guiziga	2
Moundang	2,1
Toupouri	1,9
Massa	1,8
autres Nord	2
autres Sud	1,6
<i>Moyenne</i>	<i>1,5</i>

Le taux de 1 signifierait « absence de bilinguisme » ; c'est presque le cas chez les Peuls et assimilés. Le taux le plus faible, ensuite, s'observe chez les enfants ressortissants du Sud (1,5) ; il faut noter, quand même, que 60 % d'entre eux pratiquent le *fulfulde*. Les autres populations pratiquent massivement le bilinguisme (taux allant de 1,8 à 2,1).

Tableau n° 20

Ethnies de l'échantillon des enfants scolarisés et pourcentage parlant les langues correspondantes (N = 200)

Ethnie	% E	% L	Langue
1. « Peuls »	53	96	<i>fulfulde</i>
2. Guiziga	15	18	<i>giziga</i>
3. Moundang	5	6	<i>mundang</i>
4. Toupouri	3,5	4	<i>tupuri</i>
5. Massa	4,5	5	<i>masa</i>
7. Autres N	14	18	autres N
8. Autres S	5	6	autres S
<i>Total</i>	<i>100</i>		

Légende

% E : proportion de l'ethnie dans l'échantillon

% L : pourcentage de locuteurs dans l'échantillon pour la langue correspondante

Les « Peuls » figurant ici sont entendus au sens large (Peuls + assimilés). 60 % de cet échantillon prétend parler français en dehors du contexte scolaire. C'est probablement exact, mais le français n'est langue principale que de 11 % des élèves, environ.

Tableau n° 21

Langues parlées par les enfants scolarisés
avec leurs camarades (N = 1 703)

Langues	Pourcentages
<i>fulfulde</i>	84
<i>giziga</i>	2
<i>mundang</i>	3
<i>tupuri</i>	3
<i>masa</i>	0,5
<i>kanuri</i>	0
autre Nord	1
autre Sud	1
français	71

Le total dépasse 100 % du fait de l'utilisation de plusieurs langues par un même individu. Ce tableau est éloquent : les deux seules langues qui restent en course sont le *fulfulde* et le français.

Afin de mieux voir le sens de l'évolution des usages linguistiques à Maroua, nous avons comparé les usages des parents d'élèves à ceux de leur progéniture, en ne retenant pour chacun que la langue principale.

Tableau n° 22

Évolution de l'importance relative des langues entre la génération des parents et celle des élèves du primaire (N = 200)

Langue	Parents	Enfants	Évolution
<i>fulfulde</i>	42,5	78	+ 35,5
<i>giziga</i>	9	0,5	- 8,5
<i>mundang</i>	9,5	1	- 8,5
<i>tupuri</i>	9	4	- 5
<i>masa</i>	3	0	- 3
<i>hawsa</i>	1,5	0	- 1,5
arabe	1,5	0	- 1,5
<i>kanuri</i>	1	0	- 1
autres N + S	23	5,5	- 17,5
français	0	11	+ 11
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>0</i>

L'évolution des usages est très rapide, comme on peut le constater, et la progression de la langue peule est trois fois plus rapide que celle du français, qui n'arrive pas à s'imposer comme langue principale chez les enfants scolarisés eux-mêmes. En outre, les 11 % d'enfants qui usent du français à titre principal se recrutent majoritairement dans les populations venant du Sud, ce qui doit modérer l'optimisme relatif à la progression de cette langue dans la population autochtone.

F. Les langues utilisées dans les transactions commerciales

Nous avons observé le comportement linguistique des vendeurs et des acheteurs dans deux cents transactions commerciales ayant eu lieu dans les endroits les plus divers : tables, boutiques, marché. Dans 79 % des cas, la transaction s'est faite en une seule langue :

Tableau n° 23

Langues des transactions commerciales

<i>fulfulde</i>	47 %
français	16 %
« sara »	6 %
<i>giziga</i>	2 %
<i>mafa</i>	2 %
<i>hawsa</i>	2 %
arabe	1,5 %
<i>mundang</i>	1,5 %
<i>tupuri</i>	0,5 %
« bamiléké »	0,5 %
<i>Total</i>	79 %

20 % des transactions se sont déroulées en deux langues, 1 % en trois ; dans tous les cas, le *fulfulde* était représenté, et dans 11 %, le français également. On voit donc que le *fulfulde* intervient dans 68 % des transactions observées, et le français dans 27 %. Si l'on se fie à E.L. Koenig (1983, p. 71), en 1977, on utilisait le *fulfulde* dans 76 % des cas sur le marché, et le français dans 5 %. Ce

qui est notable, c'est moins une légère régression du *fulfulde* qu'une progression très importante (+ 22 %) du français. Disons cependant que E.L. Koenig n'a pas pris en compte le fait que la transaction commerciale peut avoir lieu en plus d'une langue, ce qui rend hasardeuse toute comparaison de nos résultats avec les siens.

Voici quelques cas précis, tels qu'ils ont pu être observés en mai-juin 1992 :

1. Quartier : Sararé. Une commerçante « sara » de 33 ans, vendeuse sur table, hèle en *fulfulde* un passant toupouri d'une soixantaine d'années. Celui-ci répond en français. La commerçante lui dit : « *Mi anndaa* français », c'est-à-dire : « Je ne parle pas français. » Le client passe donc au *fulfulde* pour demander un savon, qu'il achète. La vendeuse lui dit en français (quand même) : « Merci, au revoir ! »

2. Quartier : Sararé. Une commerçante massa (37 ans), vendeuse sur table, appelle en *fulfulde* un client « mousgoum » (28 ans) et lui vend un petit paquet de biscuits du Nigeria à 25 francs. Tout se passe en *fulfulde*.

3. Quartier : Mayel-Ibbé. Un commerçant « mandara » (23 ans) reçoit un client « kapsiki » (38 ans) qui vient acheter dix comprimés de nivaquine. Tout se passe en *fulfulde*.

4. Quartier : Doualaré. Dans une boutique. Le commerçant haoussa (72 ans) reçoit une cliente « bamiléké » (39 ans) qui vient acheter du maïs pour faire du « popcorn ». Elle demande le prix en français. Le commerçant, ne parlant pas cette langue, appelle son « petit frère » en *fulfulde*. Celui-ci parle avec la cliente en français et le marché se conclut.

5. Quartier : Doualaré. Dans une boutique. Le commerçant guiziga (65 ans) reçoit un client guiziga (30 ans) accompagné de quelques autres personnes. Le client demande, en *fulfulde*, deux cahiers de cent pages. Le vendeur lui en indique le prix en *fulfulde*. Le client fait alors un aparté en *giziga* avec les personnes qui l'accompagnent.

Le vendeur intervient en *giziga* et le marché est conclu. Le client, s'en va en riant : il s'était adressé au vendeur en *fulfulde* croyant qu'il était musulman.

6. Quartier : Doualaré. Dans une boutique. Le commerçant *guiziga* (33 ans) reçoit un client *mafa* (45 ans) qui lui demande, en *fulfulde*, un kilo de farine de maïs. Le commerçant s'exécute et mesure la quantité requise. Le client demande, en *fulfulde*, qu'il lui en ajoute un peu par-dessus le marché. Le commerçant refuse. Le client se fâche, en *mafa*, mais il paie quand même et s'en va, en maugréant dans sa langue maternelle.

7. Quartier : Djoudandou II. Une cliente *mafa* (19 ans) accompagnée de son frère, s'adresse en *fulfulde* à un vendeur sur table « mandara » (34 ans) pour lui demander un objet quelconque ; le vendeur lui indique le prix en *fulfulde*. La cliente parle avec son frère en *mafa* et abandonne la transaction, refusant de payer le prix qui lui est indiqué. Elle part sans un mot.

8. Quartier : Djoudandou I. Un client *peul* (53 ans) entre dans une boutique tenue par un *Mofou* (Douroum) de 42 ans ; il lui demande en *fulfulde* un flacon de parfum et un paquet de « chocolats ». Le commerçant indique les prix en *fulfulde* (550 + 100 francs). Le client donne l'argent et s'en va, tandis que le vendeur le félicite en français pour son achat.

9. Quartier : Djoudandou II. Une cliente *bamoun* (20 ans) demande en français du savon à un boutiquier *guiziga* (45 ans). Ce dernier, ne comprenant pas, se met à parler en *fulfulde* avec son frère. La cliente passe au *fulfulde* et le marché est conclu : douze petits savons de toilette pour 600 francs et deux savons de ménage pour 375 francs.

10. Quartier : Djoudandou II. Un client *guiziga* (28 ans) s'adresse en français à un boutiquier *guiziga* (45 ans) pour lui demander un kilo de riz. Ce dernier lui demande en *fulfulde* quelle est son ethnie. Le client répond, en *ful-*

fulde, qu'il est guiziga. La discussion se déroule dès lors en *giziga* et le marché est conclu pour 200 francs.

11. Quartier : Djoudandou I. Un client mafa (36 ans) s'adresse en *fulfulde* à un vendeur sur table mafa (26 ans) pour lui demander un objet quelconque. Mécontent du prix, il se met à monologuer en *mafa*. Le vendeur s'adresse alors à lui en *mafa* et c'est en cette langue que se termine la transaction.

12. Quartier : Ponré. Marché ouvert. Une cliente « bami-léké » (32 ans) vient acheter des légumes verts auprès d'une marchande « sara » (39 ans) et s'adresse à elle en français. La marchande répond en *fulfulde*. La cliente reformule sa demande en français. La commerçante indique le prix en *fulfulde*, en montrant ses doigts. La cliente paie et s'en va.

13. Quartier : Ponré. Un client toupouri (54 ans) s'adresse à une vendeuse sur table « sara » (45 ans) pour acheter un paquet de cigarettes. L'échange verbal a lieu entièrement en français.

14. Quartier : Zokok. Marché ouvert. Un client kapsiki (32 ans) s'adresse en français à un vendeur mofou (40 ans) pour lui demander un litre d'huile Diamoar et une boîte de concentré de tomate. Le vendeur lui répond en *fulfulde* et le client passe, lui aussi, au *fulfulde*.

15. Quartier : Diguirwo. Un vendeur sur table mafa (24 ans) indique en français à un client kapsiki le prix d'un paquet de lessive. Le client demande le prix en *fulfulde*, car il n'a pas compris. L'affaire se conclut en *fulfulde*.

G. Les langues utilisées dans les relations administratives

Nous avons observé quatre-vingt-cinq cas de relations entre usagers et fonctionnaires dans l'administration (PTT, CNPS, SONEL, SNEC, Préfecture, Sous-Préfecture, Commune urbaine, Hôpital provincial). Dans 64 % des cas, une seule langue a été employée :

Tableau n° 24

Langues utilisées dans l'administration

français	34 %
<i>fulfulde</i>	14 %
<i>mundang</i>	4 %
<i>giziga</i>	3 %
<i>tupuri</i>	3 %
<i>masa</i>	1 %
<i>mafa</i>	1 %
<i>wandala</i>	1 %
arabe	1 %
« bamiléké »	1 %
pidgin	1 %
<i>Total</i>	64 %

Les 36 % restants se sont déroulés en deux langues, dont le français dans 34 % des cas, et le *fulfulde* dans 29 %. Au total, on voit donc que le français est bien devenu langue de l'administration (ce qui n'était pas le cas il y a quinze ans), puisqu'il entre dans 68 % des conversations

entre usagers et fonctionnaires ; le *fulfulde* garde cependant une place importante, puisqu'il intervient dans 43 % des cas. Si l'on compare ces pourcentages à ceux que nous avons donnés ci-dessus, concernant l'usage des langues dans les transactions commerciales, on voit que le français tient, dans l'administration, exactement la même place que le *fulfulde* dans le commerce.

Voici décrits quelques-uns des cas observés :

1. A la poste. La préposée de langue peule (32 ans) s'adresse en *fulfulde* à un usager mambila qui lui présente un mandat qui n'a pas l'air conforme : « Qu'est-ce que c'est que ça encore ? » L'usager répond en français : « C'est porté comme ça ! » (*i.e.* c'est arrivé comme ça). La conversation continue en français.

2. A la poste. La même préposée s'adresse, en français cette fois, à un usager mofou (60 ans) qui lui demande en *fulfulde* de lui compléter l'adresse d'une lettre qu'il voulait poster. « Quel est le numéro de boîte postale ? » demande-t-elle sans aménité. « Aaa ? » répond l'usager, qui ne comprend pas le français. Finalement, la préposée refusant de lui parler en *fulfulde*, l'usager a dû partir sans avoir obtenu le service qu'il sollicitait.

NB. Il y a quinze ans, on jouait au même petit jeu avec les clients non musulmans en s'adressant obstinément à eux en *fulfulde* quand on présumait qu'ils ne le comprenaient pas...

3. A la poste. Un préposé « bamiléké » (32 ans) reçoit un usager massa (36 ans) qui vient chercher de l'argent. L'entrevue se passe en français jusqu'au moment où le préposé dit : « Pas d'argent, la caisse est vide ! » L'usager exprime alors son mécontentement en *masa* : « Cet agent mérite quelques gifles ! » et s'en va fort mécontent.

4. A la CNPS (caisse nationale de prévoyance sociale). Un agent de langue peule (42 ans) apostrophe en *fulfulde* (« Que dites-vous ?) un usager bassa (54 ans). Voyant que ce dernier ne comprend pas le *fulfulde*, il lui répète sa

question en français. L'usager s'explique en français et la conversation continue en cette langue.

5. A la CNPS Un agent de langue « bamiléké » (32 ans) reçoit à la caisse un usager peul (61 ans) qui s'adresse à lui en français. La discussion se déroule en français, jusqu'au moment où l'usager comprend qu'il n'obtiendra rien, malgré ce qu'il estime être son droit, et il passe au *fulfulde* pour exprimer son mécontentement : « Vous aimez seulement vos frères, vous autres ! »

6. A la SONEL (société nationale d'électricité). Un client mofou (34 ans) s'adresse en français à un agent guiziga (36 ans) du service de facturation : « J'ai des problèmes avec mon compteur. » La conversation se déroule en français. Au moment de partir, l'usager prend congé en *fulfulde*.

7. A la SONEL. Un client « bamiléké » prétend être victime d'une surtension sur sa ligne ; il crie en français à un agent guiziga (le même que ci-dessus) : « Tout brûle, tout brûle ! Vous allez me payer ma télévision, mon poste radio !... » L'agent garde son sang-froid et continue la conversation en français.

8. A la SNEC (société nationale des eaux du Cameroun). Une femme peule de 66 ans se présente à une employée ngoumba (33 ans), nouvellement affectée dans la région. « Regardez ma facture » lui dit-elle en *fulfulde*, « le montant en est excessif ! ». « Je ne comprends pas le *fulfulde* » répond en français l'employée, qui passe la facture litigieuse à un collègue parlant peul. La conversation se poursuit en *fulfulde*.

9. A la sous-préfecture. Un usager guiziga (29 ans) est venu rendre une visite dite « de courtoisie » à un employé guiziga (34 ans). La conversation va bon train en *giziga*, à propos des Boulou. Entre le sous-préfet, la conversation passe instantanément en français, sur un tout autre sujet.

10. A la commune urbaine. Un employé guiziga (27 ans) s'adresse en français à un usager peul (29 ans) qui vient

demander en *fulfulde* la copie d'un acte d'État civil nécessaire à l'établissement d'un dossier de candidature. Toute la conversation (4 minutes) se poursuit dans les deux langues, sans qu'aucun passe à la langue de l'autre, bien que le Guiziga connaisse le *fulfulde* et que le Peul connaisse le français !

11. A la commune urbaine. Un employé peul (34 ans) adresse une formule de bienvenue en *fulfulde* à un usager toupouri, qui lui répond en français : « Oui ! je suis venu retirer mon acte de naissance. » La conversation continue en français, bien que l'usager connaisse le *fulfulde*.

12. A la commune urbaine. Un usager haoussa (36 ans) s'adresse en français à un agent peul (30 ans) : « Je voudrais savoir si mon acte de naissance a été signé. » L'employé s'adresse alors en *fulfulde* à un collègue de service : « *Hannde kam alarba na ?* », « C'est mercredi aujourd'hui ? ». Après une réponse affirmative, l'agent s'adresse en français à l'usager : « Bon ! vous repassez vendredi, l'acte sera signé. »

13. A la préfecture. Un agent de langue *madû* (31 ans) s'adresse en français à un usager zoulgo qu'il connaît. La conversation se déroule en français, jusqu'au moment où un autre usager entre dans le bureau. La conversation passe instantanément au *wandala*.

14. Service de l'élevage. Un agent peul interpelle en *fulfulde* un usager toupouri : « Venez ici ! Que dites-vous ? » L'usager répond en français : « Ma vache est malade depuis deux jours. » L'entretien se conclut rapidement en français.

15. Hôpital provincial. Un usager guiziga (29 ans) demande en *fulfulde* à un agent peul (27 ans) : « *Noy noy siro, Muse ?* », « Combien coûte le flacon de sirop, Monsieur ? ». « Deux cent cinquante francs le sirop » répond en français l'agent. La conversation se poursuit en français.

H. Les langues dans les cultes religieux

Les lieux de culte les plus nombreux, à Maroua, sont les mosquées. Les prières multiquotidiennes qui s'y déroulent, après l'appel du muezzin, sont en arabe. La grande prière du vendredi (13 heures) est précédée, généralement, d'une prédication en *fulfulde*, faite par un orateur invité (15-20 minutes). L'imam intervient à son tour en *fulfulde* (10 minutes). La prière elle-même se déroule bien sûr en arabe. Il arrive, dans certaines mosquées, que la prédication, et/ou l'intervention de l'imam soient données en arabe ; en ce cas, un savant *moodibbo* traduit phrase à phrase en *fulfulde*, car il n'y a pratiquement personne, parmi les fidèles, à comprendre l'arabe.

En dehors de ce contexte bien défini, certains prédicateurs musulmans peuvent s'adresser aux fidèles en *fulfulde* selon une périodicité qu'ils fixent eux-mêmes ; pendant le mois du Ramadan, notamment, on aime à se réunir à la mosquée la matinée (9 h-11 h) ou le soir (20 h 30-22 h 30) pour entendre un prêche en *fulfulde*.

J. Haafkens (1983) a publié un important corpus de chants musulmans de Maroua en *fulfulde*. Ces chants sont l'apanage de femmes pieuses qui instruisent ainsi leurs sœurs dans la religion. C'est ainsi, pour elles, une façon de compenser la faible participation féminine à l'enseignement coranique supérieur.

Le rôle important que joue la langue peule dans la prédication musulmane permet de comprendre pourquoi l'on dit couramment que le *fulfulde* est (aussi) « langue du Coran ».

On constate que les islamisés (que l'on oppose aux musulmans « de naissance », auxquels on donne généralement le nom de « Peuls »), en même temps qu'ils adoptent la religion musulmane (donc des « Peuls »), abandonnent leur langue maternelle pour le *fulfulde*. Certains marabouts font même de la surenchère en affirmant que l'islamisé qui continuerait à parler sa langue serait voué à la géhenne. On peut donc dire que la communauté des locuteurs de *fulfulde* s'accroît en même temps que la communauté des croyants.

Parmi les non-Peuls, seules les communautés islamisées de longue date ont le privilège de pouvoir continuer à pratiquer leur langue maternelle ; c'est le cas des Haoussa et des Kanouri, bien sûr, mais aussi des Kotoko et des Mandara.

Ce lien très étroit que la langue peule entretient avec la religion musulmane l'a rendue suspecte dans les cultes chrétiens, et en particulier catholiques. Les catholiques ont longtemps hésité à utiliser le *fulfulde* dans la liturgie ; la raison officielle étant que leurs fidèles n'avaient qu'un usage second, donc assez peu approfondi, de cette langue. En outre, les fidèles manifestaient beaucoup de réticence à utiliser la langue de la communauté qui leur était le plus hostile ; nous avons nous-même entendu des paroissiens, il y a un peu plus d'une dizaine d'années, protester contre le fait que le Père (français) de la mission voulait leur faire apprendre des cantiques en langue peulé ; « Tant qu'à apprendre des chants dans une langue étrangère » disaient-ils, « au moins que ce soit en français ! ». Il semble que les protestants n'aient pas manifesté d'aussi fortes réticences par rapport au *fulfulde*. Quoi qu'il en soit, le changement politique intervenu en 1982 a décrispé cette situation en sécurisant les communautés chrétiennes.

Les temps ont donc changé et l'attitude des fidèles par rapport aux langues à utiliser dans la liturgie s'est modifiée, dans le sens d'un regain de nationalisme. Prenons le cas de la paroisse catholique de Founangué. Onze langues ethniques, plus le *fulfulde* (supra-ethnique) et le français, sont employées dans la première messe du dimanche ; chaque communauté linguistique (*gidar, musey, madà, mafa, giziga, masa, mundang, tupuri, mofu, ngambay, lele*) veut que sa langue apparaisse chaque dimanche dans l'office. Notons que cette liste comprend deux langues tchadiennes (*ngambay et lele*).

Voici la solution à laquelle on est arrivé pour satisfaire le plus grand nombre : les mêmes textes liturgiques de l'Ancien et du Nouveau Testament sont utilisés deux dimanches de suite.

Le premier dimanche, la messe se déroule entièrement dans l'église. Les onze langues ethniques sont employées successivement dans les onze chants qui ponctuent l'office

(chants d'entrée, *Kyrie*, acclamation avant l'Évangile, *Credo*, offertoire, *Sanctus*, *Agnus Dei*, chants de communion et chant de sortie). Les deux lectures se font d'abord en français, puis en *fulfulde*. Elles sont suivies d'une homélie en français, traduite phrase à phrase en *fulfulde*. La prière eucharistique qui suit — le canon — est toujours en *fulfulde*.

Le deuxième dimanche, jusqu'à l'offertoire, qui se situe juste après l'homélie, l'office se déroule dehors, sous les arbres, langue par langue. Chants, lectures et homélie se font donc simultanément dans les onze langues retenues. L'homélie revient alors aux catéchistes, qui doivent s'inspirer de ce qui a été dit le dimanche précédent pour le transmettre dans leurs propres langues. A ce point de la liturgie, tous se regroupent à l'intérieur de l'église et l'on passe au *fulfulde* pour la prière eucharistique.

Tous les dimanches, une deuxième messe a lieu, à l'intention des fidèles non originaires de la région. Elle se fait en français, sauf les lectures qui, elles, sont en français et en anglais, et les chants choraux qui sont en français, anglais, *ewondo*, « bamiléké » et autres langues du Sud. La prière eucharistique est toujours en français.

Notons qu'il n'existe pas de traduction complète de la Bible dans les onze langues ethniques citées ci-dessus ; il en existe une en *fulfulde* depuis 1983.

Pour les cultes protestants, nous allons prendre le cas de l'Union des Églises Évangéliques du Nord-Cameroun. Chaque dimanche matin, deux offices se succèdent dans leur temple de Domayo.

Le premier est intégralement en *fulfulde*, mis à part les cantiques qui sont en quatre ou cinq langues, plus le *fulfulde*, prises dans la liste suivante : *giziga*, *mafa*, *mofu*, *masa*, *wandala*, *kerá*, *mbay-ngambay*, *dii*, *gbaya*, *sango*. On s'arrange pour que chaque langue soit utilisée un dimanche sur deux. Il est à remarquer que le *wandala* n'apparaît pas là comme langue ethnique, mais comme langue d'intercommunication entre les Podoko, Mada et Zoulgo ; de même, le *sango* est utilisé comme langue d'intercommunication par certains Tchadiens du Sud et par les Centrafricains de la communauté.

Le deuxième office est entièrement en français, sauf les

chants, qui sont aussi en *mafa, mundang, bulu et basaa*. Chaque groupe chante en sa langue chaque dimanche.

On retiendra que la prédication et les lectures se font soit en *fulfulde*, dans le premier office, soit en français dans le deuxième. De même, lorsque les fidèles prennent la parole, ils ne peuvent le faire qu'en *fulfulde* (premier culte) ou en français (deuxième culte).

Le dimanche après-midi, à partir de 15 h, les fidèles peuvent à nouveau se réunir, de façon tout à fait informelle cette fois, par communautés linguistiques. Dans ce cadre, chacun utilise sa langue maternelle.

Les Témoins de Jéhovah qui se réunissent à Maroua ont résolu le problème du choix linguistique en n'employant que le français dans leur culte. Il faut dire qu'ils sont presque tous d'origine méridionale et qu'ils ont très peu d'adeptes dans la région nord.

I. Les langues dans les médias

La presse camerounaise, disponible dans plusieurs kiosques en ville, est majoritairement francophone. Le quotidien « Cameroun Tribune » a maintenant une seule édition, moitié française, moitié anglaise. Aucun périodique en langue nationale n'est disponible à Maroua.

La télévision nationale, diffuse des programmes dans les deux langues officielles : le français et l'anglais. Il n'y a pas de programmes régionaux qui feraient une place quelconque aux langues nationales. Voici comment se partage le temps d'antenne entre les deux langues (période de référence : première semaine de juillet 1990) : voir page suivante.

Cette grille résulte d'un compromis, qui peut sembler faire la part belle au français, puisque celui-ci se voit attribuer un temps d'antenne presque double. On peut aussi voir les choses autrement : les locuteurs de la zone francophone sont quatre fois plus nombreux que ceux de la zone anglophone (Vigner G., p. 106), et les deux capitales du pays, Douala, la capitale économique, et Yaoundé,

la capitale politique, sont implantées en zone francophone. En fait, dans sa stratégie actuelle, le gouvernement camerounais veut clairement montrer que le statut des langues officielles n'est pas strictement fonction des réalités démographiques, et que l'anglais doit tendre à faire jeu égal avec le français ; cela étant, une parfaite égalité dans l'emploi des deux langues au sein des médias audio-visuels serait difficilement acceptée par la majorité numérique que constituent les ressortissants de la zone dite « franco-phonie ».

Tableau n° 25

Répartition des langues officielles dans les programmes de la télévision nationale (CRTV)

	anglais	français
lundi	60'	180'
mardi	130'	200'
mercredi	170'	140'
jeudi	40'	210'
vendredi	130'	190'
samedi	160'	360'
dimanche	310'	490'
<i>Total</i>	<i>16 h 40'</i>	<i>29 h 30'</i>

La diversité des langues nationales se donne libre cours, par contre, dans les programmes de radio. Maroua dispose, en effet, de studios de production d'émissions radiophoniques. CRTV-Maroua diffuse en dix langues nationales, en plus du français et de l'anglais. Tout récemment, des émissions en *kanuri* sont venues s'ajouter au paysage sonore de la région. Voici la répartition hebdomadaire des émissions radiophoniques de la CRTV-Maroua (période de référence : premier trimestre 1993) :

Tableau n° 26

Langues présentes sur les ondes de CRTV-Maroua

Langues	Temps d'antenne
français	64 h 30
anglais	12 h 30
<i>fulfulde</i>	3 h 30
<i>giziga</i>	3 h 30
<i>mundang</i>	3 h 30
<i>wandala</i>	3 h 15
<i>tupuri</i>	3 h 15
« mousgoum »	3 h 00
<i>mofu</i> Nord	2 h 45
arabe	2 h 30
<i>masa</i>	2 h 15
<i>mafa</i>	1 h 30
<i>Temps total</i>	<i>106 heures</i>

Comme on le voit, le français se taille la part du lion, avec 60 % du temps d'antenne ; l'anglais est cantonné à moins de 12 %, ce qui se comprend, dans la mesure où il n'a cours, pratiquement, que dans le milieu artificiel qu'est l'école. Les dix langues nationales retenues se partagent les 28 % du temps restant. On remarquera que le *fulfulde* est traité comme s'il était simplement une langue ethnique parmi d'autres, et son statut de langue véhiculaire ne lui vaut pas de faveur particulière.

Voyons l'importance des médias dans le milieu où vit l'enfant scolarisé. La radio est omniprésente dans les mai-

sons, mais la CRTV n'émet pas toute la journée, et surtout, on n'écoute jamais l'intégralité des programmes, puisqu'ils sont en langues trop diverses.

Tableau n° 27

Médias présents à la maison (N = 200)

	OUI	NON	Total
livres en français	42	58	100
journaux, revues	64	46	100
poste de radio	94	6	100
poste de télévision	53	47	100

Le tableau se lit ainsi : dans 42 % des foyers enquêtés, il y a des livres en français, en plus des livres d'école ; dans 58 %, il n'y en a pas, etc.

Un peu plus de la moitié des foyers de parents d'élèves dispose d'un téléviseur. La télévision émet en soirée ; certains enfants peuvent y avoir accès même quand il n'y a pas de récepteur chez eux. 64 % des filles et 67 % des garçons scolarisés regardent la télévision.

On remarque que ce sont les enfants de la catégorie sociale 7 (commerçants) qui regardent le plus la télévision (75 %) ; ils sont suivis de près (73 %) par ceux de la catégorie 1 (catégorie A de la fonction publique et assimilés). On peut penser que ces parents laissent à leurs enfants libre accès à la télévision. Ce sont les enfants des parents de la catégorie 3 (catégorie C de la fonction publique et équivalents) qui regardent le moins la télévision.

L'assiduité devant le petit écran augmente au fur et à mesure que l'élève progresse dans le cursus scolaire.

Tableau n° 28

Proportion d'élèves qui regardent la télévision par classe
(N = 1 703)

Classe	Regardent la télévision	
	OUI	NON
CE1	62 %	38 %
CE2	64	36
CM1	65	35
CM2	74	26
<i>Moyenne</i>	65	35

L'enseignement coranique

A. L'école coranique

L'école coranique de Maroua a fait l'objet d'une étude très approfondie par Renaud Santerre en 1965-1966 (voir Santerre R., 1968, repris en 1973). Le quart de siècle qui s'est écoulé depuis n'a pas diminué l'intérêt de l'analyse et nous en avons tiré grand profit.

Comme son nom l'indique, l'école coranique est vouée principalement à l'étude du Coran. Contrairement à l'école officielle, elle ne bénéficie d'aucune subvention publique ni de locaux attitrés et elle ne reçoit que des élèves musulmans. Aucun contrôle institutionnel ne s'exerce sur l'enseignement dispensé ; ce sont, en dernier ressort, les familles musulmanes qui cautionnent le maître en lui confiant des enfants. Tout repose donc sur l'estime et la considération de la communauté musulmane.

L'école coranique est généralement intégrée à l'enclos (*saare*) du maître. Les élèves sont regroupés dans la case-vestibule (*jawleeru*) où ils laissent leurs planchettes après chaque leçon. Aucun mobilier, si ce n'est, parfois, le fauteuil du maître. L'enseignement peut aussi être dispensé dans la cour, à l'ombre d'un mur, d'un grenier ou d'un arbre, ou même sur un petit tertre sablé jouxtant le mur extérieur de l'enclos du maître. On voit ainsi des groupes d'enfants assis au bord de la rue, à raison de six au m², tenant leur planchette sur les genoux, et lisant à haute voix,

dans une joyeuse cacophonie, les quelques lignes qui y sont écrites. Pour les leçons du soir, on se regroupe volontiers sous un tube néon, ou, dans les quartiers sans électricité, autour d'une lampe à pétrole.

De par la densité de ses établissements, l'école coranique est une école de proximité ; l'élève n'a, au maximum, que quelques centaines de mètres à parcourir pour s'y rendre.

B. Les enseignants coraniques

En 1985, Ch. Seignobos dénombrait 379 enseignants coraniques à Maroua, dont 60 % avaient pour activité exclusive l'enseignement, les 40 % restants s'adonnant aussi au commerce et à l'agriculture. Plus de la moitié d'entre eux (53 %) sont des Peuls au sens strict, et 23 % sont Kanouri. Les autres sont d'origines très diverses, venant du Tchad ou du Nigeria voisins ; très peu appartiennent au groupe des islamisés récents.

Le nombre des maîtres a sextuplé en trente-cinq ans, passant de 64 en 1951 à 175 en 1966, pour arriver à 379 en 1985. L'accroissement rapide de la population de Maroua à partir des années 1950 a suscité une forte demande d'enseignants coraniques, à laquelle les grandes familles peules traditionnellement pourvoyeuses de maîtres, n'ont pas pu ou voulu satisfaire. En conséquence, de nombreux marabouts sans formation ni compétence particulières se sont improvisés maîtres, au détriment de la qualité de l'enseignement (R. Santerre, 1968, pp. 174-175).

Il existe deux catégories d'enseignants coraniques : celle de *mallum* et celle de *moodibbo*. Le *mallum* est une personne, homme ou femme, qui a achevé la lecture et l'écriture de tout le Coran. Tout *mallum* peut ouvrir une école coranique, de son propre gré ou à la demande d'une famille ou d'un groupe de familles ; on l'appelle couramment « marabout » en français. Le *moodibbo*, ou docteur en sciences coraniques, a d'abord été *mallum* ; après avoir poursuivi des études auprès de maîtres réputés, il a lui-

même acquis une science et une foi qui l'ont fait remarquer par sa communauté. C'est alors qu'on lui attribue ce titre de *moodibbo*, titre à valeur relative, car tel qui peut être considéré ici comme docteur ne sera reconnu là que comme simple marabout.

D'après R. Santerre (1968, p. 146), ce sont surtout des ouvrages anciens (du XII^e au XVI^e s.) au caractère extrêmement conservateur qu'étudient les *moodibbo* au cours de leur formation. Ce penchant pour les vieilles lunes a été encouragé à l'époque coloniale, car on y voyait un gage de conservatisme religieux et social.

C. La langue d'enseignement coranique

Toujours selon le même auteur (*ibid.* pp. 143-144), « deux tiers des maîtres avouent, avec candeur et sans l'ombre d'un complexe, ne rien connaître à l'arabe ou en savoir *juste un peu*, ce qui en pratique revient strictement au même. [...] Rigoureusement parlant, seulement 15 % environ des maîtres auraient une maîtrise jugée suffisante de l'arabe ».

Si beaucoup de *mallum* à Maroua ignorent la langue arabe, on ne peut guère être *moodibbo* sans la maîtriser, au moins sous sa forme écrite. Il faut bien considérer que l'arabe, dans la communauté musulmane de Maroua, joue à peu près le même rôle que le latin jusqu'à l'époque pré-conciliaire chez les catholiques. C'est une langue liturgique et de prière, et non un moyen de s'exprimer dans la vie courante.

A l'école coranique, la langue d'enseignement est le *fulfulde*, et il n'y a pas d'élève qui ne la parle. Rappelons, à l'occasion, que l'on dit couramment que le *fulfulde* est (aussi) langue du Coran, ce qui doit contribuer à reléguer au second plan la connaissance de l'arabe. Les divers degrés de connaissance de l'arabe n'en sont pas moins valorisés : « écriture et épellation des caractères, lecture sans compréhension d'un texte, connaissance de mémoire

du même texte sans compréhension, enfin connaissance et compréhension » (Santerre R., 1973, p. 30).

D. La population scolaire coranique

Il n'y a pas d'âge limite pour fréquenter l'école coranique ; cependant, on n'y entre guère avant quatre ans. Généralement, les parents attendent que l'enfant ait de cinq à six ans, et qu'il sache compter de un à dix en *fulfulde*, pour le confier à un *mallum*. Le fait de trouver facilement la réponse à des devinettes ou à des questions-pièges peut être retenu comme le signe que l'on est assez éveillé pour entrer à « l'école des Peuls ». On peut continuer toute sa vie l'étude coranique ; les personnes aisées, au lieu de se rendre elles-mêmes chez l'enseignant, le font venir à domicile pour des leçons particulières.

Il n'est pas facile de savoir combien de personnes étudient au niveau complémentaire ; on se risquera à avancer un nombre de deux cent quarante, en estimant à un maximum de quarante le nombre de *moodibbo* susceptibles d'enseigner à ce niveau, et à six par maître le nombre d'étudiants.

Une enquête auprès d'un échantillon aléatoire de 200 enfants non scolarisés de cinq à quinze ans, comprenant 38 % de filles et 62 % de garçons, a montré que 85 % des enfants musulmans non scolarisés vont ou ont été à l'école coranique élémentaire. On voit, par déduction, que 15 % des enfants musulmans non scolarisés ne vont pas non plus à l'école coranique.

Tableau n° 29

Fréquentation de l'école coranique par les enfants non scolarisés de 5 à 15 ans, tous sexes confondus (N = 200)

	Va ou a été à l'école coranique	
	OUI	NON
musulman	40	7
non-musulman	0	53
<i>Total</i>	40	60

Comme seuls les enfants musulmans sont susceptibles d'aller à l'école coranique, il peut être intéressant de savoir la proportion de musulmans par ethnie dans le groupe des enfants qui ne fréquentent pas l'école moderne.

Tableau n° 30

Proportion de musulmans par ethnie dans la population des jeunes non scolarisés de 5 à 15 ans (N = 200)

	Musulmans	
	OUI	NON
Peuls	100	0
Guiziga	25	75
Moundang	44	56
Toupouri	8	92
Massa	33	67
Wandala	100	0
Haoussa	100	0
Arabes	100	0
Kanouri	100	0
Mofou	36	64
Mafa	41	59
<i>Moyenne</i>	<i>53 %</i>	<i>47 %</i>

Le tableau se lit ainsi : 100 % des enfants peuls non scolarisés sont musulmans ; 25 % des enfants guiziga non scolarisés sont musulmans, etc.

Si l'on applique à l'ensemble de la population non scolarisée de 5 à 15 ans (6 206 d'après le recensement de 1987) les taux dégagés par nos enquêtes sur échantillon (40 % fréquentant ou ayant fréquenté l'école coranique), on obtient un nombre de 2 482 enfants ne connaissant que l'école coranique.

De leur côté, près de la moitié des enfants inscrits dans

les établissements primaires fréquentent aussi l'école coranique. Ils y passent généralement moins de temps par jour que leurs camarades qui ne bénéficient d'aucune autre scolarité ; ils ne sont pas forcément non plus très assidus.

Tableau n° 31

Répartition de la population scolaire (du CE1 au CM2) par rapport au sexe et à la fréquentation de l'école coranique élémentaire (N = 1 703)

Vont à l'école coranique

Sexe	OUI	NON	Total
F	19	26	45
G	28	27	55
<i>Total</i>	47	53	100

Le tableau se lit de la façon suivante : 19 % des élèves des niveaux CE1 à CM2 sont des filles qui fréquentent simultanément l'école coranique, etc. Il apparaît que moins de la moitié des filles va à l'école coranique, et plus de la moitié des garçons. Si l'on extrapole ces pourcentages à l'ensemble de la population scolaire de Maroua (16 490 en 1992-1993), on obtient un total de 7 750 enfants ayant une double scolarité, coranique et moderne, dont 3 133 filles et 4 617 garçons.

On a ainsi une population « coranique » totale estimée à un maximum de 10 232 enfants de 5 à 15 ans ; ce qui donne une moyenne de 27 élèves par maître. Nous disons que c'est un maximum, car nous ne savons pas la proportion d'enfants, présents dans les échantillons, qui ont définitivement abandonné l'école coranique tout en revendiquant une scolarité coranique. En tout état de cause, le minimum ne peut être inférieur à 8 500, ce qui donnerait une moyenne d'à peu près 22 élèves par maître.

Il est bien évident que cette population fluctue, et que l'on n'a pas non plus chaque jour l'ensemble de ces enfants présents dans les écoles coraniques ; mais cela a

moins d'incidence sur le cursus que les absences à l'école moderne, puisque, à l'école coranique, chacun avance de son pas.

Les causes d'abandon sont un peu les mêmes que celles que l'on rencontre à l'école moderne. Dès que le garçon avance en âge et qu'il s'affranchit de l'autorité paternelle, il a tendance à se dispenser des leçons coraniques. La monotonie de l'enseignement, son inutilité apparente et les contraintes disciplinaires qu'il impose en dégoûtent plus d'un. Parfois, ce sont les parents eux-mêmes qui sortent leurs enfants de cette école, car ils ne veulent ou ne peuvent plus subvenir aux dépenses que cela occasionne. En ce qui concerne les filles, le mariage précoce les éloigne assez rapidement du *mallum*.

E. Les niveaux d'enseignement

Il y a deux niveaux d'enseignement coranique : l'élémentaire et le complémentaire. Au niveau élémentaire, l'élève (*pukaraajo*) doit lire et écrire tout le Coran sans compréhension aucune et sans effort de mémorisation, si ce n'est pour apprendre la première sourate (appelée *faatiya* en *fulfulde* et *faatih*a en arabe) et les toutes dernières, les plus brèves, que l'on récite fréquemment dans les prières.

Nous avons cherché à savoir à quel niveau coranique se trouvaient les élèves de l'école primaire (CE1-CM2). Pratiquement tous sont encore au niveau élémentaire, mais quelques-uns en sont déjà à la fin. Un élève assidu et normalement doué peut mettre de trois à cinq ans pour arriver à ce point ; mais, la double scolarité ralentit la progression coranique et il faut compter, en ce cas, plutôt cinq ans pour « terminer le Coran ».

Tableau n° 32

Connaissance du Coran par les élèves du primaire fréquentant simultanément l'école coranique (N=800)

Nombre de sourates écrites et lues

	<i>E</i>	<i>I</i>	2-25	26-50	51-75	76-100	101-113	114
CE1	6	3	21	52	8	5	2	3
CE2	2	3	19	35	16	12	4	9
CM1	4	1	8	24	14	13	10	26
CM2	2	1	8	23	13	15	8	30
<i>Moy.</i>	4	2	14	33	13	11	6	17

Ce tableau indique, par classe, le pourcentage d'enfants allant à l'école coranique et qui connaissent :

- E* : seulement l'écriture de l'alphabet arabe
- I* : la première sourate du Coran
- 2-25 : écriture et lecture de 2 à 25 sourates
- 26-50 : écriture et lecture de 26 à 50 sourates
- 51-75 : écriture et lecture de 51 à 75 sourates
- 76-100 : écriture et lecture de 76 à 100 sourates
- 101-113 : écriture et lecture de 101 à 113 sourates
- 114 : écriture et lecture de la totalité du Coran

L'élève qui ne connaît qu'une sourate connaît celle qui porte le numéro 1. Celui qui en connaît de 2 à 25 connaît celles qui portent les numéros 1 et 114 à 91, et ainsi de suite. L'apprentissage se faisant en remontant à partir de la fin. La ligne *Moy.* donne le nombre moyen d'élèves ayant atteint les niveaux ci-dessus décrits.

Au niveau complémentaire, l'élève apprend l'arabe et est introduit à la compréhension du Coran. Il peut aussi accéder à diverses sciences, comme la théologie, le droit, l'histoire, les mathématiques, la grammaire, la métrique et la poésie, l'astrologie. Les enseignants ne sont pas polyvalents.

lents, et l'on se rend chez tel ou tel, selon que l'on souhaite étudier telle science plutôt que telle autre.

F. Les fournitures scolaires

Chaque élève dispose d'une planchette (*alluha*) plus ou moins rectangulaire ou trapézoïdale en bois de *Balanites aegyptiaca* ou de *Sclerocarya birrea*, dont le prix varie de 250 à 2 000 francs selon la taille. Certains écrivent sur un morceau de calabasse. On voit aussi apparaître des planchettes en contreplaqué.

L'encre (*dawa*), faite à base d'eau, de gomme arabique et de charbon de bois, est contenue dans un encrier (*dawaaru*) fait traditionnellement d'une petite cucurbitacée verruqueuse évidée, semblable à la coloquinte. Actuellement, beaucoup d'enfants la remplacent par un petit pot en verre quelconque, ayant contenu précédemment une pommade à base de vaseline, dont on fait un usage abondant en saison sèche, pour combattre le dessèchement de la peau.

Le calame (*binndirgol*) est fait en tige de graminée (sorgho, mil pénicillaire ou *Cymbopogon giganteus*) taillée en pointe.

G. Le coût de l'école coranique

Théoriquement, la fréquentation de l'école coranique est gratuite. L'élève offre cependant certaines prestations en nature à son maître : balayage de l'enclos pour les filles ; corvée d'eau, ramassage de gros sable au *maayo* pour tous. Lorsque l'enseignant est aussi cultivateur, ce qui est fréquent, les garçons participent aux travaux des champs quand c'est la saison. Dans certaines écoles, l'élève verse deux cents francs (4 F) par mois à son maître. Pour gagner les faveurs du maître, l'élève peut lui offrir, de temps en temps, une noix de kola ou une petite pièce de monnaie.

Lorsqu'il a fini de « lire tout le Coran », et qu'il a donc achevé avec succès le premier niveau d'enseignement, l'élève doit gratifier son maître de vêtements neufs et d'une somme d'environ cent mille francs. La perspective d'avoir à faire face à une telle dépense pousse bien des parents à retirer leur enfant avant qu'il n'en arrive là.

H. Les horaires coraniques

L'école élémentaire traditionnelle ouvre à 6 h le matin et s'interrompt une première fois à 9 h 30. Si l'élève a achevé la lecture d'une des faces de sa tablette, il doit revenir à 11 h 30 pour y inscrire de nouveaux versets. L'après-midi, l'école reprend de 14 h à 15 h 30 ; et le soir, on se retrouve de 18 h 30 à 21 h. Cela fait un horaire journalier de sept heures et demie. Les enfants qui vont aussi à l'école moderne ont un horaire allégé (quatre heures).

Ces horaires n'ont, en fait, rien d'obligatoire. Ils correspondent à la pratique actuelle la plus générale, mais chaque maître peut, à son gré, les moduler en fonction de la saison ou de ses propres activités extra-coraniques.

Pour ce qui est du niveau complémentaire, il n'a aucun horaire fixe dans la journée, et il ne fonctionne pas le soir, si ce n'est pour les femmes, qui n'ont que ce moment pour étudier auprès d'un parent, à l'exclusion de tout autre enseignant.

L'élève bénéficie d'un repos hebdomadaire de deux jours pleins, de mercredi après-midi à vendredi après-midi. Il y a aussi dix jours de vacances à compter du vingt-septième jour du mois de ramadan. La fête de la Tabaski (*juulde layha*) est également l'occasion d'un repos de trois jours.

I. Le rendement de l'école coranique

Il y a quelque chose de presque blasphématoire dans l'association des mots de « rendement » et « d'école cora-

nique ». En effet, cette école n'a pas pour objectif principal de faire acquérir des connaissances, mais d'inculquer les valeurs de la société musulmane : foi en Dieu, respect de l'autorité et de la hiérarchie, primauté du spirituel sur le temporel... Si l'on demande aux parents pourquoi ils envoient leurs enfants chez le *mallum*, ils répondront généralement que c'est pour qu'ils apprennent à « faire une bonne prière ».

On peut toutefois estimer bien minimes, au regard du temps passé, les acquis de l'élève au niveau élémentaire. Un an d'enseignement, à raison de trois ou quatre heures par semaine, suffirait probablement à apprendre à un enfant de sept ou huit ans les rites de la prière, les trois ou quatre brèves sourates le plus fréquemment récitées, et le déchiffrement d'un texte arabe vocalisé.

Le plus fort contingent des écoles coraniques est constitué par les moins de douze ans. Le nombre de filles, inférieur à celui des garçons dès le départ, va s'amenuisant plus rapidement. Il n'y a qu'un petit nombre d'enfants qui arrivent jusqu'à la cérémonie de fin de cycle élémentaire. R. Santerre (1973, p. 87) cite le cas d'un maître, enseignant depuis vingt-huit ans, ayant quarante jeunes élèves dans son école, et qui n'a vu, dans toute sa carrière, qu'une quinzaine d'entre eux arrivant à la cérémonie finale.

L'école moderne

A. Historique de l'implantation de l'école moderne

L'école formelle est arrivée au nord du Cameroun avec un quart de siècle de retard par rapport au Sud. Les premières écoles du Cameroun ont été implantées par les missionnaires baptistes à Bimba, dans le département du Fako, en 1844, et à Douala en 1845, dans le quartier Bell (Bouchaud R.P., p. 130). Les missionnaires protestants devaient faire face à l'hostilité des villageois, qui détruisaient les locaux scolaires la nuit. Ils ont persévéré, malgré tout, et leur œuvre a pu s'intensifier tout au long du XIX^e siècle.

L'arrivée des missionnaires catholiques et des Américains de l'église presbytérienne permit de diversifier les implantations scolaires. A partir de 1888, les Allemands prirent en main la scolarisation du protectorat, en créant une école gouvernementale à Douala. Le nord du pays ne put profiter des dispositions de la politique scolaire allemande, car la pacification n'y avait pas encore été effectuée : la prise de possession de cette partie de la colonie ne se réalisa qu'au début du XX^e siècle.

La création des écoles y fut singulièrement compliquée par les révoltes de divers groupes ethniques et par les campagnes de « pacification » qu'elles entraînèrent. Ces opérations militaires, alliées à un mode de gouvernement indirect, contribuèrent à renforcer le pouvoir peul, et, partant, la prééminence de l'islam. Dans la logique de cette politi-

que, les Allemands freinèrent l'installation des missionnaires dans le Nord, afin de ne pas créer des foyers de tension entre musulmans et chrétiens. La première école primaire du Nord date de 1905 et fut l'œuvre du gouvernement colonial allemand.

La scolarisation du Nord ne commença réellement à se faire que sous le mandat français, après la première guerre mondiale. L'interprète de la mission Gide, en 1921, sortait de l'école régionale de Garoua. Dans ce qui est devenu la province de l'Extrême-Nord, la première école a été créée à Maroua en 1918. Il s'agissait d'une école régionale. Elle fonctionna à titre provisoire dans les locaux du palais du sultan jusqu'en 1936, où l'on construisit un bâtiment définitif.

Dès les débuts, l'école du Nord se heurta à la réticence des Peuls. C'est pour favoriser le recrutement des élèves que l'administration française, en un premier temps, inféoda l'école au pouvoir traditionnel. Certains chefs jouèrent le jeu de l'administration, tandis que d'autres s'ingéniaient à entraver la progression de cette nouvelle institution. A Maroua, par exemple, le *laamiidô* Yaaya fut de ceux-ci. Il orchestrait une propagande hostile à l'école, tout en envoyant chercher des enfants à scolariser, de préférence dans le secteur dépendant du *kaygamma*. Son zèle à alimenter les écoles lui valait les bonnes grâces de l'administrateur, qui voyait en lui un promoteur de l'école moderne. En sous-main, il proposait aux parents de leur remettre leurs enfants et de les faire échapper de l'école, moyennant rétribution. Les parents qui voulaient, malgré tout, laisser leurs enfants à l'école, devaient, eux aussi, payer tribut. Ces pratiques, associées au fait que certains élèves venaient de très loin et se sentaient en exil à Maroua, contribuèrent à ruiner l'image de l'école et expliquent la masse d'abandons enregistrés pendant longtemps à l'école régionale.

Jusqu'en 1944, date de la conférence de Brazzaville, qui redéfini les objectifs de l'instruction publique dans les protectorats, l'enseignement scolaire se bornait à former les auxiliaires de l'administration. Il n'y avait donc pas besoin de multiplier les écoles ; une seule suffisait à l'échelle régionale. A partir de cette date, les choses commencèrent à

changer, et l'on intensifia l'implantation des établissements scolaires ; les missionnaires ne tardèrent pas, non plus, à ouvrir des écoles au Nord. Les Oblats de Marie Immaculée s'installèrent à Maroua à la fin de l'année 1948.

Priorité fut donnée, de cette époque jusqu'à l'indépendance en 1960, à la mise en place d'un réseau secondaire d'écoles. Deux établissements de Maroua datent de ces années : l'école de Founangué (1952) et celle de la mission catholique de Djarengol (1958). La première décennie de l'indépendance vit naître deux écoles de plus : Lougoul (1966) et Djarengol Kaïgama (1968). Le rythme se poursuit avec l'ouverture de quatre écoles en 1978 (Dougoï, Lopéré, Makabaye et Palar). A l'époque, ces quatre établissements pouvaient être considérés comme des écoles rurales, vu leur localisation à la périphérie de la cité. Makabaye et Palar ont conservé jusqu'à nos jours cette caractéristique, alors que Dougoï et Lopéré sont totalement intégrés à la ville.

Au cours de la décennie 70-80, les besoins en places ont considérablement dépassé le rythme de création des écoles. C'est pour cette raison que l'administration a alors institué le système de l'école à temps partiel, afin de permettre à tous les enfants inscrits de pouvoir bénéficier malgré tout d'une mi-temps scolaire. La décennie 80 a été marquée par le dédoublement des établissements de Lopéré, Djarengol, Domayo et Founangué. Actuellement, on compte vingt-six groupes scolaires dans la ville, dont une école catholique, une école privée laïque créée en 1992 et une école bilingue. La rentrée 93-94 a vu naître une nouvelle école privée musulmane au quartier Doualaré.

Tableau n° 33
Les écoles de Maroua

École	Date	Élèves	Places	Maîtres	Salles
Djarengol cathol.	1958	622	820	11	12
Djarengol Kaïg. I	1968	829	375	13	8
Djarengol K. II A	1991	602		11	
Djarengol K. II B	1979	582	700	11	9
Domayo I	1982	934		14	
Domayo II	1982	1 036	594	14	15
Doualaré	1987	176	181	2	3
Dougoï	1978	1 253	836	17	15
Doursoungo	1980	557	537	7	7
Foungoué I A	1952	590		11	
Foungoué I B	1991	588	694	11	14
Foungoué II A	1991	711		12	
Foungoué II B	1991	688	569	10	12
Kakataré I	1936	365		6	
Kakataré II	1936	407	343	9	7
Lopéré I	1978	766		11	
Lopéré II	1978	930	621	11	11
Loungol I	1966	1 229			
Loungol II	1966	1 116	613	16	16
Makabaye	1978	445	208	4	3

École	Date	Élèves	Places	Maîtres	Salles
Palar	1978	790	738	8	6
Privée Dougoï	1990	220	852	6	9
Zokok I		546		8	
Zokok II	1991	632	797	8	11
Djarengol bilingue	1984	468	404	8	7
E. franco-arabe	1962	157	206	3	3
<i>Total</i>		17 239	10 701	242	168

Source : DPENEN, 1993.

B. Salles de classe et mobilier scolaire

Les écoles de la ville totalisent à ce jour (1993) 242 salles de classe construites en matériaux divers ; 97 % d'entre elles sont en dur, un peu plus de 1,5 % en semi-dur, et le reste en matériaux provisoires. De ce point de vue, Maroua est nettement mieux lotie que l'ensemble de la province, puisque 98,5 % des salles de classe peuvent être considérées comme des bâtiments durables.

On compte une moyenne de 71 élèves par classe, ce qui est supérieur au taux recommandé, qui est de cinquante par classe. Certaines écoles sont plus surchargées que d'autres, comme l'indique le tableau ci-dessus.

Le mobilier scolaire se compose de tables-bancs destinés aux enfants. Les plus longs mesurent deux mètres et peuvent normalement convenir pour quatre élèves. L'ensemble des écoles dispose d'environ 10 700 places assises pour 17 239 enfants, ce qui donne une moyenne de 1,6 enfant par place. L'on constate que l'école privée de Dougoï dispose théoriquement de 852 places assises pour 220 élèves ; il y a là 632 places assises qui ne servent à

personne, mais qui améliorent indûment la statistique. De même, si l'on déduit le nombre de places assises du nombre et de la taille des tables-bancs présents dans les écoles, on trouve un total de 10 636 places assises, ce qui ne correspond pas au nombre fourni par la Délégation provinciale.

Pour résoudre cette carence en places assises, la plupart des écoles ont été dédoublées ; mais le problème n'est pourtant pas encore résolu. Il n'est pas rare, en effet, de trouver, surtout dans les petites classes, sept ou huit enfants assis sur un banc de quatre places et le tiers des enfants assis à même le sol. Les écoles, mal gardées, ou plutôt non gardées pendant la période des vacances, sont souvent victimes de pillards qui n'hésitent pas à se servir dans le mobilier scolaire. A la rentrée 93-94, il restait, par exemple, sept bancs de huit places à l'école de Lopéré ; dans les deux salles de classe réservées à la SIL, à Loungol, on comptait au total huit bancs-tables de huit places ; par contre, dans une salle désaffectée, du mobilier détruit s'entassait jusqu'au plafond.

C. Taux de scolarisation

En 1958, la ville comptait 903 élèves, dont 585 islamisés (65 %) et 188 non-islamisés (21 %) du Nord, 51 Sudistes (6 %), deux Européens et trois métis ; auxquels il faut ajouter les 74 élèves (8 %) de l'école catholique de Djarengol. Ce nombre a été multiplié par 16 en vingt-neuf ans et par 19 en 35 ans.

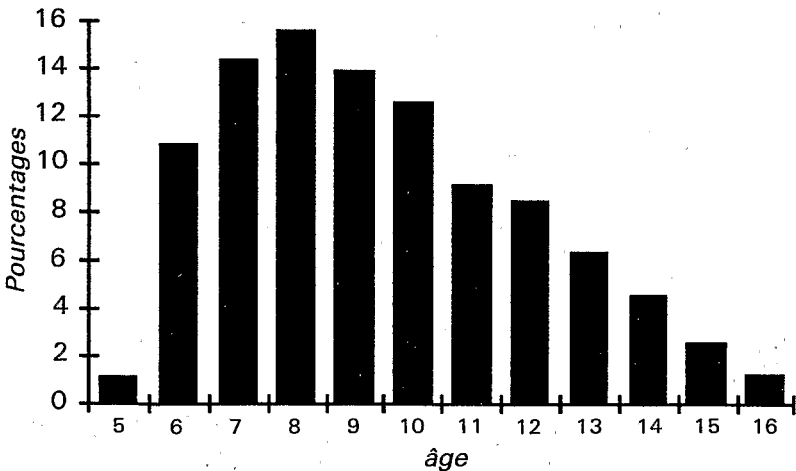
L'ensemble des écoles de Maroua totalisait 14 213 élèves en 1987, ce qui implique un taux de scolarisation de 59 %. Les statistiques officielles du recensement de la même année donnent un nombre plus important (16 000) et un taux de scolarisation de 70 %. On y relève cependant des invraisemblances, comme la présence d'adolescents de quinze ans et plus à l'école maternelle ! Par ailleurs, ce recensement s'est déroulé pendant les congés scolaires, à l'approche de la fête de fin de ramadan ; on peut

penser que certains enfants, scolarisés hors de la ville, se sont faits recenser comme y habitant. Nous donnons donc la préférence aux statistiques fondées sur les données de l'Éducation nationale.

Le taux de scolarisation actuel (1993) est évalué à 68,7 %, si nous tenons compte du nombre d'élèves réellement inscrits dans les écoles. On peut estimer à 70,6 % le taux de scolarisation des garçons, et à 58 % celui des filles. Sa répartition par âges montre des taux supérieurs à la moyenne entre sept et onze ans pour les garçons, et entre huit et onze ans pour les filles. Il est très élevé pour les jeunes garçons et filles de neuf ans.

Tableau n° 34

Répartition des élèves de la ville par âge (pour 100)



Une partie des enfants de quinze ans et plus se trouvent dans des établissements secondaires. La présence d'un contingent d'élèves de seize ans témoigne du peu de cas que font les autorités scolaires des limites d'âge pour la scolarisation. Les enfants de la ville de Maroua vont à l'école un peu plus tard que leurs camarades du sud du pays.

D. Les parents d'élèves

D.1. Scolarisation et religion des parents d'élèves

Ce sont, pour les deux tiers (70 %), les parents qui ont eux-mêmes été scolarisés qui envoient leurs enfants à l'école. L'examen d'un échantillon aléatoire de deux cents parents d'élèves (F = 23,5 % ; H = 76,5 %) fait apparaître que 70 % d'entre eux sont de religion musulmane. On a donc sensiblement le même taux de musulmans parmi les parents d'élèves (70 %) que dans la population globale de la ville (74,6 %).

Tableau n° 35

Description d'un échantillon de parents d'élèves
(scolarisation et religion) (N = 200)

	Scolarisés	Non-scolarisés	Total
musulmans	42 %	28 %	70
non-musulmans	28 %	2 %	30
<i>Total</i>	70	30	100

Source : Enquête 1992-1993.

D.2. Comportement des parents face à la scolarisation des enfants

Le critère religieux, que nous simplifions en opposant musulman à non-musulman, a une assez grande importance quand il s'agit, pour les parents, de décider de la scolarisation de leurs enfants. Les musulmans, pris dans leur ensemble, manifestent une réticence certaine à scolariser leurs filles. Les plus attachés à la tradition continuent à tenir, sur ce sujet, un discours assez intransigeant ; par souci de réalisme, ils acceptent quand même de « sacrifier » l'un ou l'autre garçon de la famille pour qu'il s'initie, à l'école, aux ruses de « l'ennemi ». L'idéal étant d'y

arriver sans même aller à l'école, en observant simplement le comportement du « Blanc » (*Nasaara*) ou de « l'évolué » qui lui est assimilé. Voici le texte d'une conversation que nous avons eue à ce sujet avec un savant musulman, *moo-dibbo* Tukur, du quartier Kakataré (8 mars 1993) :

— Pourquoi mets-tu tes enfants à l'école publique ?

— L'école du Blanc n'a pas d'utilité. [Si les filles vont à l'école publique], à la nubilité, elles échappent au contrôle de leurs parents. Elles prennent des grossesses hors mariage et elles cherchent à avorter.

— C'est pour cette raison que tu refuses d'envoyer tes filles à l'école ?

— C'est pour ça ! [...] La fille, si elle n'est pas allée à l'école et qu'elle atteint l'âge du mariage, j'ai bien les moyens de la contrôler. Ce que l'enfant doit apprendre, c'est chez son marabout (*mallum*) qu'il doit l'apprendre. Pour ce qui est des maîtres [de l'école publique], ce ne sont pas des croyants [*i.e.* : ils ne sont pas musulmans]. Ce sont des païens. Ce ne sont pas nos propres enfants qui enseignent aux élèves ce qui est bien et ce qui est mal. Le païen se sent-il concerné [par les questions de morale] ? Laisse-moi attacher le pied de ma fille jusqu'à ce qu'elle soit bonne à marier et que je lui procure [un mari] ! Elle reste chez moi ; je lui apprends à prier et à jeûner ; [je lui enseigne] toutes les convenances de ce monde, puis je la donne à son mari.

— L'école ne donne donc rien ?

— Rien du tout !

— Alors, pourquoi y envoies-tu tes garçons ?

— Pas pour qu'ils étudient, ni pour qu'ils aient [plus tard] du travail, mais pour qu'ils évitent de se faire avoir par les autres. S'ils font du commerce, ils connaîtront le prix de vente de leurs marchandises, et personne ne pourra venir les rouler. C'est pour ça !

— Les garçons peuvent donc s'instruire sur ces sujets, et pourquoi pas les filles ?

— Elles s'instruiraient dans quel but ?

— Pour éviter de se faire rouler dans leurs comptes !

— Comment une fille peut-elle se faire rouler ? Si elle sort de chez moi, c'est pour entrer dans la maison de son mari. Si elle sort de chez moi, c'est qu'elle est chez son

mari. Il n'y a aucune de mes filles qui soit sortie de chez moi et qui se prostitue actuellement. [...] Je n'ai aucune fille qui soit sortie de chez moi après avoir fait des bêtises. Si elle doit faire de mauvaises choses, ce sera chez son mari. Si elle doit avoir un bon comportement, ce sera chez son mari ! Moi, quand je donne ma fille en mariage, c'est jusqu'à la mort... Tu m'as demandé pourquoi je ne mets pas mes filles à l'école ?

— Oui !

— Eh bien, je dis que la femme ne doit pas faire de commerce. Elle ne va pas non plus exercer une autre profession, n'est-ce pas ? Si elle sort de chez moi, c'est pour aller chez son mari. [...] En outre, est-ce que les enseignants, qui sont des païens, connaissent la bonne éducation (*needi*) pour l'inculquer à une fille ?

— Ils n'enseignent pas les règles de l'islam, bien sûr !

— Évidemment ! Chacun enseigne ce qu'il a appris !

— Dans le monde actuel, l'essentiel, ce sont les choses de la religion ?

— Bien sûr !

— Les choses de ce monde aussi, il est bon de les connaître.

— Les choses de ce monde, je n'interdis pas qu'on les connaisse un peu. Ce n'est pas un interdit. La science n'est pas un interdit. Mais, si une fille apprend les choses des Blancs (*nasaaraaji*) et que ce n'est pas un musulman qui les lui enseigne, elle aussi va devenir comme le païen qu'est son enseignant. Elle jouera le jeu du païen, à son tour. Va-telle encore écouter son père ? Si son père lui dit quelque chose, elle va penser : « Ce vieux n'a qu'à mourir et à me laisser tranquille ! » Tandis que, si elle est à côté de moi, je sais ce qu'elle fait, n'est-ce pas ?

Dans le même ordre d'idées, un autre *moodibbo* nous disait ceci :

« Si un musulman inscrit son enfant à l'école moderne, c'est qu'il déteste l'islam. Cette école détourne l'enfant du chemin de Dieu au profit de Satan. On peut dire qu'aujourd'hui nous sommes en train de voir les résultats de l'école moderne : tous nos dirigeants sont passés par elle. Ils y ont appris la malhonnêteté, l'hypocrisie, le tribalisme, le népotisme, la gaspillage, l'individualisme, la

guerre. Ils mettent en pratique tous ces vices pour diriger le pays.

[...] Une fille musulmane qui est passée par l'école moderne est trois fois pire que celle qui est passée [uniquement] par l'école coranique. Elle vit dans un libertinage extrême, méprise toute créature de Dieu et n'a pas besoin d'un mari musulman. [...] Une fille musulmane n'a droit qu'à trois "sorties" : elle sort du ventre de sa mère et grandit auprès de ses parents ; à l'âge de se marier, elle sort de chez son père pour rester chez son mari ; quand elle meurt, elle sort de l'enclos de son mari pour être enterrée. »

Voici comment, dans le concret, les parents scolarisent leurs enfants, selon qu'ils sont musulmans ou non :

Tableau n° 36

Nombre d'enfants scolarisables (de 5 à 15 ans)
et nombre d'enfants scolarisés par famille
(N = 140 parents musulmans, 60 non musulmans)

Parents musulmans

Parents non musulmans

	Filles	Garçons	Filles	Garçons
scolarisables	1,8	2,5	1,9	2,6
au primaire	1,2	2,1	0,8	2,3
au coranique	1,8	2,5	0	0

Source : Enquêtes 1992-1993.

Tableau n° 37

Taux de scolarisation des enfants de 5 à 15 ans
en fonction de la religion

(N = 140 parents musulmans, 60 non musulmans)

Parents musulmans *Parents non musulmans*

	Filles	Garçons	Filles	Garçons
au primaire	67 %	84 %	42 %	88 %
au coranique	100 %	100 %	0	0

Source : Enquêtes 1992-1993.

Le discours de notre *moodibbo* ne convainc pas la majorité des musulmans de Maroua, si du moins l'on se fie à notre échantillon de parents d'élèves ; on y découvre, en effet, que les musulmans envoient nettement plus de filles à l'école que les non-musulmans. Les mentalités ont donc bien évolué dans ce domaine, et il faut abandonner ce cliché selon lequel les musulmans sont les plus farouches adversaires de la scolarisation féminine. Pour avoir une vision parfaitement exacte des choses, il faudrait encore étudier la proportion de parents qui, musulmans ou non, ne scolarisent absolument aucun enfant. Nous n'avons pu faire aucune enquête auprès des parents qui ont des enfants en âge d'aller à l'école mais qui n'y en envoient aucun.

D.3. Professions des parents d'élèves

On peut dire que la quasi-totalité des professions en activité à Maroua envoient leurs enfants (ou une partie d'entre eux) à l'école, hormis les professions saisonnières (manœuvres agricoles, vendeurs d'eau, etc.), qui sont généralement exercées par des personnes résidant temporairement en ville. Voici, classée par statut social, la population des parents d'élèves de Maroua urbain. « 1 » représente le statut le

Tableau n° 38

Profession des parents d'élèves (N = 1 703)

Profession	Père	Mère
1	7 %	0,7 %
2	5	0,3
3	14	5
4	8	2
5	22	5
6	22	6
7	14	18
8	8	63

Source : Enquêtes 1992-1993.

Légendes concernant les professions

1. Catégorie A de la fonction publique et équivalents
2. Catégorie B de la fonction publique et équivalents
3. Catégorie C de la fonction publique et équivalents
4. Catégorie D de la fonction publique et équivalents
5. Petits emplois à salaires fixes
6. Activité diverses sans salaire fixe
7. Commerçants
8. Personne sans rémunération

Professions incluses en 5 :

boulangier	employé	gérant de bar
cuisinier	gardien de nuit	manœuvre

Professions incluses en 6 :

aide-commerçant	cordonnier	menuisier	tailleur
aide-mécanicien	cultivateur	pasteur	tisserand
berger	électricien	pêcheur	etc.
blanchisseur	jardinier	photographe	
boucher	maçon	« pousseur »	
chauffeur	marabout	prédicateur islamique	
coiffeur	mécanicien	« soudeur »	

plus élevé et « 8 » le plus bas ; en « 7 », nous avons placé les commerçants, catégorie fort peu satisfaisante, où nous avons dû regrouper indistinctement la minorité des grands importateurs-exportateurs aussi bien que les petits vendeurs qui gagnent quelques centaines de francs les jours fastes.

Nous avons tenté d'estimer les revenus mensuels par catégories ; les sommes données sont purement indicatives, mais elles permettent de se faire une idée du « standing » moyen de la population de Maroua.

1. plus de 200 000 francs CFA (= 4 000 FF)
2. de 100 000 à 199 000
3. de 50 000 à 99 000
4. de 25 000 à 49 000
5. de 10 000 à 24 000 (= de 200 FF à 480 FF)
6. ?
7. ?
8. 0

On constate que plus de la moitié (52 %) des pères sont de condition très modeste (catégories 5-6-8) ; près des deux tiers des mères (63 %) sont non salariées.

D.4. Le coût de l'école pour les parents

Pour les parents d'élèves, la rentrée scolaire est une rude épreuve financière, car il y a souvent plus d'un enfant à envoyer à l'école. A l'inscription (125 francs CFA dans le public [passée à 500 francs pour 93-94] et 14 000 à l'école privée de Djarengol) s'ajoutent l'assurance scolaire (100 F), la cotisation à l'Association des Parents d'Elèves (APE, de 1 000 à 1 500 F), les livres et fournitures diverses.

Tableau n° 39

Coût estimé de la rentrée 1993-1994 dans l'enseignement public (en francs CFA ; 1 F CFA = 0,02 FF)

SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
7 500	7 500	8 500	11 000	12 500	12 500

Ces dépenses restent bien souvent théoriques, car les parents ne peuvent y subvenir intégralement. Au niveau de la SIL, par exemple, aucun élève, dans le public, ne dispose de livres ; en conséquence, le maître passe une bonne partie du temps du cours à écrire au tableau le texte de la leçon du jour. Une directrice d'école nous a fait valoir que, de toute façon, un enfant de cet âge est incapable de conserver un manuel en bon état pendant toute l'année.

Pour ce qui est de la cotisation à l'APE, elle est, en principe, facultative, mais il n'est pas rare que des directeurs d'établissements interdisent l'accès des cours aux enfants dont les parents ne s'en sont pas acquittés. Les écoles de Maroua, actuellement, n'ont pratiquement pas d'autres ressources pour financer leur fonctionnement que les fonds récoltés par leurs APE respectives. Il n'est pas évident que cet argent soit toujours affecté aux objectifs assignés. On peut citer le cas d'une école, par exemple, où l'association a fourni une dizaine de boîtes de craie, pour une recette de 1 200 000 francs (24 000 FF). Le rapport de fin d'année 1992-1993 de l'Inspection Départementale épingle deux présidents d'APE de Maroua. L'un d'entre eux « a transformé l'école en une mine qu'il exploite depuis 1986. Jouant le rôle de tous les membres du bureau exécutif, il est au four et au moulin : il récupère les fonds collectés, les garde sur lui, entreprend des dépenses au mépris de l'avis des directeurs et à l'insu des parents, ne tient jamais de réunions annuelles, construit des baraquements en guise de salles de classe, des trompe-l'œil, en somme [...] ». Le président véreux a fini par être démis de ses fonctions, mais il aura quand même sévi pendant plus de six ans en toute impunité.

Il faut dire aussi que certains équipements, qui devraient être relativement durables, comme les tables-bancs, doivent être rachetés presque en totalité chaque année, ce qui consomme une bonne part des sommes que l'on devrait affecter normalement à l'entretien des bâtiments, par exemple.

L'assurance scolaire est d'un montant bien modique (100 francs CFA en 1993) ; pourtant, voici ce que l'on en dit dans le rapport de fin d'année 91-92 rédigé par l'Inspection Départementale :

« Très peu d'élèves payent l'assurance scolaire alors qu'on ne saurait renvoyer ceux qui ne s'en acquittent pas de peur d'avoir les classes vides. Renforçons les moyens de surveillance pour réduire au maximum les accidents. »

D.5. L'opinion des parents sur l'école

Pourquoi les parents envoient-ils leurs enfants à l'école ? La motivation principale est que l'enfant trouve plus tard du travail. La question que l'on doit se poser est de savoir ce que les parents entendent par « travail ». Probablement est-ce la fonction publique (*kuuwgal gomna*), bien que l'horizon soit totalement bouché de ce côté.

Tableau n° 40

Pourquoi les parents envoient-ils leur enfant à l'école ?
(N = 200)

	%
pour qu'il ait plus tard un travail	79
pour qu'il reçoive des connaissances	74
pour qu'il apprenne le français	63
pour qu'il apprenne un bon comportement	52

Source : Enquêtes 1992-1993.

La plupart des parents affirment que l'école s'acquitte bien de ces missions ; 100 % de satisfaction pour ce qui est de l'enseignement du français ! On est un tout petit peu réservé sur l'éducation morale que peut donner l'école publique (80 % de satisfaits quand même).

Bien que 70 % de leurs enfants sortis de l'école soient sans emploi, les parents ont encore — mais pour combien de temps ? — une bonne opinion de l'institution scolaire, et pensent qu'elle les prépare bien à trouver du travail.

Voici quelques-unes des réponses à nos questions, obtenues auprès de deux cents parents d'élèves.

* *Vous, parents, êtes-vous satisfaits de l'école de vos enfants ?*

tout à fait	: 75 %
un peu	: 17 %
pas du tout	: 8 %

* *Le maître ou la maîtresse enseignent-ils bien ?*

oui	: 55 %
non	: 45 %

* *Le maître ou la maîtresse ont-ils un bon comportement ?*

oui	: 55 %
non	: 45 %

* *L'école apprend-elle des choses utiles pour le travail que l'on peut trouver à Maroua ?*

oui	: 32 %
un peu	: 25 %
pas du tout	: 43 %

* *D'après les parents dont les enfants ont trouvé du travail à la sortie de l'école, leurs études leur sont-elles utiles professionnellement ?*

oui	: 57 %
non	: 43 %

Il y a une certaine contradiction entre la satisfaction affichée globalement et l'appréciation ponctuelle que l'on donne sur tel ou tel point. Comment peut-on dire que l'école actuelle est la meilleure voie pour se préparer à trouver du travail quand 45 % des opinions émises mettent en cause la compétence et la moralité des maîtres ?

D.6. Le suivi scolaire assuré par les parents

S'il est un domaine où les parents surestiment leur vigilance, c'est bien celui du suivi scolaire. Contrairement aux déclarations que l'on va trouver ci-dessous, l'enfant est

souvent laissé à lui-même et l'on considère l'école comme une sorte de garderie où l'on n'a pas vraiment envie de savoir ce qui se passe. Tel père, par exemple, n'hésite pas à envoyer son boy à un rendez-vous fixé par un directeur d'établissement.

A la décharge de certains, il faut dire que, quand on est soi-même analphabète, il est difficile de contrôler le travail d'un élève et l'apprentissage des leçons.

En fait, la grande majorité des mères (sauf celles du Sud) ne vont jamais voir les enseignants ni les directeurs d'écoles ; la plupart des pères ne se déplacent, quand ils le font, que pour les quelques réunions de parents d'élèves qui ont lieu en début et en fin d'année.

* *Vous, parents allez-vous voir le maître d'école de votre/vos enfant(s) ?*

jamais	: 28 %
quelquefois	: 57 %
souvent	: 15 %

* *Votre enfant apprend-il ses leçons et fait-il ses devoirs à la maison ?*

jamais	: 7 %
quelquefois	: 22 %
souvent	: 30 %
chaque jour	: 41 %

* *Contrôlez-vous les devoirs et l'apprentissage des leçons*

jamais	: 22 %
quelquefois	: 40 %
souvent	: 26 %
chaque jour	: 12 %

* *Qui aide votre enfant pour ses leçons et ses devoirs ?*

personne	: 20 %
nous, parents	: 36 %
frère/sœur	: 25 %
répétiteur	: 19 %

D.7. La question du répétiteur

19 % des parents, quel que soit leur statut socio-professionnel, paient un répétiteur à leurs enfants. Le salaire mensuel de ce répétiteur va de 3 500 à 25 000 F ; salaire moyen : 9 500 F. Le bénéfice réel de ces répétitions est très controversé par certains directeurs d'établissements. En effet, la répétition constitue pour l'enfant une surcharge dans son emploi du temps ; mais le plus grave est que le répétiteur ignore généralement tout de la pédagogie et des programmes que l'enfant est censé assimiler. Son objectif principal est, ce qu'on ne peut lui reprocher, d'assurer sa propre subsistance.

E. La population scolaire

E.1. L'école maternelle

Maroua urbain dispose de cinq écoles maternelles, dont une qui accueille les petits anglophones.

Tableau n° 41

Effectifs des écoles maternelles de Maroua urbain
à la rentrée sur les trois dernières années

	4-5 ans		5-6 ans		Total		
	G	F	G	F	G	F	
1990-91	148	158	130	124	278	282	560
1991-92	146	115	122	102	268	217	485
1992-93	147	116	130	126	277	242	519

Source : IDEPM/Diamaré.

On note une stagnation des effectifs masculins et une régression, suivie d'une remontée, des effectifs féminins. C'est d'autant plus étonnant que la demande potentielle pour ce type d'école est énorme et devrait aller croissant. En fait, les parents ne comprennent pas bien l'intérêt de la maternelle. Pour ceux qui y envoient leurs jeunes enfants, c'est ni plus ni moins une garderie. En réalité, c'est souvent de cela qu'il s'agit, mise à part l'école maternelle de Zokok, qui bénéficie d'une certaine animation. Cela est dû au manque de professionnalisme du personnel d'encadrement, qui n'a, soit, pas de qualification du tout (on ne peut considérer la détention d'un CEPE comme une qualification à l'enseignement en maternelle), soit pas de formation spécialisée.

Considérant donc la maternelle comme du temps perdu, les parents préfèrent tenter leur chance en inscrivant leur enfant le plus tôt possible à la SIL. Pourtant, une école maternelle bien conçue pourrait permettre aux enfants de se familiariser avec le français, dont la connaissance est indispensable pour progresser à l'école primaire.

E.2. L'école primaire

Si l'on boude la maternelle, il n'en est pas de même de l'école primaire, qui attire une nombreuse population enfantine. Dans la présentation que nous allons faire de l'enseignement primaire à Maroua, chaque fois que les données disponibles le permettront, nous en extrairons ce qui concerne Maroua urbain, délaissant les écoles périphériques comme celles de Makabaye et de Palar, et surtout les écoles rurales de l'arrondissement, où la situation des élèves est sensiblement différente.

Effectifs scolaires de Maroua urbain en début
d'année scolaire, tous sexes confondus

Classe	1990-1991	1991-1992	1992-1993
SIL	3 699	3 768	4 359
CP	2 738	2 900	2 925
CE1	3 025	2 875	3 262
CE2	2 179	2 215	2 201
CM1	1 904	1 738	2 126
CM2	1 703	1 672	1 617
<i>Total</i>	<i>15 168</i>	<i>15 168</i>	<i>16 490</i>

Effectifs scolaires de Maroua urbain en début
d'année scolaire, par sexe

	1990-1991		1991-1992		1992-1993	
	F	G	F	G	F	G
SIL	1 552	2 147	1 677	2 091	1 812	2 547
CP	1 159	1 579	1 242	1 658	1 287	1 638
CE1	1 264	1 761	1 190	1 685	1 536	1 726
CE2	946	1 233	957	1 258	943	1 258
CM1	784	1 120	729	1 009	840	1 286
CM2	714	989	666	1 006	661	956
<i>Total</i>	<i>6 419</i>	<i>8 829</i>	<i>6 461</i>	<i>8 707</i>	<i>7 079</i>	<i>9 411</i>
	<i>15 248</i>		<i>15 168</i>		<i>16 490</i>	
	1990-1991		1991-1992		1992-1993	

Source : IDEPM/Diamaré.

Tableaux n° 42-43.

Tableau n° 44

Pourcentages d'élèves par sexe et par classe
en début d'année scolaire (Maroua urbain)

Classe	1990-1991		1991-1992		1992-1993	
	F	G	F	G	F	G
SIL	42	58	44,5	55,5	41,6	58,4
CP	42,3	57,7	42,8	57,2	44	56
CE1	41,8	58,2	41,4	58,6	47,1	52,9
CE2	43,4	56,6	43,2	56,8	42,8	57,2
CM1	41,2	58,8	42	58	39,5	60,5
CM2	42	58	39,8	60,2	40,9	59,1
Total	42,1	57,9	42,6	57,4	43	57

Source : IDEPM/Diamaré.

Comme on le voit, la proportion filles/garçons est très stable d'une année sur l'autre, avec toujours le même déficit pour les filles ; si l'on observe le tableau par année et par niveau, on constate également que cette proportion se maintient de la SIL au CM2.

E.2.1. Répartition des sexes par école

La représentation moyenne par sexe des élèves du primaire est de 43,2 % pour les filles et de 56,8 % pour les garçons. Le déséquilibre est moins élevé que l'on ne s'y serait attendu. Pendant longtemps, en effet, la fille n'a été perçue que comme future épouse, donc perdue pour la famille. Comme telle, elle n'avait aucun besoin particulier de scolarisation.

Du fait de cette scolarisation importante des filles, l'habitude qui consistait à se choisir une épouse très jeune et, espérait-on, docile, va régresser rapidement, au fur et à

mesure que le stock disponible de telles épouses va aller se raréfiant.

Un examen plus précis des données, école par école, fait cependant apparaître d'importantes distorsions à l'intérieur même de la ville. Voici ce qui apparaît dans les quatre écoles témoins :

Tableau n° 45

Répartition des sexes par école

	Domayo 1	Doursoungo	Louggol 1	Djarengol
F	49 %	36 %	43 %	41 %
G	51 %	64 %	57 %	59 %

Source : Enquêtes 1992-1993.

L'école de Domayo est la plus égalitaire, du point de vue de la répartition des sexes. Cela s'explique par le fait qu'elle est située au cœur d'un quartier moderne, comptant un bon nombre de petits fonctionnaires, d'employés et de ressortissants des provinces méridionales.

L'école de Doursoungo se singularise nettement par son faible pourcentage de filles. Cette école, située à la limite entre la ville et la brousse, a encore un profil rural ; il n'est donc pas étonnant d'y trouver nettement moins de filles qu'ailleurs.

L'école de Louggol est alignée exactement sur la moyenne urbaine ($F = 43\%$ / $G = 57\%$).

L'école catholique de Djarengol pose un autre problème. On s'attendrait à y trouver une proportion égale de garçons et de filles, du fait que c'est une école fréquentée surtout par les enfants des élites. On doit en conclure que même les élites favorisent leurs garçons plus que leurs filles ; par ailleurs, ces élites ne mettent pas forcément tous leurs garçons dans cette école : les moins brillants ou les moins motivés sont envoyés dans les écoles publiques de quartiers ; le montant plus élevé des frais de scolarité à Djarengol suffit à expliquer cette attitude.

E.2.2. Répartition des élèves du primaire par âge et par sexe

L'éventail des âges va de cinq à dix-sept ans. Le pourcentage des filles comme des garçons va croissant jusqu'à dix ans et décroît très rapidement après douze ans, comme on le voit sur le tableau suivant :

Tableau n° 46

Répartition des élèves du primaire par âge et par sexe

	F	M	Global
5	0,1	0,3	0,2
6	2	3	2,5
7	13,8	12,2	12,9
8	13,2	13,8	13,6
9	14,5	12,6	13,4
10	17,9	14,9	16,2
11	12,5	12,7	12,6
12	11,1	12,2	11,7
13	6,2	7,9	7,2
14	5,5	5,2	5,3
15	1,9	3,8	3
16	1,1	1,2	1,2
17	0,2	0,2	0,2
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Source : Enquêtes 1992-1993.

On lit ainsi le tableau : 0,1 % des filles scolarisées et 0,3 % des garçons scolarisés ont 5 ans.

On voit ici que la majorité des enfants ne sont pas scolarisés dans le primaire avant sept ans, et qu'un faible pourcentage se maintient au-delà de douze ans (14,9 % des filles et 18,3 % des garçons). En fait, il y a déjà déperdition scolaire entre dix et onze ans, tant pour les garçons que pour les filles. La tranche des dix ans est la plus représentée à l'école.

Si l'on examine la question des âges par classe, on obtient le tableau suivant :

Tableau n° 47
Age moyen par classe

	F	M
SIL	7,2	7,3
CP	8,8	9
CE1	9,5	9,8
CE2	10,8	11,2
CM1	11,7	12,4
CM2	13,2	13,5

Source : Enquêtes 1992-1993.

L'âge moyen des filles scolarisées est légèrement inférieur à celui des garçons ; cela signifie, entre autres, qu'on leur laisse un peu moins le loisir de redoubler.

Dans notre étude, nous avons accordé un intérêt particulier à la première année (SIL). Là, en effet, résident en germe tous les maux de l'école. Voici de façon détaillée l'éventail des âges qui y sont représentés. L'âge normal d'entrée à la SIL est de six ans révolus ; mais, on l'a déjà dit, des parents tentent de court-circuiter l'étape de la maternelle pour inscrire le plus tôt possible leurs enfants

à la SIL. D'un autre côté, des consignes sont données aux chefs d'établissements de la province pour qu'ils acceptent en première année des enfants qui seraient, en principe, trop âgés pour une première inscription.

Tableau n° 48

Répartition des élèves de la SIL 92-93 par âge et par sexe

5 ans	1 %
6 ans	12
7 ans	57
8 ans	21
9 ans	5
10 ans	2
11 ans	2

filles	41 %
garçons	59 %

Source : Enquêtes 1992-1993.

30 % des enfants sont, théoriquement, trop âgés pour entrer à la SIL. Il faut déjà savoir, mais on y reviendra, que la part des redoublants est très forte dans cette classe, ce qui explique en grande partie la présence d'élèves trop âgés.

E.2.3. Répartition des garçons par âge et par classe

Les garçons scolarisés dans le primaire à Maroua ont de 5 à 17 ans. Tous ceux de cinq ans (ils sont rares) ainsi que la majeure partie de ceux de six et sept ans sont à la SIL. Le plus grand nombre des huit-neuf ans est au

CP. Le plus grand nombre des dix ans est au CE1. Les onze-douze ans forment le noyau du CE2. A partir de treize ans, presque tous les enfants sont répartis entre les cours moyens un et deux.

Les données sur les âges sont sujettes à caution dans la mesure où certains parents, minoritaires heureusement, remodèlent de temps en temps l'État civil de leur progéniture, avec la complicité vénale des « services compétents », pour échapper aux (théoriques) limitations d'âge imposées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Nous pensons toutefois que cela ne brouille pas trop la réalité, d'un point de vue statistique.

Répartition des garçons par âge
et par classe (Maroua urbain)

	SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
5	100					
6	96	2	2			
7	78	12	9	1		
8	30	39	28	2	1	
9	6	42	36	14	2	
10	4	28	44	15	8	1
11	2	21	24	28	15	10
12			21	36	26	17
13			5	23	38	34
14			4	14	23	59
15			5	3	32	60
16					22	78
17						100

Source : Enquêtes 1992-1993.

Tableau n° 49.

Voici comment se lit le tableau : 100 % des garçons scolarisés de 5 ans, 96 % des garçons scolarisés de 6 ans, 78 % des garçons scolarisés de 7 ans (etc.) sont à la SIL, etc.

E.2.4. Répartition des filles par âge et par classe

Tableau n° 50

Répartition des filles par âge et par classe

	SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
5	100					
6	87	9	4			
7	73	17	9	1		
8	18	44	31	5	2	
9	6	31	41	16	5	1
10	1	20	45	21	10	3
11	1	13	23	25	26	12
12	1		13	33	35	18
13			6	32	24	38
14				2	25	73
15				4	14	82
16					15	85
17						100

Source : Enquêtes 1992-1993.

Le tableau se lit de la façon suivante : 100 % des filles scolarisées de 5 ans, 87 % des filles scolarisées de 6 ans, 74 % des filles scolarisées de 7 ans (etc.) sont à la SIL.

Toutes les fillettes de cinq ans et la grande majorité de celles de six et sept ans sont à la SIL. Le plus grand nombre de celles de huit ans sont au CP. Les neuf-dix ans sont principalement au CE1. Les onze ans se partagent entre CE1, CE2 et CM1. Les douze ans se répartissent principalement entre CE2 et CM1. Les treize ans se répartissent entre CE2, CM1 et CM2. A partir de quatorze ans, elles sont majoritairement au CM2.

F. Les maîtres

250 enseignants, dont un tiers de femmes (32 %) travaillent dans les écoles de Maroua. Sur ce total, on peut estimer qu'une quarantaine s'occupent exclusivement de tâches administratives et qu'une dizaine enseignent des matières dites facultatives (enseignement ménager, éducation physique). Chaque maître en exercice encadre, en moyenne, 86 élèves. Ce ratio élèves/maîtres varie beaucoup d'une école à l'autre ; dans certains cas, on arrive à 110 élèves par maître. Dans l'enseignement catholique, les maîtres sont moins surchargés que dans le public. Contrairement à ce qui se passe dans nombre d'écoles rurales, il n'y a pas, en ville, de classe regroupant les élèves de plusieurs niveaux ; chaque enseignant n'enseigne donc qu'une seule section.

Si l'on s'en tient aux recommandations, malheureusement utopiques, selon lesquelles on ne doit pas avoir plus de cinquante élèves par classe, on constate un déficit de cent cinquante maîtres pour la ville. Dans ce contexte de pénurie, on peut s'étonner que 20 % du corps enseignant se consacre à des tâches administratives ou à des enseignements qui ne sont pas de première nécessité.

Les enseignants sont originaires de toutes les provinces du pays. L'Extrême-Nord fournit plus d'un tiers d'entre eux (38 %), l'Ouest 23,2 %, le Sud et le Centre respectivement 9 et 8 %. Les enseignants originaires des provinces du Nord (5,6 %) et de l'Adamaoua (4,4 %) représentent une proportion plus faible que ceux qui viennent de l'Ouest.

ORIGINE GÉOGRAPHIQUE DES ENSEIGNANTS

Henry Tourneux, Olivier Iyebi Mandjek

0 100 200 km

----- Limite de province
 - - - - - Limite de département

Répartition des maîtres des écoles primaires de Maroua selon leur département de naissance

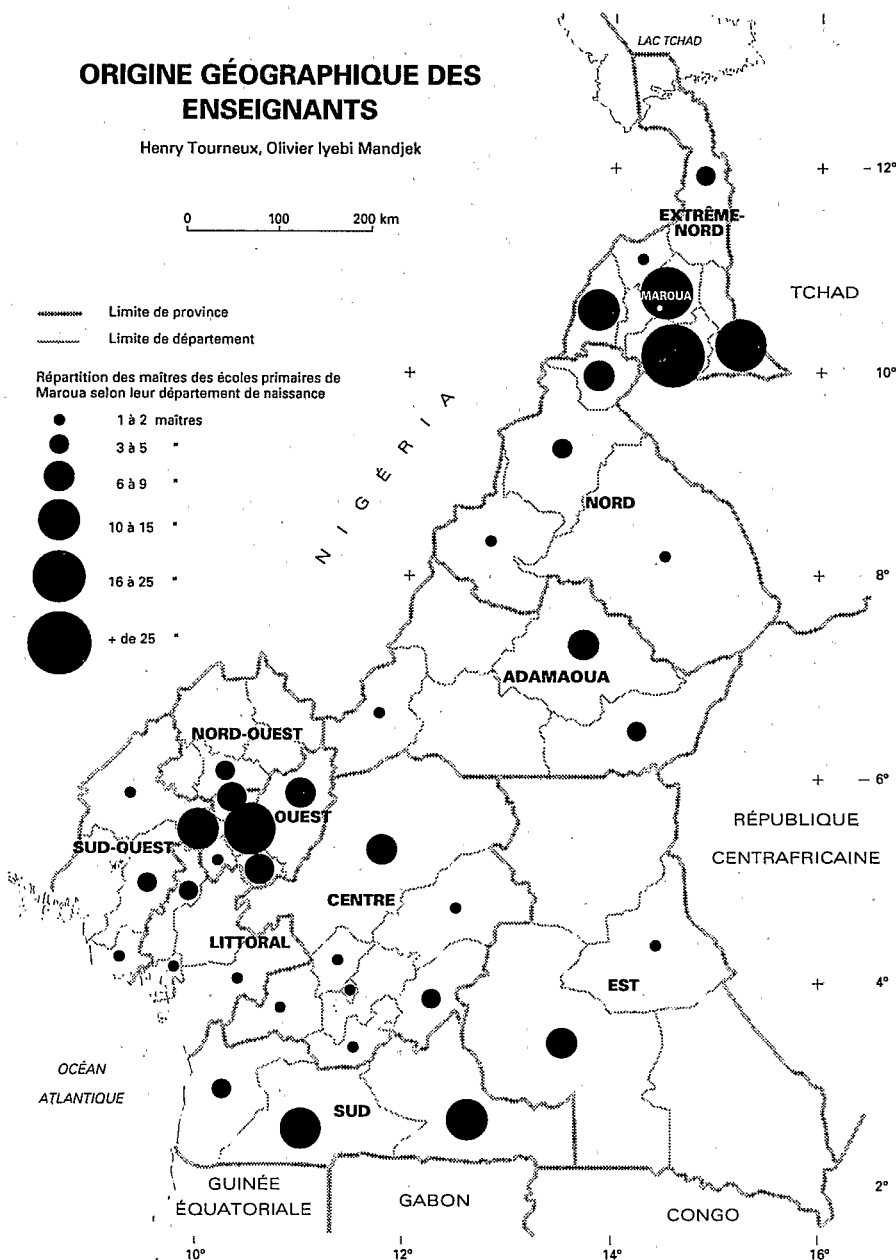
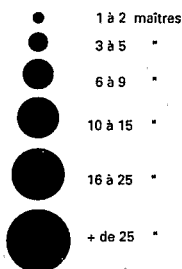


Tableau n° 51

Répartition des enseignements par départements d'origine
et par qualification professionnelle

Département de naissance	Mase	Fem	TOT	IEG	IAEG	IAA	Meg	Mega	Meps	Maeps	MB
Bamboutos	4	5	9	3	5	1	—	—	—	—	—
Bénoué	2	2	4	1	1	2	—	—	—	—	—
Biamaré	15	4	19	2	11	1	1	3	—	—	1
Dja-et-Lobo	7	3	10	4	5	1	—	—	—	—	—
Fako	2	—	2	—	1	—	—	—	—	—	—
Faro	1	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—
Haut-Nkam	1	1	2	—	2	—	—	—	—	—	—
Haut-Nyong	3	3	6	5	1	—	—	—	—	—	—
Haute-Sanaga	1	1	2	1	1	—	—	—	—	—	—
Kadey	1	1	2	2	—	—	—	—	—	—	—
Kaélé	27	9	36	9	16	1	1	4	—	1	2
Lékié	2	—	2	—	1	1	—	—	—	—	—
Logone-et-Chari	4	—	4	1	—	—	—	—	—	3	—
Manyu	—	1	1	—	1	—	—	—	—	—	—
Mayo-Banyo	2	—	2	1	1	—	—	—	—	—	—
Mayo-Danay	22	1	23	8	8	1	—	1	1	1	1
Mayo-Louti	7	—	7	1	1	2	1	1	—	—	1
Mayo-Rey	2	—	2	1	—	—	1	—	—	—	—
Mayo-Sava	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Mayo-Tsanaga	9	3	12	2	4	1	1	3	—	—	—
Mbam	5	1	6	3	3	—	—	—	—	—	—
Mbéré	3	—	3	—	3	—	—	—	—	—	—
Mémé	2	3	5	—	4	—	1	—	—	—	—
Menoua	5	10	15	4	6	3	—	2	—	—	—
Mezam	1	2	3	2	1	—	—	—	—	—	—
Mfoundi	—	2	2	—	1	—	1	—	—	—	—
Mifi	12	5	17	8	6	2	—	—	—	—	—
Mungo	1	2	3	1	2	—	—	—	—	—	—
Ndé	4	3	7	—	7	—	—	—	—	—	—
Noun	6	2	8	2	6	—	—	—	—	—	—
Ntem	7	4	11	4	5	1	—	1	—	—	—
Nyong-et-Kellé	1	1	2	—	2	—	—	—	—	—	—
Nyong-et-Mfoumou	3	2	5	1	4	—	—	—	—	—	—
Nyong-et-Soo	—	1	1	—	—	1	—	—	—	—	—
Océan	1	2	3	1	2	—	—	—	—	—	—
Sanaga-Maritime	1	1	2	—	1	—	—	1	—	—	—
Vina	5	1	6	3	3	—	—	—	—	—	—
Wouri	1	—	2	—	1	1	—	—	—	—	—
Tchad	—	1	1	—	—	1	—	—	—	—	—
Indéterminé	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL	171	79	250	70	117	19	7	16	1	5	5

Le pourcentage de femmes est plus important parmi les enseignants originaires des provinces situées au sud de l'Adamaoua (plus de 40 %), alors que pour les provinces du Nord, elles sont largement sous-représentées (18 % du corps enseignant de l'Extrême-Nord, 14 % du Nord et 9 % de l'Adamaoua). On remarque une absence totale d'enseignantes originaires du Logone-et-Chari et du Mayo-Sava.

Pour la province de l'Extrême-Nord, on remarque l'importance numérique des maîtres originaires du Mayo-Kani (Kaélé, 38 %) et du Mayo-Danay (24 %). Ces deux départements fournissent près des deux tiers des enseignants originaires de la province. Le Diamaré et le Mayo-Tsanaga, d'où proviennent trente et un maîtres, n'atteignent pas le score du Mayo-Kani. Le Logone-et-Chari et le Mayo-Sava donnent très peu d'enseignants à Maroua.

75,5 % des enseignants ont moins de trente-cinq ans, et 8,7 % seulement ont un âge compris entre vingt et vingt-cinq ans. La répartition par âges se caractérise par une faible représentation d'adultes de plus de quarante ans. La raison en est que la plupart de ceux-ci occupent souvent des postes de responsabilité. Les enseignants les plus jeunes sont originaires des provinces méridionales.

Plus de la moitié du corps enseignant (56,5 %) exerce depuis moins de cinq ans dans la région ; 26 % de cinq à dix ans ; 17,5 %, dix ans et plus. Les maîtres en activité depuis le plus longtemps dans la région sont originaires de l'Extrême-Nord ; ils sont suivis de près par ceux de l'Ouest, du Centre et du Sud. Les autres sont arrivés récemment dans la ville.

Jusqu'à une époque tout récente, les fonctionnaires du Sud, et parmi eux les enseignants, considéraient toute affectation vers le Nord comme une mesure disciplinaire. Dès le lendemain de leur prise de fonction, ils entamaient des démarches pour obtenir une mutation dans n'importe quelle localité du Sud. Pour ceux qui n'arrivaient pas à obtenir gain de cause, un séjour de deux ans était le maximum toléré.

Aujourd'hui, les attitudes évoluent, différemment selon les origines et les qualifications. Les fonctionnaires de l'Ouest semblent être les mieux armés psychologiquement pour vivre au Nord, de par le système d'entraide qui carac-

térise leur organisation sociale. On les trouve donc partout, surtout dans les coins les plus reculés de la province. Certaines facilités informelles d'accumulation de biens leur permettent de compenser le dépaysement. Beaucoup des enseignants originaires des provinces du Sud et du Centre continuent à considérer l'affectation au Nord comme une sanction ; tant qu'à faire, ils préfèrent se regrouper dans la ville de Maroua, qui leur offre un certain confort, et où ils peuvent développer, parallèlement à l'enseignement, diverses activités informelles, qui finissent, parfois, par prendre le pas sur leur activité professionnelle.

Les maîtres présentent un degré de qualification variable. On peut les regrouper selon leur diplôme professionnel ou selon le niveau d'enseignement général qu'ils ont atteint. Du point de vue de la formation professionnelle, on compte 70 instituteurs (IEG), 117 instituteurs adjoints (IAEG), 20 instituteurs auxiliaires adjoints, 7 maîtres d'enseignement général (MEG) et 16 maîtres d'enseignement général auxiliaires (MEGA). Les MEGA sont recrutés sur le tas, au niveau du CEPE (certificat d'études primaires et élémentaires). Certains ont un niveau de connaissances à peine supérieur à celui d'un bon élève de CM2 (cours moyen deuxième année). La liste des qualifications comporte encore des maîtres d'éducation physique et sportive (MEPS) et leurs adjoints (MAEPS).

Les enseignants les plus qualifiés, du point de vue du diplôme professionnel, viennent des provinces de l'Extrême-Nord et de l'Ouest. Les deux provinces réunies fournissent plus de la moitié des instituteurs (56 %) ; le Sud, l'Est et le Centre en donnent 30 % ; les 14 % restants proviennent des autres provinces. On a une répartition analogue pour les instituteurs adjoints. Les trois quarts des maîtres auxiliaires et la totalité des maîtres bénévoles (MB, sans qualification professionnelle, niveau CEPE), sont originaires des provinces du Nord et de l'Extrême-Nord.

Tableau n° 52

Répartition des enseignants suivant leurs diplômes

Département de naissance	BAC	PROBA	BEPC	CEPE	CAPI	CAPIA	CAP MEG	CAPME	CEFEN	DMEPS	DMAEP
Bamboutos	1	1	7	—	2	5	—	—	—	—	—
Bénoué	—	—	3	1	1	1	—	—	—	—	—
Biamaré	1	—	3	15	2	9	—	1	—	—	—
Dja-et-Lobo	—	3	6	—	4	5	—	—	—	—	—
Fako	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—
Faro	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—
Haut-Nkam	—	—	2	—	—	2	—	—	—	—	—
Haut-Nyong	—	—	5	1	5	1	—	—	—	—	—
Haute-Sanaga	1	—	1	—	1	1	—	—	—	—	—
Kadey	—	1	1	—	2	—	—	—	—	—	—
Kaélé	2	—	11	23	9	14	—	—	—	—	1
Lékié	—	—	2	—	—	1	—	—	—	—	—
Logone-et-Ch.	—	1	—	3	1	—	—	—	—	—	3
Manyu	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—
Mayo-Banyo	—	1	—	1	1	1	—	—	—	—	—
Mayo-Danay	—	1	11	10	8	6	—	—	—	1	1
Mayo-Louti	—	—	5	2	1	1	—	1	—	—	—
Mayo-Rey	—	—	1	1	1	—	—	1	—	—	—
Mayo-Sava	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
Mayo-Tsanaga	—	—	3	8	2	3	—	1	—	—	—
Mbam	1	3	2	—	3	3	—	—	—	—	—
Mbéré	—	—	1	2	—	3	—	—	—	—	—
Mémé	—	3	1	1	—	4	—	1	—	—	—
Menoua	1	3	8	3	4	6	—	—	—	—	—
Mezam	—	1	2	—	2	1	—	—	—	—	—
Mfoundi	—	—	1	—	—	1	1	—	—	—	—
Mifi	5	4	8	—	9	6	—	—	—	—	—
Mungo	—	1	2	—	1	2	—	—	—	—	—
Ndé	—	1	6	—	—	6	—	—	—	—	—
Noun	—	2	6	—	2	6	—	—	—	—	—
Ntem	1	1	7	2	4	5	—	—	—	—	—
Nyong-et-Kellé	—	—	2	—	—	2	—	—	—	—	—
Nyong-et-Mfoumou	1	2	2	—	1	3	—	—	—	—	—
Nyong-et-Soo	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Océan	—	1	2	—	1	2	—	—	—	—	—
Sanaga-Maritime	—	—	1	1	—	1	—	—	—	—	—
Vina	—	—	3	3	3	3	—	—	—	—	—
Wouri	—	—	2	—	—	1	—	—	—	—	—
Tchad	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Indéterminé	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL	14	30	119	79	70	108	1	5	—	1	5

On peut aussi classer les maîtres d'après le niveau d'enseignement général à partir duquel ils ont reçu une formation professionnelle supplémentaire. Le grade d'instituteur correspond à Bacc. plus une année d'école normale d'instituteurs (ENI), à Probatoire plus deux années d'ENI, ou à BEPC plus trois années d'ENI. Avec le Probatoire, plus une année d'école normale d'instituteurs-adjoints (ENIA), ou le BEPC plus deux ans d'ENIA, on acquiert le grade d'instituteur adjoint. Avec le BEPC, sans formation supplémentaire, on a le grade d'instituteur adjoint auxiliaire. Théoriquement, les titulaires d'un simple CEPE sont exclus du grade d'instituteur ; cependant, des exceptions ont été consenties pour des personnes originaires de provinces faiblement scolarisées (l'Extrême-Nord, le Nord, l'Adamaoua et l'Est). Ils peuvent passer un concours spécial d'entrée à l'ENI et y suivre une formation en quatre ans, afin d'obtenir ce grade.

Il est nécessaire d'entrer dans ces arcanes pour comprendre les disparités de formation entre enseignants, disparités qui sont source de tensions entre « Sudistes » et « Nordistes ». 6 % seulement des enseignants de Maroua ont le Baccalauréat, 12 % le Probatoire, 48 % le BEPC, et 32 % le CEPE. 95 % des maîtres originaires de la province de l'Ouest sont titulaires au moins du BEPC. La moitié des maîtres bacheliers proviennent de cette même province, tandis que 76 % de ceux qui n'ont que le CEPE viennent de l'Extrême-Nord.

G. Les programmes et le temps consacré à chaque discipline

A supposer qu'un élève suive assidûment les cours du début à la fin de l'année, il n'aura bénéficié, en réalité, que d'une demie scolarité. En effet, les emplois du temps sont établis de telle façon que l'élève ait en deux semaines l'enseignement prévu pour une seule. La première semaine, le cours a lieu le matin ; la deuxième, l'après-midi.

On s'étonnera de trouver dans l'emploi du temps des enfants un moment réservé pour les travaux agricoles, alors qu'aucune des écoles de Maroua ne dispose du moindre arpent cultivable.

Voici, classe par classe, les emplois du temps actuellement en vigueur dans l'enseignement public à Maroua. Les cours sont répartis en modules de 15 ou de 30 minutes.

Tableau n° 53

Temps consacré à chaque matière par semaine dans une école fonctionnant par mi-temps (SIL)

SIL	semaine 1	semaine 2
langage	6 h	5 h
lecture	4 h 45	3 h 30
écriture	2 h 45	2 h 30
calcul	2 h 30	2 h 15
récitation	0 h 45	0 h 30
morale	0 h 45	0 h 30
éducation physique	3 h 00	2 h 30
dessin	1 h 00	1 h 00
éducation sensorielle	0 h 30	0 h 30
travaux manuels	0 h 30	0 h 30
travaux agricoles	0 h 45	0 h 45
<i>Temps total</i>	23 h 15	19 h 30

Source : École de Louggol I.

Cette première année, intitulée « section d'initiation au langage », met plus l'accent sur la langue écrite (lecture, écriture) que sur la langue parlée, ce qui est paradoxal.

Tableau n° 54

Temps consacré à chaque matière par semaine dans une école fonctionnant par mi-temps (CP)

CP	<i>semaine 1</i>	<i>semaine 2</i>
langage	8 h 30	7 h 30
lecture	5 h 30	5 h
écriture	3 h 00	2 h 30
dictée	0 h 30	0 h 30
récitation	0 h 45	0 h 45
calcul	2 h 45	2 h 30
copie	1 h 00	0 h 30
chant	0 h 30	0 h 30
morale	0 h 45	0 h 45
éducation physique	1 h 30	0 h 30
travaux manuels	0 h 15	0 h 30
hygiène	0 h 45	0 h 30
dessin	0 h 30	0 h 15
<i>Temps total</i>	<i>26 h 15</i>	<i>21 h 45</i>

Source : École de Louggol I.

Dictée, copie, chant et hygiène renforcent le programme de l'année précédente

Temps consacré à chaque matière par semaine
dans une école fonctionnant par mi-temps (CE1)

<i>CE1</i>	<i>semaine 1</i>	<i>semaine 2</i>
élocution	2 h 00	1 h 30
lecture	4 h 30	5 h 00
écriture	1 h 30	1 h 15
vocabulaire	1 h 30	1 h 00
conjugaison	1 h 30	1 h 00
grammaire	1 h 00	1 h 30
orthographe	1 h 30	1 h 00
construction de phrases	1 h 00	0 h 30
dictée	1 h 00	1 h 00
récitation	1 h 00	0 h 30
calcul écrit	3 h 00	2 h 30
système métrique	0 h 20	0 h 20
arithmétique	1 h 20	1 h 00
géométrie	0 h 20	0 h 20
sciences hygiène	1 h 30	1 h 30
morale	0 h 30	0 h 45
travaux manuels	1 h 00	
chant	1 h 30	1 h 30
éducation physique	1 h 00	1 h 00
<i>Temps total</i>	<i>27 h 00</i>	<i>23 h 00</i>

Source : École de Louggol I.

Tableau n° 55.

Tableau n° 56

Temps consacré à chaque matière par semaine
dans une école fonctionnant par mi-temps (CE2)

<i>CE2</i>	<i>semaine 1</i>	<i>semaine 2</i>
élocution	1 h 45	1 h 00
lecture	3 h 30	3 h 00
écriture	1 h 30	1 h 15
vocabulaire	1 h 00	1 h 00
conjugaison	1 h 00	1 h 00
grammaire	1 h 00	1 h 00
orthographe	1 h 00	1 h 00
construction de phrases	1 h 00	1 h 00
dictée	1 h 00	0 h 30
récitation	1 h 00	
anglais	3 h 00	2 h 30
calcul écrit	1 h 00	2 h 00
système métrique	0 h 30	0 h 30
arithmétique	1 h 30	1 h 30
exercices de mathématiques	0 h 30	
géométrie	0 h 30	0 h 30
sciences - hygiène	1 h 30	1 h 30
histoire - géo	1 h 00	1 h 00
dessin	0 h 30	0 h 30
morale	0 h 30	0 h 15
travaux agricoles	1 h 00	
chant	0 h 45	0 h 15
éducation physique	1 h 00	1 h 00
<i>Temps total</i>	<i>27 h 00</i>	<i>22 h 15</i>

Source : École de Louggol I.

Tableau n° 57

Temps consacré à chaque matière par semaine dans une école fonctionnant par mi-temps (CM1)

<i>CM1</i>	<i>semaine 1</i>	<i>semaine 2</i>
élocution	0 h 30	0 h 30
lecture	3 h 45	3 h 45
écriture	0 h 30	0 h 30
vocabulaire	1 h 00	1 h 00
conjugaison	1 h 00	1 h 00
grammaire	1 h 00	1 h 00
orthographe	2 h 00	0 h 30
rédaction	0 h 30	0 h 30
dictée	1 h 00	0 h 30
récitation	0 h 30	0 h 15
anglais	2 h 30	2 h 30
calcul écrit		0 h 30
système métrique	0 h 30	0 h 30
arithmétique	1 h 00	1 h 30
géométrie	0 h 30	0 h 30
sciences - hygiène	2 h 00	1 h 30
histoire - géo	1 h 30	1 h 30
dessin	0 h 30	0 h 30
morale, éducation civique	0 h 45	0 h 30
travaux agricoles	1 h 30	
enseignement pratique	1 h 00	
chant	0 h 45	0 h 15
contrôle des connaissances	2 h 45	3 h 00
<i>Temps total</i>	<i>27 h 30</i>	<i>22 h 15</i>

Source : École de Louggol I.

Tableau n° 58

Temps consacré à chaque matière par semaine
dans une école fonctionnant par mi-temps (CM2)

<i>CM2</i>	<i>semaine 1</i>	<i>semaine 2</i>
élocution	0 h 30	0 h 30
lecture	2 h 30	4 h 00
écriture	0 h 15	
vocabulaire	0 h 30	1 h 00
conjugaison	1 h 00	1 h 00
grammaire	1 h 00	1 h 00
orthographe	1 h 30	1 h 00
rédaction	0 h 30	0 h 30
dictée	1 h 45	1 h 00
récitation	0 h 15	0 h 15
anglais	2 h 30	3 h 00
système métrique	1 h 00	1 h 00
arithmétique	2 h 00	2 h 00
géométrie	1 h 00	1 h 00
sciences - hygiène	2 h 00	0 h 30
histoire - géo	1 h 30	1 h 30
dessin	1 h 00	0 h 30
éducation civique	0 h 30	0 h 30
travaux agricoles	1 h 00	
enseignement pratique	1 h 00	1 h 00
chant	0 h 15	0 h 15
éducation physique	1 h 00	
contrôle des connaissances	2 h 15	1 h 30
<i>Temps total</i>	<i>26 h 45</i>	<i>23 h 00</i>

Source : École de Louggol I.

Au CE1, plus de la moitié du temps est consacré à la langue française sous son aspect écrit, principalement. Un fort accent est mis sur la lecture. Le cours d'élocution consiste à décrire oralement une situation représentée par un dessin ou une série de dessins. La construction de phrases est un exercice structural dans lequel l'enfant doit générer par écrit un maximum de phrases sur un modèle fourni.

On remarquera que c'est au CE2 qu'est introduit l'enseignement de la deuxième langue officielle, à savoir l'anglais. L'histoire-géographie fait aussi son apparition.

Au CM1, on commence à faire des rédactions, qui remplacent les exercices de construction de phrases. De façon globale, le temps consacré à la langue française régresse légèrement par rapport à l'année précédente. On notera qu'il y a encore un petit moment consacré à l'écriture.

Les horaires du CM2 ne diffèrent guère de ceux du CM1 ; mais la place consacrée à l'apprentissage de la langue française y régresse encore un peu.

Le rendement scolaire

Le Professeur Ki-Zerbo (1992, p. 31) compare l'école africaine à une autoroute bitumée ou à « un train de l'exode vers la terre promise du savoir et du pouvoir. Le problème, c'est d'entrer dans le train, d'y rester le plus longtemps possible, de ne pas en être éjecté. [...] Seuls ceux qui vont jusqu'au terminus peuvent alors constater amèrement pour nombre d'entre eux, qu'il n'y a pas de terre promise du tout ; qu'ils sont bien chez eux : en Afrique, presque au point de départ. Avec la différence que pendant le voyage, ils ont été transformés. Ils ne peuvent plus ni répondre à l'impératif de produire pour leur pays, ni assouvir la faim de biens exogènes qu'ils ont contractée. »

Voilà une façon de parler qui pourra paraître bien pessimiste. Et pourtant, ne peut-on constater chaque jour l'énorme gâchis financier et humain que constitue l'école dans l'Extrême-Nord du Cameroun ? Le Cameroun se trouve classé par le PNUD à la cent dix-huitième place mondiale (sur cent soixante) par son indicateur de développement humain (PNUD, 1992, p. 140) bien qu'il ait consacré en 1998-1989 18,7 % des dépenses publiques totales à l'enseignement (*ibid.*, p. 169). Si l'on doit classer les provinces camerounaises entre elles, l'Extrême-Nord se retrouvera dans le peloton de queue pour ce qui est des résultats enregistrés par l'école.

A. Redoublements et déperditions scolaires

A.1. Les redoublements

Une des raisons de la surcharge des salles de classe dans les premières années du primaire est certes la poussée démographique ; mais il faut y aller voir de plus près. A Maroua, le redoublement scolaire est de règle ; c'est un phénomène pervers, qui rend encore plus inopérant le système éducatif ; censé remédier aux faiblesses de l'enfant en lui donnant une nouvelle chance de réussir, il finit par asphyxier tout le groupe.

En effet, les classes de la SIL, par exemple, ne sont pas encombrées par les nouvelles recrues, mais par les redoublants, on pourrait même dire par les abonnés au redoublement.

Pour avoir une vue précise de la situation actuelle des redoublements, nous avons cherché à établir un historique détaillé d'un échantillon aléatoire pris à chaque niveau de la scolarité, en nous fondant sur le livret scolaire des enfants. L'échantillon n'est pas de tailles égales, car, plus on avance dans le cycle, plus il est difficile de trouver des livrets scolaires à jour...

Tableau n° 59

Historique d'un échantillon aléatoire
de 107 élèves de la SIL (1992-1993) ; (N=107)

Nombre de redoublements

	1	2	3	4	5
SIL	42	41	11	6	0

Le tableau se lit ainsi : 42 % de l'échantillon des élèves inscrits en 1992-1993 au cours de la SIL le suivent pour la première fois ; 41 % redoublent ; 11 % triplent ; 6 % quadruplent. On note que moins de la moitié des élèves

sont des nouveaux. Les élèves de la SIL, à la fin de l'année considérée, ont passé une moyenne de 1,8 an à l'école.

Tableau n° 60

Historique d'un échantillon aléatoire
de 94 élèves du CP (1992-1993) ; (N=94)

Nombre de redoublements

	1	2	3	4	5
SIL	47	38	14	1	0
CP	78	19	2	1	0

Le tableau se lit ainsi : 47 % de l'échantillon des élèves inscrits en 1992-1993 au CP ont effectué la SIL en une année ; 38 % en deux ans ; 14 % en trois ans ; 1 % en quatre ans. 78 % font le CP pour la première fois ; 19 % pour la deuxième fois ; etc. Les élèves du CP, à la fin de l'année considérée, ont passé une moyenne de 3 ans à l'école.

Tableau n° 61

Historique d'un échantillon aléatoire
de 78 élèves du CE1 (1992-1993) ; (N=78)

Nombre de redoublements

	1	2	3	4	5
SIL	41	50	8	1	0
CP	71	22	6	1	0
CE1	38	31	19	12	0

Le tableau se lit ainsi : 41 % de l'échantillon des élèves inscrits en 1992-1993 au CE1 ont effectué la SIL en une année ; 50 % en deux ans ; 8 % en trois ans ; 1 % en quatre ans. 71 % ont effectué le CP en un an ; 22 % en deux ans, etc. 38 % font le CE1 pour la première fois ; 31 % pour la deuxième fois ; etc. Les élèves du CE1, à la fin de l'année considérée, ont passé une moyenne de 5 ans à l'école.

Tableau n° 62

Historique d'un échantillon aléatoire
de 82 élèves du CE2 (1992-1993) ; (N=82)

Nombre de redoublements

	1	2	3	4	5
SIL	46	50	4	0	0
CP	87	12	1	0	0
CE1	27	33	27	12	1
CE2	66	28	5	1	0

Le tableau se lit ainsi : 46 % de l'échantillon des élèves inscrits en 1992-1993 au CE2 ont effectué la SIL en une année ; 50 % en deux ans ; 4 % en trois ans. 87 % ont effectué le CP en un an ; 12 % en deux ans, etc. 27 % ont effectué le CE1 en un an ; 33 % en deux ans, etc. 66 % font le CE2 pour la première fois ; 28 % pour la deuxième fois ; etc.

Les élèves du CE2, à la fin de l'année considérée, ont passé une moyenne de 6,4 ans à l'école. L'examen de ce tableau permet de dire qu'un quadruplement de la SIL ou du CP exclut définitivement l'élève de l'école.

Tableau n° 63

Historique d'un échantillon aléatoire
de 65 élèves du CM1 (1992-1993) ; (N=65)

Nombre de redoublements

	1	2	3	4	5
SIL	78	20	2	0	0
CP	92	8	0	0	0
CE1	35	43	17	5	0
CE2	71	21	8	0	0
CM1	62	29	9	0	0

Le tableau se lit ainsi : 78 % de l'échantillon des élèves inscrits en 1992-1993 au CM1 ont effectué la SIL en une année ; 20 % en deux ans ; 2 % en trois ans. 92 % ont effectué le CP en un an ; 8 % en deux ans, etc. 35 % ont effectué le CE1 en un an ; 43 % en deux ans, etc. 71 % ont effectué le CE2 en un an ; 21 % en deux ans, etc. 62 % font le CM1 pour la première fois ; 29 % pour la deuxième fois ; etc. Les élèves du CM1, à la fin de l'année considérée, ont passé une moyenne de 7 ans à l'école.

Tableau n° 64

Historique d'un échantillon aléatoire
de 29 élèves du CM2 (1992-1993) ; (N=29)

Nombre de redoublements

	1	2	3	4	5
SIL	69	31	0	0	0
CP	90	10	0	0	0
CE1	48	42	10	0	0
CE2	83	17	0	0	0
CM1	41	52	7	0	0
CM2	83	14	3	0	0

Le tableau se lit ainsi : 69 % de l'échantillon des élèves inscrits en 1992-1993 au CM2 ont effectué la SIL en une année ; 31 % en deux ans. 90 % ont effectué le CP en un an ; 10 % en deux ans. 48 % ont effectué le CE1 en un an ; 42 % en deux ans, etc. 83 % ont effectué le CE2 en un an ; 17 % en deux ans. 41 % ont effectué le CM1 en un an ; 52 % en deux ans ; 7 % en trois ans. 83 % font le CM2 pour la première fois ; 14 % pour la deuxième fois ; etc.

Les élèves du CM2, à la fin de l'année considérée, ont passé une moyenne de 8 ans à l'école ; ils ont donc redoublé deux fois en moyenne. Nous avons relevé le cas d'un élève de CM2 qui a passé onze ans à l'école, avec trois redoublements et un triplement ; soit une perte de temps de cinq années.

A.2. Les déperditions scolaires

Il arrive que des enfants inscrits régulièrement à l'école disparaissent en cours d'année. Les déperditions constatées à ce niveau ne sont pas très importantes, en moyenne (de 2,5 % à 4,7 % au cours des trois années écoulées pour l'arrondissement de Maroua), cependant, elles sont inégalement réparties suivant les classes.

Tableau n° 65

Effectifs des écoles primaires de l'arrondissement de Maroua sur les trois dernières années, secteurs public et privé confondus

	Début d'année	Fin d'année	Déperditions
1990-91	28 737	27 718	3,5 %
1991-92	26 419	25 763	2,5 %
1992-93	23 778	22 670	4,7 %

Source : IDEPM/Diamaré.

Pour savoir très précisément ce qu'il reste en fin de CM2 d'une cohorte d'enfants entrant à la SIL, il nous aurait fallu disposer de plus de temps, ou d'archives méticuleuses. Malheureusement, cela n'a pas été le cas ; il nous est pratiquement impossible de distinguer entre les élèves qui n'entrent pas en classe supérieure pour cause de redoublement et ceux qui disparaissent définitivement dans la nature.

Nous nous contenterons de comparer les effectifs d'entrée à la SIL à ceux de l'entrée au CM2 pour Maroua urbain, sur les trois dernières années.

Tableau n° 66

Différence entre les effectifs des élèves entrant à la SIL et ceux des élèves entrant au CM2 (Maroua urbain)

Année	Filles	Garçons	Total
90-91	- 54 %	- 54 %	- 54 %
91-92	- 60,3 %	- 51,9 %	- 55,6 %
92-93	- 63,5 %	- 62,5 %	- 63 %

Source : IDEPM/Diamaré.

On voit immédiatement qu'il y a deux fois moins d'enfants à la sortie de l'école primaire qu'à l'entrée. Les - 63 % de 92-93 ne signifient pas une aggravation aussi importante des déperditions ; ils sont dus, en partie, à une augmentation des entrées à la SIL.

B. Les causes du redoublement et des déperditions scolaires

Les deux premières années du primaire (SIL et CP) sont celles où il y a le plus fort taux de défection en cours d'année ; en 1992-1993, près de 10 % des garçons de la SIL et 28 % des filles du CP ont abandonné les cours dans l'arrondissement de Maroua.

Ces déperditions constatées entre le début et la fin de l'année scolaire sont dues à diverses causes. Cela peut être la maladie de l'enfant, son refus de l'école, le divorce ou le changement de domicile des parents, ou encore le mariage précoce des jeunes filles. Celles-ci réapparaîtront probablement quelques années plus tard, après avoir divorcé, et chercheront à s'inscrire à un niveau en relation avec leur âge. Parmi les garçons, il y en a un bon nombre qui envie le sort des non-scolarisés et qui s'empressent de les rejoindre ; ceux-ci, contrairement à eux, sont autonomes financièrement grâce aux multiples peti-

tes activités qu'ils exercent. D'autres, voyant rester à la maison sans rien faire, leurs aînés qui les ont précédés à l'école ou au collège, se disent qu'ils peuvent arriver au même résultat sans aller à l'école.

Quand on parle de redoublement ou d'abandon scolaire, on se trouve devant une multiplicité de causes qui se renforcent mutuellement. Le démographe camerounais J.-M. Tchegho, qui a fait une thèse en 1981 sur les déperditions scolaires dans l'enseignement primaire, a bien analysé le problème, et dégagé clairement les facteurs principaux qui conditionnent ce phénomène (pp. 220-226).

Selon lui, il y a deux causes fondamentales qui bloquent la progression de l'enfant à la SIL : d'abord, le fait que la langue d'enseignement soit différente de sa langue maternelle ; ensuite, qu'il ne se sente pas à l'aise dans le milieu scolaire.

Les redoublements au niveau du CM2 ont d'autres raisons : les candidats malheureux au concours d'entrée en sixième préfèrent souvent tenter leur chance une nouvelle fois dans l'espoir d'obtenir une place au lycée. De même, ceux qui ont raté le CEPE tant convoité préfèrent souvent « reprendre le CM2 », suivant l'expression consacrée.

B.1. L'inadaptation de l'enfant au milieu scolaire

L'enfant est mal à l'aise quand il arrive à l'école. Dans un prochain chapitre (9), nous montrerons, preuves à l'appui, la détresse linguistique dans laquelle il se trouve quand il entre à la SIL. Bombardé de consignes hermétiques pour lui, et sommé de s'exprimer dans un idiome qu'il ne comprend pas, il est contraint de faire plusieurs années de surplace pour commencer à maîtriser le français oral. Il lui faut d'autant plus de temps que, sorti de la classe, il n'a pas suffisamment d'occasions de le parler : ses parents, comme ses camarades de jeu s'adressent à lui principalement en *fulfulde*.

Pour comble de malchance, plus de la moitié des enseignants de Maroua sont étrangers à la région et ne connaissent pas le *fulfulde*. Ceux-ci n'ont donc pas la possibilité de donner la petite explication en langue locale qui

mettrait tout le monde à l'aise, comme cela se fait dans d'autres régions du pays. L'enseignant qui se trouve dans ce cas en est réduit au langage gestuel improvisé, et quand, malgré tous ses efforts, il n'arrive pas à se faire comprendre, il emploie les services d'un interprète, en choisissant parmi les enfants de la classe celui qui connaît déjà un peu de français et qui peut le traduire en *fulfulde* à ses camarades.

B.1.1. Le malaise linguistique

Il serait absurde de penser que le fait d'avoir telle ou telle langue maternelle prédispose à l'échec scolaire. Par contre, il est bien possible que tel milieu culturel, marqué par l'usage de telle ou telle langue, soit plus propice que d'autres à la réussite de l'élève.

Quels pourraient être les facteurs favorisant ou défavorisant ? Si l'on prend le cas des enfants de parents originaires du Sud, ils sont avantagés, principalement, par le fait que leurs parents sont tous francophones, qu'ils utilisent la langue française à la maison et qu'ils sont généralement d'un statut socio-économique au-dessus de la moyenne. A l'autre extrémité de la chaîne, on peut prendre le cas de la majorité des Toupouri résidant en ville : agriculteurs et grands consommateurs de bière de mil, souvent farouchement attachés à leur langue, ils offrent à l'enfant un milieu très peu propice à l'étude.

Dans les pages et les tableaux qui suivent, nous avons donc pris la langue du père et de la mère comme simples marqueurs socio-culturels et nous avons essayé de voir comment les enfants des divers milieux se comportaient par rapport à la progression scolaire. Massa et Kanouri figurent dans l'échantillon à des taux si faibles que les pourcentages les concernant ne peuvent être considérés comme significatifs.

Voici, en huit tableaux successifs, les résultats détaillés de nos enquêtes (1992-1993) pour les classes allant du CE1 au CM2. Le meilleur score appartient au groupe linguistique qui a le plus fort pourcentage dans la colonne « aucun », et le moins bon, celui qui a le plus fort pourcentage dans la colonne « deux et + ».

Tableau n° 67

Rapport entre la langue principale du père
et le redoublement (CE1) (N=557)

Nombre de niveaux redoublés

CE1	Aucun	Un	Deux et +	Total	% N
<i>fulfulde</i>	18,5	45,5	36	100	53
<i>giziga</i>	10	45	45	100	9
<i>mundang</i>	27,5	43	29,5	100	9
<i>tupuri</i>	18	43	39	100	8
<i>masa</i>	16,5	41,5	42	100	2
<i>kanuri</i>		71,5	28,5	100	1
autres N	15,5	46	38,5	100	12
autres S	56,25	34,5	9,25	100	6
% N	20	45	35		100

Tableau n° 68

Rapport entre la langue principale de la mère
et le redoublement (CE1) (N=588)

Nombre de niveaux redoublés

CE1	Aucun	Un	Deux et +	Total	% N
<i>fulfulde</i>	18	47	35	100	49,5
<i>giziga</i>	10	47,5	42,5	100	10
<i>mundang</i>	25	40,5	34,5	100	9
<i>tupuri</i>	20,5	41	38,5	100	7,5
<i>masa</i>	20	33,5	46,5	100	2,5
<i>kanuri</i>		43	57	100	1
autres N	16	45,5	38,5	100	13
autres S	55,5	31	13,5	100	7,5
% N	20,5	44	35,5		100

Légende : autres N autres langues du Nord
autres S autres langues du Sud
% N proportion de l'échantillon

Tableau n° 69

Rapport entre la langue principale du père
et le redoublement (CE2) (N=381)

Nombre de niveaux redoublés

CE2	Aucun	Un	Deux et +	Total	% N
<i>fulfulde</i>	15	38	47	100	45
<i>giziga</i>	10,5	26,25	63,25	100	10
<i>mundang</i>	6	37	57	100	9
<i>tupuri</i>	12	19,5	68,5	100	11
<i>masa</i>	27,25	36,5	36,25	100	3
<i>kanuri</i>		33	67	100	2
autres N	10	50	40	100	10
autres S	51	35	14	100	10
% N	17	36	47		100

Tableau n° 70

Rapport entre la langue principale de la mère
et le redoublement (CE2) (N=400)

Nombre de niveaux redoublés

CE2	Aucun	Un	Deux et +	Total	% N
<i>fulfulde</i>	12,5	39	48,5	100	43
<i>giziga</i>	13,5	31	55,5	100	11
<i>mundang</i>	5,5	33	61,5	100	9
<i>tupuri</i>	12	22	66	100	10
<i>masa</i>	25	33,5	41,5	100	3
<i>kanuri</i>	33,5	33,5	33	100	1
autres N	13	44	43	100	12
autres S	48	38,5	13,5	100	11
% N	16	36	48		100

Légende : autres N autres langues du Nord
autres S autres langues du Sud
% N proportion de l'échantillon

Tableau n° 71

Rapport entre la langue principale du père
et le redoublement (CM1) (N=289)

Nombre de niveaux redoublés

CM1	Aucun	Un	Deux et +	Total	% N
<i>fulfulde</i>	19	22	59	100	43
<i>giziga</i>	9,5	28,5	62	100	7
<i>mundang</i>	22	33,5	44,5	100	12
<i>tupuri</i>	9	33,5	57,5	100	11
<i>masa</i>	18	36,5	45,5	100	4
<i>kanuri</i>			100	100	1
autres N	20,5	23,5	56	100	12
autres S	29,5	41	29,5	100	9,5
% N	19	27	54		100

Tableau n° 72

Rapport entre la langue principale de la mère
et le redoublement (CM1) (N=321)

Nombre de niveaux redoublés

CM1	Aucun	Un	Deux et +	Total	% N
<i>fulfulde</i>	15,5	27,5	57	100	42
<i>giziga</i>	15,5	23	61,5	100	8
<i>mundang</i>	24,5	27	48,5	100	13
<i>tupuri</i>	9	32	59	100	11
<i>masa</i>	40	30	30	100	3
autres N	19,5	27	53,5	100	13
autres S	41	35,5	23,5	100	10
% N	20	28	52		100

Légende : autres N autres langues du Nord
autres S autres langues du Sud
% N proportion de l'échantillon

Tableau n° 73

Rapport entre la langue principale du père
et le redoublement (CM2) (N=311)

Nombre de niveaux redoublés

CM2	Aucun	Un	Deux et +	Total	% N
<i>fulfulde</i>	8	26	66	100	36
<i>giziga</i>	11,5	19,5	69	100	8
<i>mundang</i>	12,5	17,5	70	100	13
<i>tupuri</i>	3	22	75	100	12
<i>masa</i>	20	80		100	3
autres N	16,5	32,5	51	100	14
autres S	42,25	40	17,75	100	14
% N	14	27	59		100

Légende : autres N autres langues du Nord
autres S autres langues du Sud
% N proportion de l'échantillon

Tableau n° 74

Rapport entre la langue principale de la mère
et le redoublement (CM2) (N=329)

Nombre de niveaux redoublés

CM2	Aucun	Un	Deux et +	Total	% N
<i>fulfulde</i>	9	18	73	100	35
<i>giziga</i>	5	14	81	100	6,5
<i>mundang</i>	13	17	70	100	14
<i>tupuri</i>	2,5	23	74,5	100	12
<i>masa</i>		25	75	100	3,5
<i>kanuri</i>			100	100	1
autres N	13	27,5	59,5	100	14
autres S	45,5	39	15,5	100	14
% N	14	23	63		100

On aura remarqué que les résultats obtenus sont pratiquement identiques, que l'on considère la langue du père ou celle de la mère ; cela confirme l'hypothèse d'une forte endogamie à Maroua. Les champions incontestés du non-redoublement appartiennent aux groupes méridionaux (autres S) ; de 30 à 56 % des enfants originaires de ces groupes sont arrivés au niveau où ils sont sans redoubler. Guiziga et Toupouri se passent le relais de la lanterne rouge. Pour les Peuls et assimilés ainsi que pour les Moundang, on voit les scores s'aggraver au fur et à mesure que l'on approche du CM2.

B.1.2. Le malaise psychologique

Le malaise du jeune enfant à l'école est encore renforcé par l'anonymat dans lequel il se trouve face au maître : noyé dans la masse de ses condisciples, il perd tous ses repères. Habitué qu'il était à une liberté quasi absolue, objet de toutes les attentions dans le milieu familial, il se trouve pris dans le carcan d'une discipline dont il ne voit pas le bien-fondé, et se sent livré à la merci d'un maître sadique. Ce sentiment est parfois renforcé par l'attitude des parents eux-mêmes, qui font à leurs enfants une description apocalyptique des sévices qui les attendent à l'école des *Nasaara*. Le maître peut aussi y être pour quelque chose, qui use et abuse du « serpent noir » (cf. p. 212), ou qui est plus soucieux de sanctionner les fautes que de relever les progrès.

Les enfants qui arrivent à la SIL après être passés par la maternelle sont nettement avantagés, du moins quand ils sortent d'une maternelle digne de ce nom, ce qui est rarement le cas. Ils y ont acquis une certaine familiarité avec le français et se sont habitués à la vie en groupe. Malheureusement, ils constituent une minorité.

Tableau n° 75

Proportion par sexe d'élèves du primaire ayant été à l'école maternelle (N = 1 703)

	+ maternelle	- maternelle
filles	28 %	72 %
garçons	23 %	77 %

Par ailleurs, l'école, de par l'importance qu'elle accorde au mérite individuel, remet en cause la hiérarchie familiale et sociale. Voici une anecdote, rapportée par une maîtresse d'école, qui met en lumière la façon dont les relations entre aîné et cadet peuvent devenir conflictuelles du fait de l'école :

Deux garçons d'une même famille fréquentaient le même établissement. Le plus jeune entrait au CM1 à neuf ans alors que son aîné se traînait au CE1 à quatorze ans. « Un beau jour, l'aîné ne vient pas à l'école, mais son cadet arrive avec ses habits déchirés et en pleurant.

— Qu'est-ce qu'il y a ?

— Mon grand frère m'a battu, parce que je lui ai dit que je ne l'accompagnais pas au marché des animaux.

— Vous êtes partis vendre les taureaux de papa ou quoi ?

— Non, papa lui-même est parti [les] vendre, mais mon frère a dit qu'il fallait qu'on voie combien il va prendre pour [le] dire à la maman, parce qu'elle veut de l'argent.

— Lui-même il ne pouvait pas partir, il fallait partir à deux ?...

J'ai convoqué le parent, qui n'est pas venu. Et le petit-là, il a abandonné [l'école], battu toujours par son frère, qui l'attendait pour qu'il n'aille pas en classe. »

Les parents, de leur côté, surtout quand ils sont eux-mêmes analphabètes, sentent confusément que l'école sape leur autorité et leur fait perdre tout contrôle sur leur progéniture, ce qui est particulièrement dramatique dans le cas des filles. Ils ont donc tendance à retirer celles-ci de

l'école à peine nubiles pour leur faire contracter un mariage à leur convenance pendant qu'il en est encore temps. On sait ce qu'il advient généralement de ce type d'arrangements, mais l'honneur est sauf.

B.2. L'inadaptation du milieu scolaire à l'enfant

B.2.1. Les effectifs en surnombre

Pour une classe donnée, les cours ont lieu en alternance, une semaine le matin de 7 h 30 à midi, et une semaine l'après-midi, de 12 h 30 à 17 h 30. Malgré cela, le nombre d'enfants par classe reste trop élevé. A la rentrée 92-93, par exemple, on avait une moyenne de 86 élèves par classe (et donc par maître) dans l'enseignement public, et de 58 dans l'enseignement privé.

On constate avec effarement que, au cours de l'année 1992-1993, on a pourtant retiré des maîtres du primaire, dans le Département du Diamaré, pour les affecter à des tâches subalternes, comme la surveillance, dans des établissements secondaires. Le nombre des maîtres a encore été réduit pour la rentrée 1993-1994 ; il semble que l'on préfère laisser au Sud des enseignants que l'on ne paie qu'avec plusieurs mois de retard. Dans leur région d'origine, ils seront moins stressés, et, en conséquence, moins revendicatifs.

Dans les conditions où on le place, le maître ne peut suivre réellement ses élèves. Pour cette raison, il arrive que certains parents lui accordent quelques gratifications occultes, afin qu'il interroge régulièrement leurs enfants.

La discipline est difficile à faire respecter en classe, et les enfants s'en donnent à cœur joie, surtout lorsque l'enseignant est une femme. Dès après la circoncision, le garçon est conscient de ses prérogatives masculines et il n'accepte pas, en public, l'autorité d'une femme.

Au début de l'année 1992-1993, à l'école publique de Louggol II, on avait 1 119 élèves pour treize maîtres, soit une moyenne de 87 élèves par maître. Voici le détail des classes de cette école :

Tableau n° 76

Effectifs des classes de l'école publique
de Louggol II à la rentrée 92-93.

<i>Classe</i>	<i>Nombre d'élèves</i>
SIL A	101
SIL B	112
SIL D	102
CP A	112
CP B	101
CE1 A	95
CE1 B	90
CE2 A	89
CE2 B	91
CM1 A	70
CM1 B	70
CM2 A	40
CM2 B	55
<i>Total</i>	<i>1 128</i>

Face à cette situation, nous entendions un jour un philosophe camerounais, lors d'une émission télévisée consacrée à la « francophonie », préconiser une pédagogie de masse. C'est justement ce que l'on fait actuellement, de par la force des choses, avec les résultats que l'on sait. Qui a jamais appris une langue étrangère avec une méthode « de masse » ? Cette pédagogie « de masse » donne ses meilleurs résultats lors des défilés de la fête de la jeunesse ; on ne peut espérer d'elle grand-chose d'autre.

B.2.2. Les déficiences du corps enseignant

Si les parents d'élèves se montrent plutôt satisfaits des enseignants du primaire à Maroua, c'est probablement qu'ils ne cherchent pas trop à savoir ce qui se passe en réalité dans les écoles. La conscience professionnelle n'est pourtant pas la qualité qui y est le plus répandue. Pour un maître ou une maîtresse consciencieux, combien n'hésitent pas à laisser les élèves à l'abandon sans prévenir ? Tel a coutume de ne jamais venir à l'école le vendredi. Tel(le) se considère en week-end dès le vendredi matin. Tel(le) commence ses cours à neuf heures le matin, alors que les enfants sont là dès 7 h 30, etc.

Voici l'amer constat dressé par l'Inspection départementale à la suite des inspections effectuées au cours de l'année 1992-1993 :

« Sur le plan qualitatif, on peut noter :

— une bonne prestation du personnel de l'enseignement privé catholique qui, paradoxalement, souffre du manque de salaire ;

— une certaine désinvolture au travail, voire une décadence de la conscience professionnelle chez la plupart des personnels du secteur public, qui, pourtant, sont pourvus d'une qualification professionnelle plus avantageuse.

Cet état d'esprit s'est manifesté à travers [les faits suivants] :

1. les directeurs qui s'acquittent de leurs tâches administratives par simple formalité, juste pour être en règle, [délaissant] l'encadrement pédagogique [de leurs] adjoints ;

2. prétextant le manque de matériel de première nécessité [...], beaucoup d'enseignants contrôlés ne préparent plus les leçons et se livrent à des improvisations hâtées et lamentables [...] ;

3. des insuffisances dans l'enseignement de certaines disciplines ; (a) l'enseignement des exercices de langage (français) connaît une certaine déchéance [qui expliquerait] l'élimination de beaucoup de candidats par l'épreuve de dictée à l'examen du CEPE ; (b) l'enseignement des mathématiques, moins déplorable, se donne sans matériel, ce support étant considéré comme superflu. »

Le même rapport préconise des stages de recyclage systé-

matiques pour tout le personnel enseignant, ainsi qu'un ensemble de mesures disciplinaires (retenues sur le salaire, proportionnelles aux absences, révocation immédiate de tout enseignant dont les carences professionnelles seraient dûment établies et vérifiées).

On note aussi une tendance à l'insubordination chez les maîtres quand le chef d'établissement est une femme. Beaucoup n'admettent pas d'avoir à rendre des comptes à une directrice, ou d'avoir à suivre ses recommandations.

B.2.3. L'insuffisance des infrastructures

Malgré le fonctionnement alterné de l'école, le nombre d'élèves demeure incompatible avec les places assises disponibles. On voit ainsi, surtout dans les petites classes (SIL-CP), sept ou huit enfants assis sur une table destinée à quatre, et le tiers des élèves assis par terre.

Les fournitures font cruellement défaut dans les écoles publiques de Maroua, la commune urbaine n'ayant pas participé à leur achat comme elle l'aurait dû (1992-1993). L'approvisionnement repose donc entièrement sur la bonne volonté des associations de parents d'élèves.

B.2.4. La dureté des conditions de vie à l'école pour l'enfant

Ceux qui viennent en classe dès le matin sont morts de faim avant d'arriver à midi et ceux qui entrent en classe à midi ont généralement le ventre vide, car ils doivent quitter la maison pour se rendre à l'école avant que le repas soit servi dans la famille. D'où la nécessité pour eux, soit d'apporter un petit casse-croûte dans le cartable, soit de disposer d'un peu d'argent de poche. Le casse-croûte est rare et l'argent de poche n'est pas généralisé, ni toujours suffisant.

Tableau n° 77

Montant de l'argent de poche hebdomadaire
dont disposent les enfants des écoles

0 franc	18 %
20 à 100	29
105 à 200	28
205 à 300	14
305 à 400	5
405 à 500	4
500 à 1 000	2

Voici un aperçu, variable suivant les saisons, de ce que l'enfant peut s'acheter à manger à la porte de l'école :

des fruits frais :

- mangue (de 15 à 25 francs pièce),
- fruits de *Ximenia americana* (10 F les quatre),
- fruits de *Sclerocarya birrea* (3 pour 5 F),
- noix de kola (de 15 à 50 F selon la taille) ;

des graines et fruits secs

- *nuunuuwa*, gousse de *Parkia biglobosa* (10 F),
- jujubes (5 F la mesure),
- « jujubes du singe » (5 gousses pour 10 F),
- arachides salées (10 F la mesure),
- graines de sésame (10 F la cuillerée) ;

un plat cuisiné

- macaroni à la sauce tomate (5 F la cuillerée) ;

des pâtisseries et des confiseries artisanales,

- « alaska » (10 F la barre glacée),
- beignet de farine de blé (5 F pièce),

- beignet de farine de haricot (5 F pièce),
- *dakuwa*, boulette de farine de mil à la pâte d'arachide, sucrée et pimentée (10 F pièce),
- *hamham*, boulette de pâte d'arachide dégraissée à l'oseille de Guinée (10 F pièce),
- *jannaani*, caramel dur à la pâte d'arachide (5 ou 10 F pièce selon la taille),
- *maase*, épaisse galette de riz frite (10 F pièce) ;

des friandises de fabrication industrielle

- bonbons, « chocolats », biscuits (de 5 à 10 F l'unité) ;

des liquides

- bouillie de riz (25 F le gobelet),
- « anti-crise », jus de citron sucré (25 F les 33 cl).

Tels sont les expédients grâce auxquels les enfants essaient de se sustenter pendant la journée à l'école.

Le groupe qui a la malchance d'être de cours l'après-midi (12 h 30-17 h 30) doit affronter l'ardeur du soleil à son zénith sous un toit de tôle chauffé à blanc. Les établissements scolaires ne disposent généralement pas du moindre robinet d'eau. Aucun système de ventilation non plus ; en outre, les bâtiments scolaires ne bénéficient d'aucune isolation thermique. L'enfant et son maître doivent supporter des températures qui oscillent entre 35° et 45° suivant la saison. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que de 30 à 40 % des élèves manquent à l'appel l'après-midi.

B.3. La fluctuation des effectifs

Il y a un phénomène qui perturbe particulièrement le fonctionnement des écoles, c'est la fluctuation des effectifs en cours d'année. Quand le ramadan coïncide avec une période scolaire, une grande partie des élèves de douze ans et plus abandonnent l'école pour un mois.

Indépendamment de cela, certains élèves disparaissent après quelques semaines ou quelques mois d'école pour ne revenir qu'au troisième trimestre, afin de tenter leur chance

aux compositions de passage en classe supérieure. D'autres vont et viennent, au gré de leur humeur, sans que les parents se fassent, apparemment, le moindre souci. Certains, pour éviter que leurs parents soient alertés de leurs absences, font imiter leur signature sur leur livret scolaire, moyennant une petite rétribution. Il existe pour cela quelques spécialistes connus sur la place, qui offrent leur prestation pour une somme de dix francs CFA par signature.

D'autres arrivent tardivement à l'école, alors que les cours sont commencés depuis plusieurs mois. Vu les effectifs par classe, il est impossible que les enseignants les remettent à niveau. Ils constituent donc des poids morts qui alourdissent inutilement la classe. Pour l'année qui vient de s'achever, le phénomène a été particulièrement notable au CE1, où plus de 36 % des filles sont arrivées en cours d'année, et au CM1, où la population féminine a presque doublé (+ 83 %) en cours d'année, et le nombre de garçons a crû de 43 %. On imagine aisément que l'enfant qui a passé une partie de l'année hors de l'école a de fortes chances de redoubler ou d'abandonner.

Tableau n° 78

Fluctuation des effectifs des écoles primaires de Maroua
(arrondissement) en cours d'année

Classe	Filles	Garçons	Total
SIL d	2 594	3 965	6 559
SIL f	2 529	3 571	6 100
+ / -	-2,5 %	-9,9 %	-7 %
CP d	1 629	2 383	4 012
CP f	1 171	2 299	3 470
+ / -	-28 %	-3,5 %	-13,5 %
CE1 d	1 381	2 877	4 258
CE1 f	1 883	2 430	4 313
+ / -	+36,4 %	-15,5 %	+1,3 %
CE2 d	1 095	1 730	2 825
CE2 f	1 138	1 675	2 813
+ / -	+ 3,9 %	-3,2 %	-0,5 %
CM1 d	953	1 465	2 418
CM1 f	1 742	2 096	3 838
+ / -	+82,8 %	+43,1 %	+59 %
CM2 d	829	1 447	2 276
CM2 f	810	1 326	2 136
+ / -	-2,3 %	-8,4 %	-6,2 %

Source : IDEPM/Diamaré.

Fluctuation globale sur l'année : -1,4 %

Légende : d début d'année
f fin d'année
+ / - variation des effectifs en cours d'année

Il faut encore mettre redoublements et déperditions scolaires en relation avec les activités extra-scolaires de l'enfant, que ce soit le travail domestique ou le travail rémunérateur, la télévision ou la fréquentation de l'école coranique.

B.4. La double scolarité, moderne et coranique

Longtemps totalement réfractaire à l'école moderne, où l'on devait contraindre les parents à envoyer leurs enfants, la société peule urbaine a fini par admettre partiellement cette institution, en imposant à ses enfants la double fréquentation de l'école coranique et de l'école officielle. R. Santerre (1968, p. 206) date ce phénomène des années d'après-guerre. Les islamisés ont emboîté le pas et veulent faire profiter leurs enfants des deux systèmes. Nous avons estimé à 7 750 (voir p. 93) la population d'élèves soumise à double scolarité à Maroua.

La langue peule garde une trace des réticences passées face à l'école « moderne », réticences qui, à vrai dire, perdurent de façon moins voyante. Ainsi appelle-t-on encore l'enseignement moderne, avec un certain dégoût, *nasaa-raaji* « les choses des Blancs ». L'école publique s'appelle *lakkol* ou *janngirde Nasaara*, tandis que l'école coranique est dite « école des Peuls » (*janngirde Fulbe*). La langue française se trouve aussi péjorée par l'appellation de *huunde*, « le machin ».

La double scolarité entraîne une surcharge certaine pour l'enfant, qui, souvent, a hâte de se dégager de l'école coranique, qu'il considère comme plus contraignante encore que l'autre. Voici les horaires d'école coranique que suivent généralement ces élèves : en semaine, de 5 h 30 du matin à 7 h, et de 18 h 30 à 21 h, soit quatre heures par jour ; le samedi et le dimanche : de 6 h à 9 h 30, de 14 h à 15 h 30 et de 18 h 30 à 21 h.

A l'école coranique, on attend de l'enfant une soumission totale au maître ; il n'est pas question de lui demander quelque éclaircissement que ce soit, et ce, d'autant moins qu'il n'y a rien à comprendre, au niveau élémentaire. Cette attitude, transportée à l'école moderne est pré-

judiciable à l'enfant ; celui-ci fait toujours comme s'il avait compris et n'ose jamais demander un complément d'explication. D'autre part, il a dans l'idée que le summum de l'étude consiste en l'imitation et en la répétition mécanique de phrases entendues mais non comprises.

On constate des cas de dyslexie, liés au changement de sens de l'écriture et de la lecture entre le français et l'arabe ; les enseignants n'y accordent pas l'importance qu'il faudrait, quand toutefois ils ont décelé la cause de cette dyslexie. Les parents les plus vigilants, quant à eux, voient que l'enfant a des difficultés à écrire ou à lire, et ils essaient parfois de remédier au problème, sans même en soupçonner l'origine, en renforçant les répétitions, s'ils ont les moyens de payer un répétiteur. Le résultat le plus probable sera que l'on dégoûtera encore plus l'enfant de l'école par ces heures supplémentaires inappropriées qu'on lui impose.

Voici quelques données chiffrées qui permettront de se faire une idée de l'importance que revêt la double scolarisation coranique et moderne : voir le tableau n° 79, page suivante.

Ce tableau se lit ainsi n° 81 : 49 % des filles du CE1 vont à l'école coranique, 51 % n'y vont pas, etc. On note, sur quatre ans, une baisse très nette de la fréquentation de l'école coranique par les filles ; on passe d'un taux voisin de 50 % à 35 %.

Tableau n° 79

Fréquentation de l'école coranique par sexe et par classe
(N = 1 703)

Classe	Sexe	Va à l'école coranique	
		OUI	NON
CE1	F	49	51
	G	56	44
CE2	F	45	55
	G	54	46
CM1	F	37	63
	G	52	48
CM2	F	35	65
	G	39	61
<i>Moyenne</i>		47 %	53 %

Tableau n° 80

Fréquentation de l'école coranique par classe (N = 1 703)

	Va à l'école coranique	
	OUI	NON
CE1	52,5 %	47,5 %
CE2	49,5	50,5
CM1	44,5	55,5
CM2	48	52
<i>Moyenne</i>	47 %	53 %

Tableau n° 81

Relation entre la fréquentation simultanée de l'école coranique et le redoublement (N=1 703)

		0	1	2 et +
CE1	- coran	28	42	30
	+ coran	16	45	39
CE2	- coran	19	34	47
	+ coran	14	37	49
CM1	- coran	25	29	46
	+ coran	15	28	57
CM2	- coran	17	30	53
	+ coran	9	23	68

Voici comment se lit le tableau : 28 % des élèves de CE1 qui ne vont pas à l'école coranique n'ont redoublé aucune classe ; 42 % des élèves de CE1 qui ne vont pas à l'école coranique ont repris au moins une fois l'une des classes de leur cursus.

La fréquentation de l'école coranique semble être un facteur qui diminue la probabilité d'une scolarité sans redoublement. Cette tendance s'observe à tous les niveaux (voir la colonne 0 du tableau). On constate que la ligne « - coran » (non-fréquentation de l'école coranique) obtient des scores nettement plus élevés, donc meilleurs, dans la colonne « 0 » ; ce qui signifie que l'on trouve nettement plus de non-redoublants parmi les enfants qui ne vont pas à l'école coranique.

La ligne « + coran » (fréquentation simultanée de l'école coranique), au contraire, obtient toujours, dans les colonnes « 1 » et « 2 et + », des scores plus élevés, donc moins bons ; signifiant par là que l'on a toujours une plus

forte proportion de redoublants parmi les enfants qui fréquentent aussi l'école coranique.

B.5. Les tâches domestiques

Par travail domestique, nous voulons parler des mille et un petits services que les parents peuvent demander à l'enfant, et qui font partie intégrante de son éducation. S'il est bien normal de demander à ses enfants de participer aux tâches quotidiennes, il y a souvent abus, et l'enfant n'a plus le temps ni la force d'apprendre ses leçons. Voici le témoignage d'un jeune Toupouri de quatorze ans, en classe de CM2 (rédaction 2168) :

« A la sortie des classes Je me prête pour les assiettes qui m'attends toujours à la maison, et après avoir laver les assiettes je puise l'eau pour me laver tous cela ne que du perd temps puisque tout le temps je n'arrive pas a bien apprendre mes leçons alors qu'il me reste deux semaine de la composition et avec tout se travaille pénible je ne sais pas comment je veux m'ensortir pour ce tâche qui toujours m'attends à la maison et je ne peu pas dire que je n'aime le travaillé.

Quand moi personnellement qu'on me laisse au moins une heure du temps pour apprendre mes leçons mais au contraire on me laisse que trente minute d'apprentissage — et aussitôt après avoir manger tout cela ne revient qu'a moi. »

On précisera au lecteur que les « assiettes » en question sont les cuvettes émaillées dans lesquelles on dispose la « boule » de mil avec la sauce d'accompagnement.

Il ne faudrait pas prendre ce témoignage au tragique, mais il est certain que ce n'est pas une mince affaire que de nettoyer la vaisselle et les marmites qui ont servi à préparer le repas de toute la maisonnée, quand on sait que la majorité des « concessions » n'ont pas l'eau courante et que les marmites vont sur un feu de bois.

Une proportion très importante des rédactions que nous avons recueillies parle de ces travaux domestiques, ce qui est la preuve de l'importance qu'ils revêtent aux yeux des enfants. Cela nous a donné l'envie de cerner le phénomène

de façon plus précise, à l'occasion d'une enquête menée au cours du dernier trimestre de l'année 1991-1992 auprès de 1 703 élèves du CE1 au CM2. En voici les résultats :

Tableau n° 82

Quelles sont les tâches domestiques effectuées par les écoliers ? (N=1 703)

	Filles	Garçons
rien	14	31
marché	5	13
cuisine	17	1
lessive/vaisselle	68	32
soin des petits	16	5
puiser de l'eau	23	37

Les totaux de chaque colonne dépassent nécessairement 100 %, car beaucoup d'enfants accomplissent plusieurs de ces tâches. Le tableau se lit ainsi : 14 % des filles et 31 % des garçons n'effectuent aucune tâche domestique, etc. On voit d'emblée que les filles sont pénalisées par rapport aux garçons. Ce sont la lessive et la vaisselle que l'on demande le plus souvent aux filles. Les garçons sont un peu plus sollicités pour aller puiser de l'eau.

Les activités domestiques varient un peu en fonction de l'âge. Plus du tiers des 7-8 ans sont exempts de corvées, comme le montre le tableau suivant.

Tableau n° 83

Tâches domestiques effectuées par les élèves
suivant leur âge (CE1-CM2) (N = 1 703)

	Rien	Marché	Cuisine	Less./vaiss.	Petits	Eau
7	42			50	6	18
8	33	6	2	42	5	29
9	25	7	2	50	7	24
10	24	7	6	50	14	28
11	22	13	7	50	11	28
12	21	9	10	47	7	35
13	18	10	12	50	11	35
14	25	12	12	41	12	34
15	16	18	9	44	10	38
16	19	6	26	42	6	29

Légende : rien aucune tâche domestique
marché fait le marché
cuisine fait la cuisine
less./vaiss. fait la lessive et/ou la vaisselle
petits s'occupe des petits frères et sœurs
eau va puiser de l'eau

Les totaux, par lignes horizontales, dépassent nécessairement 100 %, car beaucoup d'enfants accomplissent plusieurs de ces tâches. Le tableau se lit ainsi : 42 % des enfants de 7 ans n'accomplissent aucune tâche domestique au retour de l'école ; 50 % font la lessive et/ou la vaisselle.

On constate que la proportion de ceux qui sont exemptés de tâches domestiques décroît jusqu'à l'âge de treize ans, pour remonter à quatorze ans et redescendre ensuite. Le travail que l'on confie le plus volontiers à l'enfant, quel

que soit son âge, c'est la lessive et la vaisselle ; en deuxième position vient la corvée d'eau.

Comme on vient de le dire, les enfants ont rarement une seule tâche à effectuer à la maison après le retour de l'école.

Tableau n° 84

Nombre de tâches domestiques effectuées par les élèves suivant leur âge (CE1-CM2) (N=1 703)

	Zéro	Une	Deux	Trois	Quatre
7	42	42	16		
8	33	34	31	2	
9	25	55	17	3	
10	24	50	23	3	
11	22	53	20	4	1
12	21	54	22	3	
13	18	51	27	4	
14	25	46	23	6	
15	17	55	21	7	
16	19	58	16	7	

Le tableau se lit ainsi : 42 % des élèves de 7 ans sont exempts de tâches domestiques au retour de l'école ; 42 % doivent en effectuer une, 16 % doivent en effectuer deux, etc.

Près de la moitié des enfants n'a qu'une tâche à accomplir ; les moins bien lotis, si l'on peut dire, sont les enfants de huit ans. Un enfant sur cinq, en moyenne, effectue deux tâches à la maison après l'école, et un enfant sur vingt-cinq en effectue trois.

On pourrait se demander si les parents n'ont pas tendance à alléger spontanément les charges des enfants dans la classe du CM2, où ils doivent préparer l'examen du CEPE et le concours d'entrée en sixième. Le tableau suivant répond à la question :

Tableau n° 85

Nombre de tâches domestiques effectuées par les élèves suivant leur classe (CE1-CM2) (N = 1 703)

	Zéro	Une	Deux	Trois	Quatre
CE1	27	52	19	2	0
CE2	20	52	25	3	0
CM1	23	52	21	3	1
CM2	20	53	21	5	1

Le tableau se lit ainsi : 27 % des élèves de CE1 sont exempts de tâches domestiques ; 52 % doivent en effectuer une, etc. Il apparaît que le nombre de charges confiées à l'enfant ne varient guère au cours de ces quatre dernières années du primaire.

Le critère du sexe est plus déterminant dans l'attribution des tâches aux enfants, comme le fait apparaître le tableau suivant :

Tableau n° 86

Nombre de tâches domestiques effectuées par les élèves suivant leur sexe (CE1-CM2) (N = 1 703)

	Zéro	Une	Deux	Trois	Quatre
F	14	52	27	6	1
M	31	52	16	1	0

Le tableau se lit ainsi : 14 % des filles qui fréquentent l'école entre le CE1 et le CM2 sont exemptes de tâches

domestiques quand elles rentrent à la maison ; 52 % ont à effectuer une seule tâche, etc. On savait déjà qu'il y a deux fois plus de garçons que de filles à être libres de leur emploi du temps extra-scolaire ; mais ici, on voit que c'est du côté des filles qu'il y a la plus forte proportion de doubles ou triples tâches.

Finalement, les deux variables importantes, dans cette question du travail domestique des élèves, sont l'âge et le sexe. La fréquence des récriminations des enfants dans leurs rédactions nous a amenés à nous demander si le travail domestique n'avait pas une incidence sur le redoublement. Voici ce que nous avons pu découvrir :

Tableau n° 87

Rapport entre tâches domestiques et redoublement
(CE1) (N = 612)

Nombre de tâches domestiques

	Aucune	Une	Deux et +	% N
<i>0</i>	37	53,5	9,5	22
<i>1</i>	25,5	48,5	26	46
<i>2</i>	22	53	25	27,5
<i>3</i>	37	29,5	33,5	4,5
% N	27,5	50	22,5	100

Légende : % N pourcentage de l'échantillon.

En abscisse (caractère italique) est donné le nombre de niveaux redoublés. Le tableau se lit ainsi : 37 % des élèves qui n'ont redoublé aucun niveau n'effectuent aucune tâche domestique ; 53,5 % des élèves qui n'ont redoublé aucun niveau effectuent une tâche domestique, etc.

Tableau n° 88

Rapport entre tâches domestiques et redoublement
(CE2) (N = 410)

Nombre de tâches domestiques

	Aucune	Une	Deux et +	% N
0	16	66,5	17,5	17
1	23	44,5	32,5	35,5
2	20,5	49,5	30	34
3	15,5	53	31,5	12,5
4		60	40	1
% N	20	51	29	100

Tableau n° 89

Rapport entre tâches domestiques et redoublement
(CM1) (N = 334)

Nombre de tâches domestiques

	Aucune	Une	Deux et +	% N
0	29	43,5	27,5	20,5
1	23	51	26	29
2	23	56	21	34
3	16,5	50	33,5	12,5
4	15,5	46	38,5	4
% N	23	51	26	100

Tableau n° 90

Rapport entre tâches domestiques et redoublement
(CM2) (N = 344)

Nombre de tâches domestiques

	Aucune	Une	Deux et +	% N
0	10,5	60,5	29	14
1	24,5	51,5	24	27
2	17	54,5	28,5	37,5
3	26	50	24	18
4	17	41,5	41,5	3,5
% N	20	53	27	100

On voit que le fait d'effectuer une seule tâche domestique n'a aucune incidence particulière sur la réussite scolaire, puisque un fort pourcentage des élèves qui n'ont pas redoublé en effectuent une. Par contre, le pourcentage des redoublants est bien supérieur parmi ceux qui effectuent deux tâches et plus, sauf au CM2.

En conclusion, on peut dire que, pendant la période scolaire, les parents ne devraient pas demander plus d'une chose à faire à leurs enfants s'ils ne veulent pas les pénaliser dans leur cursus.

B.6. Les activités commerciales

Plus grave dans son principe est l'activité commerciale confiée à l'enfant scolarisé, activité qui s'ajoute aux tâches domestiques classiques. Voici deux témoignages d'enfants, recueillis au CM2 :

Témoignage 1

(Après avoir appris ses leçons et fait ses devoirs, l'élève entame une autre activité.) « Après avoir fait tout cela, je reviens à la maison pour le travail concernant la cuisine, la lessive, et la toilette pour les enfants. Le soir, vers 16 h 30 mn, ma mère fera les beignets, que je parte vendre sois au carefour, ou poses sur ma tête pour allez vendre à travers toute la ville la nuit venue, je rentre à la maison (...) » (2 068, F, 15 ans, Guiziga).

Témoignage 2

« Mes camarades du qartie dit — cher ousmanou ton pere te feure (= te fait) du mal tu n'as pas une heure du repos. Je pard pour ouvrir le magasin puis je demard la mache (= je démarre la machine). 17 h 30 mn je rante à la maison pour aller compte le recet de mon journe du travail et on divise cette somme en deux parti egaux l'un pour payr la sonel (= société fournissant l'électricité) et l'autre pour danne à ma ratre (= à ma marâtre) pour achète le riz et les egime (= les légumes) et elle m'envoit d'aller achete. Je n'aime pas rentre à la maison et que j'aime rester avec mes camarade parce quon me prend comme un domestique dans notre maison » (2070, M, 15 ans, Moundang).

Le jeune Moundang cité ci-dessus tient un moulin, après l'école ; mais, le plus généralement, les enfants font du petit commerce. Nous n'avons malheureusement pas pu faire de sondage sur ce sujet auprès des élèves des deux premières années du primaire (SIL-CP), mais nous avons des indications précises pour les quatre années suivantes : voir tableau n° 91, page suivante.

Il faut attendre le CM2, et le stress causé à l'élève par les examens de fin d'année, pour que le pourcentage de commerçants diminue dans la population scolaire.

Tableau n° 91

Proportion, par classe, d'enfants qui exercent une activité commerciale (N=1 703)

	Activité commerciale	
	OUI	NON
CE1	14 %	86 %
CE2	16 %	84 %
CM1	15 %	85 %
CM2	9 %	91 %

Voici les principales activités commerciales exercées par les enfants en dehors des heures d'école (et parfois à la place des heures d'école) ; le tableau ne prend en compte que ceux des enfants de l'échantillon qui ont ce type d'activité :

Tableau n° 92

Nature du petit commerce exercé par les enfants scolarisés (N=273)

épicerie	50 %
beignets	16 %
essence	8 %
alaska	6 %
kola	3 %
autres	19 %

L'épicerie consiste en allumettes, cigarettes, bonbons, cubes Maggi, thé, sucre, café, concentré de tomates, lames de rasoirs, savons de diverses provenances, aspirine et

autres contrefaçons pharmaceutiques importées clandestinement du Nigeria, etc. L'essence provient aussi de contrebande ; certains enfants, tout en attendant le client potentiel, en inhalent intentionnellement pour se droguer. Cette essence a, paraît-il, une forte teneur en plomb, qui en rend la manipulation, et le siphonnage, plus dangereux encore. Les « alaskas » sont des glaces de fabrication artisanale, faites d'eau sucrée colorée, ensachée et congelée. Beignets et « alaskas » sont faits à la maison.

Fort heureusement, il n'y a qu'une assez faible proportion d'enfants qui se livrent à ce genre d'activités, mais, si l'on rapporte ce pourcentage à la population scolaire totale de Maroua, on aboutit à un nombre impressionnant, que l'on peut estimer voisin de 3 000, dont environ 200 vendeurs d'essence.

Peut-on dire qu'il existe une corrélation entre l'activité commerciale et le redoublement scolaire ? Les quatre tableaux suivants présentent les faits, en ne tenant compte que du nombre de niveaux redoublés. Il faut savoir que le nombre de niveaux redoublés par un élève est (presque) toujours inférieur au nombre de redoublements. Il n'est pas rare, en effet, qu'un enfant triple ou quadruple une même classe.

Tableau n° 93

Incidence de l'activité commerciale sur le redoublement en classe de CE1
(14 % des élèves ont une activité commerciale,
86 % n'en ont pas)

CE1	Nombre de niveaux redoublés					N
	0	1	2	3	4	
vend	17	32	35	16		98
ne vend pas	23	46	26	5		519

N = nombre d'élèves sur lequel est calculé le pourcentage.

Le tableau se lit ainsi : sur les 98 élèves de CE1 figurant dans l'échantillon, et qui ont une activité commerciale, 17 % n'ont redoublé aucun niveau ; 32 % en ont redoublé 1 ; 35 % en ont redoublé 2, etc. L'activité commerciale semble être un facteur favorisant le redoublement de deux ou trois niveaux.

Tableau n° 94

Incidence de l'activité commerciale sur le redoublement en classe de CE2

(16 % des élèves ont une activité commerciale, 84 % n'en ont pas)

CE2	Nombre de niveaux redoublés					N
	0	1	2	3	4	
vend	10	32	37	18	3	78
ne vend pas	18	36	34	11	1	332

N=nombre d'élèves sur lequel est calculé le pourcentage.

Le tableau se lit ainsi : sur les 78 élèves de CE1 figurant dans l'échantillon, et qui ont une activité commerciale, 10 % n'ont redoublé aucun niveau ; 32 % en ont redoublé 1 ; 37 % en ont redoublé 2, etc. L'activité commerciale semble avoir pour effet de diminuer presque de moitié les chances d'être au CE2 sans aucun niveau redoublé ; elle augmente sensiblement la probabilité de doubler trois niveaux.

Tableau n° 95

Incidence de l'activité commerciale sur le redoublement
en classe de CM1

(15 % des élèves ont une activité commerciale,
85 % n'en ont pas)

CM1	Nombre de niveaux redoublés					N
	0	1	2	3	4	
vend	12	28	44	13	3	60
ne vend pas	23	29	32	12	4	273

Légende : N = nombre d'élèves sur lequel est calculé le pourcentage.

Le tableau se lit ainsi : sur les 60 élèves de CM1 figurant dans l'échantillon, et qui ont une activité commerciale, 12 % n'ont redoublé aucun niveau ; 28 % en ont redoublé 1 ; 44 % en ont redoublé 2, etc. L'élève qui fait du petit commerce a deux fois moins de chances que celui qui n'en fait pas d'arriver au CM1 sans avoir redoublé ; par contre, il en a nettement plus de redoubler deux niveaux.

Tableau n° 96

Incidence de l'activité commerciale sur le redoublement
en classe de CM2

(9 % des élèves ont une activité commerciale,
91 % n'en ont pas)

CM2	Nombre de niveaux redoublés					N
	0	1	2	3	4	
vend	19	14	36	25	6	36
ne vend pas	13	29	38	17	3	307

Légende : N = nombre d'élèves sur lequel est calculé le pourcentage.

Le tableau se lit ainsi : sur les 36 élèves de CM2 figurant dans l'échantillon, et qui ont une activité commerciale, 19 % n'ont redoublé aucun niveau ; 14 % en ont redoublé 1 ; 36 % en ont redoublé 2 etc. Curieusement, le commerce semblerait avoir un effet bénéfique sur l'élève de CM2 ! Peut-être est-ce la relative autonomie financière découlant de cette activité qui permet à l'enfant de se maintenir à l'école jusqu'à ce niveau.

B.7. La télévision

La télévision camerounaise n'émet généralement qu'en soirée. C'est une distraction très prisée des petits et de beaucoup de grands, qui sont fascinés par cette étrange lucarne. 64 % des filles et 67 % des garçons scolarisés regardent la télévision. Cette proportion varie quelque peu en fonction de la profession, et donc de la catégorie sociale, du père.

Tableau n° 97

Proportion des enfants qui regardent la télévision d'après la profession du père (N=1 703)

Profession du père	Regardent la télévision	
	OUI	NON
1	73	27
2	64	36
3	55	45
4	61	39
5	70	30
6	62	38
7	75	25
8	60	40

On remarque que ce sont les enfants des commerçants (7) qui regardent le plus la télévision ; ils sont suivis de près par ceux de la catégorie le plus favorisée (1) et par celle des petits employés. Les enfants de la catégorie le moins favorisée (8) ont quand même largement accès (60 %) aux émissions de la CRTV.

Ce ne sont pas les parents aux revenus le plus faibles, mais ceux dont les salaires s'échelonnent entre 50 000 et 90 000 francs par mois (3) qui laissent le moins leurs enfants devant la télévision. On peut émettre l'hypothèse qu'ils contrôlent mieux leurs enfants et qu'ils les suivent davantage à la maison dans leurs études.

L'école de Doursoungo, dont on a souligné le caractère périphérique, à mi-chemin entre l'urbain et le rural, compte, paradoxalement, un plus fort pourcentage d'adeptes du petit écran que le quartier moderne de Domayo :

Tableau n° 98

Proportion d'élèves qui regardent la télévision par école
(N = 1 703)

École	Regardent la télévision	
	OUI	NON
Domayo	76 %	24 %
Doursoungo	81 %	19 %
Louggol	56 %	44 %
Djarengol	58 %	42 %
<i>Moyenne</i>	66 %	34 %

Plus l'enfant avance dans sa scolarité, plus il a accès à la télévision, ou, peut-être, moins l'en écarte-t-on ; c'est l'enseignement que l'on peut retirer du tableau ci-dessous :

Tableau n° 99

Proportion d'élèves qui regardent la télévision
par classe (N = 1 703)

Classe	Regardent la télévision	
	OUI	NON
CE1	62 %	38 %
CE2	64 %	36 %
CM1	65 %	35 %
CM2	74 %	26 %
<i>Moyenne</i>	<i>65 %</i>	<i>35 %</i>

La télévision peut être considérée d'un double point de vue. D'un point de vue positif, on peut espérer qu'elle contribue à développer chez l'enfant une compétence passive en français et en anglais, compensant par là le manque de contact extra-scolaire avec ces langues. D'un point de vue négatif, on peut justement insister sur la passivité qu'elle induit chez le spectateur, passivité qui n'est déjà que trop encouragée par le système scolaire actuel. On peut aussi penser qu'une partie du temps qui devrait être consacré à l'étude est dissipé devant le petit écran.

Tableau n° 100

Les élèves qui ne redoublent aucun niveau
regardent-ils la télévision ?

	Regardent la télévision	Ne la regardent pas
CE1	57 %	43 %
CE2	61 %	39 %
CM1	68 %	32 %
CM2	75 %	25 %

Le tableau se lit ainsi : 57 % des élèves qui ont atteint le CE1 sans redoubler aucune classe regardent la télévision et 43 % ne la regardent pas ; etc.

Plus on avance dans le cursus, plus la proportion de ceux qui regardent la télévision est grande parmi les élèves qui ont effectué un parcours sans faute. Nul doute que ce contact régulier avec les langues officielles ne leur soit bénéfique.

Malheureusement, il ne suffit pas de regarder la télévision pendant ses loisirs pour réussir en classe. En effet, les élèves qui ont dû au moins redoubler (sinon tripler) deux niveaux sont tous majoritairement amateurs de télé :

Tableau n° 101

Les élèves qui redoublent deux niveaux regardent-ils la télévision ?

	Regardent la télévision	Ne la regardent pas
CE1	60 %	40 %
CE2	63 %	37 %
CM1	69 %	31 %
CM2	72 %	28 %

B.8. Combinaison de plusieurs facteurs

La façon dont nous avons présenté les causes possibles ou probables du redoublement et des déperditions scolaires est quelque peu simplificatrice. Dans la réalité, tous les facteurs cités interfèrent dans des proportions variables, et tel d'entre eux, anodin quand il est isolé, peut avoir une incidence notable s'il est cooccurrent avec tel autre.

77 % des élèves du CE1 au CM2 qui vont à l'école coranique regardent aussi la télévision, contre 55 % de ceux qui n'y vont pas. De même, 20 % des élèves du CE1 au CM2 qui fréquentent l'école coranique font aussi du commerce, contre 13 % de ceux qui ne la fréquentent pas.

Comment savoir si cela a une incidence quelconque sur le déroulement du cursus des élèves en question ?

B.9. Conclusion

Pour conclure ce point particulièrement préoccupant que constituent redoublement et abandon scolaires, nous citerons à nouveau J.-M. Tchegho (1981, p. 234) :

« (...) il est possible d'infléchir le niveau des déperditions scolaires au Cameroun par des aménagements internes. Mais une action décisive et d'envergure contre ce fléau passe par la résolution satisfaisante du problème de la langue d'enseignement, par une réforme systématique et intégrale des programmes, des méthodes pédagogiques et des types de relations maîtres-élèves pour que l'enfant soit dans son milieu à l'école, par une revalorisation sociale de la carrière enseignante, surtout pour les emplois du niveau de l'enseignement primaire, carrière qui demeure parmi les moins prisées de la fonction publique. La conséquence directe de cette situation est que cette carrière n'est sollicitée que par ceux qui n'ont pu trouver mieux ailleurs, c'est-à-dire les moins bons éléments, ou qu'elle constitue un *gagne-pain* pour les gens en quête d'un emploi plus rémunérateur. »

C. Résultats aux examens et concours

C.1. Les compositions de passage

Si l'on juge le rendement de l'école aux résultats des examens et concours, il y a de quoi être inquiet. Voici, pour l'arrondissement de Maroua (les données disponibles ne permettent pas d'en extraire le Maroua urbain) le résultat des compositions de passage d'une classe à l'autre.

On remarque qu'un bon pourcentage d'élèves s'auto-éliminent en ne se présentant pas à l'école les jours où ont lieu les compositions de passage ; le phénomène est

Tableau n° 102

Compositions de passage, arrondissement de Maroua, 1993

	SIL/CP	CP/CE1	CE1/CE2	CE2/CM1	CM1/CM2	Total
effectifs	6 100	3 470	4 313	2 813	3 838	20 534
présentés	5 295	3 165	3 521	2 340	1 898	16 219
admis	3 072	2 378	1 886	1 369	1 098	9 803
%/effect.	50,5	68,5	43,5	48,5	28,5	47,5
%/prés.	58	75	53,5	58,5	58	60,5

Source : IDEPM/Diamaré.

Légende

<i>Effectifs</i>	nombre d'élèves présents en fin d'année 92-93
<i>Présentés</i>	nombre d'élèves qui se sont présentés à la composition de passage
<i>Admis</i>	nombre d'admis en classe supérieure
<i>%/effect.</i>	proportion d'admis par rapport aux effectifs totaux
<i>%/prés.</i>	proportion d'admis par rapport au nombre d'élèves qui se sont présentés à la composition de passage

particulièrement grave au CM1. Suivant, donc, que l'on prend en considération l'ensemble des enfants potentiellement présentables au concours ou, seulement ceux qui s'y sont réellement présentés, on obtient des résultats extrêmement différents (30 % de différence pour le passage CM1/CM2 !). On peut dire que moins de la moitié des élèves présents en classe en fin d'année entre SIL et CM1 franchissent le seuil de la classe supérieure à la rentrée suivante.

C.2. Le CEPE

Tableau n° 103

Résultats au CEPE en 1993 pour Maroua urbain (excluant Palar et Makabayé)

	Filles	Garçons	% filles	% garçons	Total
présentés	520	715	42,1	57,9	1 235
admis	203	296	40,7	59,3	499
% admis	39	41,5			40,5

Source : IDEPM/Diamaré.

Là aussi, il faut rapporter ces résultats au nombre total des enfants présents au CM2 en fin d'année pour se faire une idée du rendement réel de l'école ; en fait, le tiers (33 %) des effectifs du CM2 obtient son CEPE :

Tableau n° 104

Résultats globaux au CEPE pour Maroua urbain (1993)

effectifs estimés CM2	1 520
présentés	1 235
admis	499
% admis/effectifs	33 %
% admis/présentés	40,5 %
% présentés/effectifs	81,25 %

Source : IDEPM/Diamaré.

Ne disposant pas du nombre précis d'élèves présents au CM2 en fin d'année pour Maroua urbain, nous avons fait une estimation, à partir des effectifs de début d'année, en misant sur une perte de 6 % en cours d'année.

On note que plus de 80 % des élèves de Maroua qui peuvent se présenter à l'examen du CEPE le font, ce qui est le signe de l'importance qu'ils y accordent. Malheureusement, moins de la moitié de ceux qui se présentent (40,5 %) sortent victorieux des épreuves.

C.3. Palmarès des écoles de Maroua (1993)

Voici le classement des écoles de Maroua urbain d'après les pourcentages de réussite au CEPE en 1993. Nous nous fondons sur le rapport de l'IDEP, qui fournit un inter-classement des quatre-vingt quatorze écoles, publiques ou privées, de l'arrondissement de Maroua :

Tableau n° 105

Palmarès des écoles de Maroua urbain
d'après les résultats au CEPE (1993)

Rang	École	Présentés	Admis	%
1	EPr. catholique Dj.	97	80	82,5
12	EPb. Djarengol K. I	83	50	60
16	École Annexe I A	46	26	56,5
21	École Annexe II A	72	37	51,5
32	EPb. Domayo I	93	46	49,5
33	EPb. Djareng. K. IIA	54	26	48
34	EPb. Kakataré II	25	12	48
35	EPb. Domayo II	98	45	46
38	École Annexe I B	58	26	45
40	EPb. Louggol II	72	31	43
47	EPb. Lopéré I	36	12	33,5

Rang	École	Présentés	Admis	%
50	EPb. Louggol I	63	20	32
56	EPb. Zokok II	52	12	23
57	EPb. Kakataré I	18	4	22
59	EPb. Zokok I	59	13	22
60	EPb. Dougoï I	60	13	21,5
62	EPb. Dougoï II	52	11	21
63	EPb.Djareng. K. IIB	58	12	20,5
64	EPb.Doursoungo	49	10	20,5
67	EPb.Lopéré II	68	13	19
77	École franco-arabe	5	0	0
77	EPr. laïque Dougoï	17	0	0
<i>Total</i>		<i>1 235</i>	<i>499</i>	<i>40,5</i>

Source : IDEPM/Diamaré.

Légende :

Dj.	Djarengol
Djareng.	Djarengol
EPb.	École publique
EPr.	École privée
K.	Kaïgama
Présentés	Nombres d'élèves qui se sont présentés au CEPE
Admis	Nombres d'élèves admis à l'issue des épreuves

Il faut signaler que les dix-sept derniers *ex-aequo* de la liste ont un taux de réussite de 0 %.

C.4. Le concours d'entrée en sixième

Les résultats au concours d'entrée en sixième sont encore plus dramatiques. Il y a à peine plus de la moitié des filles qui ont réussi à arriver jusqu'à la fin du CM2 qui se présentent au concours, et un quart (26 %) de celles-ci satisfont aux épreuves ; on n'a, au bout du compte, que 14 % des filles présentes en fin de CM2 qui peuvent entrer en sixième.

La situation des garçons est plus enviable, bien que peu brillante : près des deux tiers (63 %) des garçons présents au CM2 en fin d'année se présentent à l'entrée en sixième ; le tiers d'entre eux seulement réussit ; si l'on rapporte les résultats au nombre de candidats potentiels, on voit qu'il n'y a qu'un cinquième (22 %) des garçons présents au CM2 qui aura la chance de passer en sixième.

Tableau n° 106

Résultats au concours d'entrée en sixième
pour l'arrondissement de Maroua (1993)

	Filles	Garçons	% filles	% garçons	Total
effectifs	810	1 326	38 %	62 %	2 136
présentés	431	842	34 %	66 %	1 273
admis	113	289	28 %	72 %	402
% eff.	14 %	22 %			19 %
% prés.	26 %	34 %			32 %

Légende

- Effectifs* nombre d'élèves présents au CM2 en fin d'année 92-93
Présentés nombre d'élèves qui se sont présentés au concours d'entrée en sixième
Admis nombre d'admis en sixième
% effect. proportion d'admis par rapport aux effectifs totaux
% prés. proportion d'admis par rapport au nombre d'élèves qui se sont présentés au concours.

Il y a presque deux fois plus de garçons (66 %) que de filles (34 %) à se présenter au concours d'entrée en sixième ; de même, il y a deux fois et demie plus de garçons (72 %) que de filles (28 %) à réussir les épreuves.

Livrons-nous maintenant à un calcul estimatif, en rapportant les résultats obtenus en fin de CM2 (1993) sur la population qui vient de terminer la SIL ; nous supposons pour cela que la population scolaire s'est accrue de 20 % sur six ans, environ.

Parmi les élèves qui sont entrés à la SIL l'année 92-93 (Maroua urbain), 42 % arriveront à la fin du CM2 et 14 % peuvent espérer obtenir le CEPE. On peut dire plus crûment que près de 86 % des élèves entrés à la SIL n'auront jamais leur CEPE.

Parmi les fillettes entrées à la SIL cette année (92-93, arrondissement de Maroua) 38 % auront la chance d'arriver à la fin du CM2 et 5,5 % pourront entrer en sixième. Pour ce qui est des garçons, 62 % d'entre eux arriveront en fin de CM2 et 13 % pourront entrer en sixième. Pour dire les choses autrement, près de 95 % des fillettes et presque 90 % des jeunes garçons qui viennent de terminer l'année de la SIL n'entreront pas dans l'enseignement secondaire.

Qui pourrait continuer à investir en connaissance de cause dans un système où les chances de réussite se situent entre cinq et dix pour cent ?

Pédagogie traditionnelle, pédagogie coranique, pédagogie scolaire moderne

A. Pédagogie traditionnelle

Toute société met en oeuvre de façon plus ou moins formalisée diverses procédures qui lui permettent de se survivre en ses enfants. L'usage commun d'une langue étant le principal marqueur de l'identité sociale, il n'est pas étonnant qu'un groupe humain, aussi conscient de son originalité que le sont les Peuls, ait mis au point toute une pédagogie ludique (« des méthodes actives qui s'ignorent », suivant l'expression du P. Noye) destinée à faciliter un bon apprentissage de sa langue.

Dans une thèse très originale, le Père D. Noye a décrit en détail tout ce qui, dans les productions verbales formalisées des Peuls de Maroua, comporte plus ou moins consciemment une valeur d'apprentissage de la langue (Noye D., 1971, p. 3).

Une des difficultés principales du *fulfulde* réside dans l'existence de nombreuses classes nominales, vingt-quatre dans le dialecte du Diamaré, qui entraînent une cascade d'accords. Ces classes sont marquées par des suffixes qui, eux-mêmes, influencent certaines des consonnes initiales du mot ; les spécialistes parlent en ce cas « d'alternance

consonantique à l'initiale ». L'avantage du système est de disposer d'une large panoplie de pronoms substitutifs, qui laissent peu de place à l'ambiguïté dans le discours. D. Noye donne l'exemple suivant (1971, p. 34) :

Mbarooga fadfi ngaari.

Gaynaako wari, farti nga, ndi dilli.

Littéralement : « Un lion a attrapé un taureau.

Le berger est venu, l'a chassé, il s'est enfui. »

Dans la traduction française, il est difficile de savoir exactement ce qui s'est passé. Le peul est parfaitement clair : *nga* représente le lion (*mbarooga*) ; c'est donc le lion que le berger a chassé ; *ndi* représente le taureau (*ngaari*) : c'est donc lui qui s'est enfui.

Voici, brièvement résumés, les divers procédés qui permettent à l'enfant de se familiariser avec les difficultés de sa langue, tout en jouant.

A.1. Les argots enfantins

D. Noye (1971, pp. 50-64) appelle « argots enfantins » (*ganoore*) un jeu, pas toujours innocent, auquel se livrent les enfants quand ils veulent se parler entre eux sans que l'entourage des adultes les comprenne. Il y a deux façons principales de défigurer la langue : premièrement, en intercalant dans le mot des syllabes parasites ; deuxièmement, en inversant les consonnes ou les syllabes. En voici quelques exemples :

a) insertion de syllabes parasites

Mbii-ri-mi-ri yoo-ro ! ou *Mbii-sisi-mi-sisi yoo-soso !* pour *Mbii-mi yoo !* « Voici ce que je dis ! »

Mi-ki an-ka-ndaa-ka. pour *Mi anndaa.* « Je ne sais pas. »

b) Inversion de consonnes ou de syllabes

Raw le lidden ! pour *War le ndillen !* « Viens, partons ! »

jee ndumi'an dō pour *jee anndu-mi dō* « celui que je connais ici ».

Voici les conclusions que tire D. Noye (1971, p. 64) après avoir analysé formellement ces jeux de langage : « Nous ne voulons pas dire que [ces argots] soient un enseignement systématique de la phonétique ou de la structure des mots. Mais on peut y déceler certains éléments qui donnent aux enfants [peuls], plus ou moins consciemment, quelques notions linguistiques. Elles portent notamment : (a) sur le découpage des mots dans la phrase ; (b) sur le découpage des syllabes dans le mot ; (c) sur la gémination consonantique ; (d) sur la nature particulière des mots auxiliaires (pronoms, adverbes, conjonctions) qui restent le plus souvent en dehors du système de [l'argot] et ne reçoivent pas le même traitement que les autres mots, dont ils sont ainsi nettement détachés. » Vingt ans après l'étude du P. Noye, on peut dire que les jeunes de Maroua ont pratiquement tout oublié de ces jeux pratiqués par leurs aînés.

A.2. Les devinettes

Contrairement à nos devinettes modernes (« Qu'est-ce qui a un oeil au bout de la queue ? — La poêle à frire, ou la casserole ! »), les devinettes africaines ne sont pas formellement interrogatives. Elles consistent en un court énoncé, ou fragment d'énoncé, décrivant de façon énigmatique la réalité à deviner (« Le gros buisson noir avec des oiseaux noirs. — La tête et les poux ! » [Noye D., 1974, p. 300]). Beaucoup de devinettes peules comportent soit un adjectif soit un participe verbal accordé ; elles constituent donc, de ce point de vue, une sorte d'exercice grammatical portant sur l'accord et l'alternance consonantique. En voici quelques exemples (Noye D., 1971, pp. 65-70) :

Domdombal ginotoongal ! Un caméléon qui nage !

(Radical *yin-* « nager »)

Réponse : — *Nguufo*
maayo !

L'écume de la rivière !

Lekki am ki cukkuki ;

J'ai un arbre touffu ;

nyiiwa wara naasta e maaki. un éléphant vient y pénétrer.

To mi tebi ki bo, Si je cueille les fruits (de cet arbre),

ki heewataa haa junngo ! ils ne remplissent pas la main !

Réponse : — *Gaasa bee tendi !* Les cheveux et les poux !

On remarquera la structure rythmique et allitérative de l'énoncé ci-dessus, ainsi que l'existence d'une rime. Tout ceci favorise la mémorisation.

Na'i duuddi, Vaches nombreuses,
ngaari ngoori un taureau unique
caka maaji ! parmi elles !

Réponse : — *Koode bee lewru !* Les étoiles et la lune !

Juutô mo juutndu ! Le long qui l'a long !

Réponse : — *Yombal yadiiri bee wutaandu !* La tige de mil pénicillaire et (son) épi !

Toute la subtilité de cette devinette réside dans les allusions suggérées par les accords du participe du verbe *juut* « être long ». Le premier « long » dont on parle est accordé dans la classe des personnes humaines ; on peut croire que ce « long » est un homme ; le deuxième « long » est accordé dans la même classe, entre autres, que le doigt (*hoondu*). Il faut donc comprendre : « l'homme de grande taille qui a un long doigt ! » On peut alors deviner que le « doigt » en question est la chandelle du mil pénicillaire. Remarquons au passage que *wutaandu* désigne de nos jours l'épi de maïs dans le dialecte peul de Garoua. Le mil pénicillaire ayant précédé le maïs dans la région, on peut en déduire que son épi a reçu le même nom que la chandelle de mil.

Ciilal joorngal Un milan sec
wujji kusel joorngel, a volé de la viande sèche,
wa''i dow lekki joorki, est monté sur un arbre sec ;
don yakka ! il croque !

Réponse : — *Gudiijo !* Le forgeron !

Le P. Noye glose ainsi cette énigme : « Le forgeron a pris une barre de fer rougie au feu — c'est la viande sèche — l'a déposée sur l'enclume — l'arbre sec — et y donne des coups de marteau, comme un milan dévorant sa proie. »

Les devinettes, outre leur intérêt grammatical, font appel au sens de l'observation chez l'enfant ; pour les résoudre, en effet, il lui faut bien connaître le milieu naturel et la culture matérielle de la société peule. A cette condition, il pourra trouver que l'oiseau de proie qui becquette une charogne ressemble au forgeron dont le bras, armé d'un marteau, s'abat en cadence sur le fer rouge.

A.3. Phrases-pièges et jongleries verbales

Comme probablement tous les peuples, les Peuls ont inventé des phrases difficiles à prononcer d'un seul souffle, et qui, parfois, vous exposent à dire quelque grossièreté par accident. En voici quelques exemples, suivis de jeux sur les accords de classe [Noye D., 1971, pp. 71-82 ; nous nous sommes permis de retoucher parfois la transcription et la traduction].

Nyaamo nyaanya nano, La droite gratte la gauche,
nano nyaanya nyaamo. la gauche gratte la droite.

En *fulfulde*, le risque est de dire : « la droite sent (*nana*) la gauche », allusion malséante au fait que l'on se torche de la main gauche !

Hey loongel ngel maa
nandungel bee loongel dubbe loongel daada am !
Hé ! petit canari semblable au petit canari de dessous le petit canari de ma mère !

On a bien des chances de dire : *nandungel bee loongel dubbe daada am !* C'est-à-dire : « qui ressemble au petit canari des fesses de ma mère » !

*Njuurnii-mi ka,
ngii-mi ndi,
makindii-mi ndu,
pii-mi ndi.*

J'ai regardé dedans,
je l'ai vu,
je l'en ai menacé
je l'ai frappé.

Cette phrase énigmatique joue sur les pronoms : *ka* renvoie à *ngaska* « trou » ; *ndi* renvoie à *mboodi* « serpent » ; *ndu* renvoie à *sawru* « bâton ». En clair, cela veut donc dire : « j'ai regardé dans le trou, j'y ai vu un serpent ; je l'ai menacé de mon bâton et je l'ai frappé ». On notera en outre que le sujet de chacun des verbes est suffixé, ce qui constitue une difficulté supplémentaire pour l'enfant, puisque cette construction entraîne, suivant le cas, la modification de la consonne initiale du verbe ; *njuurnii-mi* = *mi yuurni* ; *ngii-mi* = *mi yi'i* ; *pii-mi* = *mi fiyi*.

*Wamnde raneere
waaliinde e harde raneere ;
fowru raneeru.
gadā maayo raneewo*

Un âne blanc
couché sur un sol blanc ;
une hyène blanche
sur la rive opposée d'un
ouadi blanc

*dōn dari dow wamnde.
To ndu nyaaman nde,
ndu nyaaman nde.
To ndu nyaamataa nde bo,
moy hadi ndu nde ?*

se tient devant l'âne.
Si elle doit le manger,
elle le mangera.
Si elle ne le mange pas
qui l'en empêche ?

L'intérêt de cette saynète réside dans les accords en classes *nde*, *ndu* et *ko*.

*Bafgel keccel keccel
mbaa-mi kudēl keccel
keccel,
ngam-mi cekkel keccel
keccel,
kirsu-mi jawgel keccel
keccel.
Binngel keccel keccel
wari hoo'i kenyel keccel*

Faucillette toute nouvelette,
j'ai fauché l'herbette toute
nouvelette
ai tressé petit treillis tout
nouveau
ai sacrifié agnelet tout nou-
veau
Un enfantelet tout nouveau
est venu prendre le petit foie
nouveau

acci kusel keccel keccel. et a laissé la viande toute nouvelette.

Ce texte porte sur la formation des diminutifs en *-ngel* ; il contient aussi trois verbes à sujet suffixé.

A.4. Inventaires et litanies de classes nominales

Toujours d'après D. Noye (1971, pp. 83-86), il existe un autre jeu de société qui « consiste à demander à l'interlocuteur la liste la plus longue possible de noms de la même classe [...] ». Pour corser l'affaire, on peut exiger que tous les noms se rapportent à un même thème, comme le corps humain, par exemple. On peut encore demander une liste de mots choisis en fonction d'un thème, qu'il faut inclure dans un syntagme qualificatif plus ou moins complexe, qui exige que l'on sache bien manier les accords de classes :

<i>Paatuuru siiwru,</i>	Un chat rayé
<i>lennguru mum siiwru ;</i>	avec sa clochette rayée ;
[.....]	
<i>nagge siiwe,</i>	une vache rayée
<i>lennguru mum siiwru ;</i>	avec sa clochette rayée ;
<i>mbeewa ciwa,</i>	une chèvre rayée
<i>lennguru mum siiwru...</i>	avec sa clochette rayée...

A.5. Les contes

Il existe des contes dont l'intérêt grammatical le dispute à celui de l'intrigue. D. Noye (1971, pp. 87-108) en cite plusieurs où tous les participants sont affublés d'une même couleur, ce qui exige que l'on accorde l'adjectif qualificatif selon la classe nominale à laquelle appartiennent tous les participants en question. Voici, un petit extrait de ce genre de conte :

<i>Gorko baleejo oo</i>	Un homme noir
<i>te'i debbo baleejo</i>	avait épousé une femme noire

danyaado nder jahargal née par une nuit sans lune,
lewru
nder nyibre baleere. au plus noir des ténèbres.
O soodi wamnde baleere, Il acheta un âne noir,
o wa''i bee debbo maako y monta avec sa femme
baleejo, noire,
o naati ladde baleere, pénétra dans une brousse
 noire
o wa''i hooseere baleere ; et gravit une montagne
 noire ;
o siwti nder ngurboboore il se reposa dans le trou
baleere, noir d'un puits éboulé.
jemma wadi. [...] La nuit tomba [...].

Un autre type de contes (Noye D., 1971, pp. 108-143) est structuré autour d'une classe nominale particulière ; tous les protagonistes doivent appartenir à la même classe, qui leur confère une sorte de parenté clanique. Ainsi, le conte intitulé « Ceux de la classe *ngol* » met-il en scène les objets personnifiés suivants :

<i>koydol</i>	le songe
<i>doyngol</i>	le sommeil
<i>boggol</i>	la corde
<i>konngol</i>	le mot
<i>catol</i>	la ligne d'écriture
<i>binndirgol</i>	le calame
<i>julol</i>	l'étang
<i>coofol</i>	la mare
<i>laawol, etc.</i>	la route, etc.

Le conte est parfois l'occasion pour le conteur de donner une leçon de vocabulaire (Noye D., 1971, pp. 144-194). Il peut expliquer des mots rares ou anciens, ou même appartenant à un autre dialecte.

Il y a tout un conte qui explique ce qu'est une cicatrice : une jeune fille a décidé de n'épouser aucun homme qui en porterait trace, mais elle a une conception erronée de la cicatrice ; elle pense, en effet, que toute cicatrice résulte de la lèpre ! Le prétendant qui parvient à lui faire

comprendre que cela provient, en réalité, d'une blessure guérie, obtient sa main.

Un autre conte met en scène les animaux de la création qui se réunissent pour disputer de leurs beautés respectives. Chacun, comme dans un dialogue de Platon, expose successivement sa conception du beau. Comme chez les Grecs, la beauté n'est pas séparable de la bonté ; le serpent se trouve donc, pour cette raison, écarté de la compétition du beau.

Le conte le plus connu de ce genre est sans doute celui qui tourne autour de la définition de la passion (*jarri-boore*). Un savant *moodibbo*, confit en religion, entend chaque jour un de ses élèves dire : « Que Dieu me protège de la passion ! ». Malgré toute sa science, le *moodibbo* ignore ce que peut être la passion, et sa femme refuse de le lui expliquer.

Pourtant, il lui est follement attaché. Un beau jour, sa femme lui demande — *horresco referens* ! — de lui apporter un chien pour qu'elle l'éleve. « Cela, je ne le ferai pas ! » lui répond-il. Mais il est troublé. S'il refuse d'accéder au désir de sa femme, il la perdra, et c'en sera fini de lui ; la folie lui obscurcira l'esprit et sa science sera perdue ! Il acquiert donc un petit chien, qu'il offre à son épouse.

Une fois l'animal devenu grand, elle demande tout uniment au *moodibbo* de le lui égorger ! Après un dur combat contre lui-même, il finit par céder. La femme cuit le chien à part, et à part elle fait venir trois poulets cuits de chez son père. Elle-même et les élèves du maître mangent une partie des poulets, et elle présente la viande de chien à son mari. Celui-ci, résigné, s'apprête à en porter un morceau à la bouche.

Mais la morale est sauvée : la femme arrête le bras de son mari et lui purifie la main avec du parfum, puis elle lui offre le reste de poulet. « Voilà ce qu'on appelle la passion ! » lui dit-elle.

A.6. Conclusion

Toutes ces belles choses, malheureusement, tombent en désuétude, et le milieu urbain est peu propice à leur main-

tien. La majorité de ceux qui parlent *fulfulde* dans la ville de Maroua ne sont plus des Peuls au sens strict. Ils apprennent la langue « sur le tas », et non dans le cadre traditionnel de la famille ; ils n'ont donc pas accès au patrimoine culturel spécifiquement peul ; l'appartenance à la communauté islamique fait, pour eux, office d'acte de naturalisation, mais rien ne remplace le fait d'avoir « sucé le *fulfulde* en même temps que le lait maternel ».

B. Pédagogie coranique

B.1. Le déroulement du cursus élémentaire

Dès le premier jour, le *mallum* apprend à l'élève la profession de foi islamique : « Il n'y a d'autre Dieu que Dieu ! Muhammad est son prophète ! Sur lui la bénédiction et la paix de Dieu ! » Quand ceci est bien mémorisé, on peut passer à l'apprentissage oral de certaines brèves sourates, indispensables dans le cadre de la prière (sourates 1 et 114 à 104).

Quand ce minimum est acquis, on passe à l'apprentissage des consonnes de l'alphabet arabe (*baleeri*), qui peut prendre un ou deux mois pour un bon élève. C'est le maître qui écrit sur la tablette les lettres que l'élève doit s'efforcer de recopier. On étudie ensuite l'alphabet vocalisé, c'est-à-dire la syllabe (*foortunde*), ce qui peut prendre un temps équivalent. L'élève apprend alors la valeur des diacritiques vocaliques (*maasde*).

Cela fait, on passe à l'écriture, puis à la lecture à haute voix de chacune des sourates, en commençant par la dernière. Pour ce qui est de l'écriture, le maître remet à l'élève une page de Coran, qu'il doit recopier, en écrivant successivement sur l'une et l'autre face de sa tablette. L'élève couche sa tablette horizontalement sur ses genoux, et commence à écrire de haut en bas.

Une fois cette opération terminée, l'élève redresse la tablette et s'essaie à la lecture ; quand il a réussi à lire une face sans faute, le maître lui donne l'autorisation de

la laver avec de l'eau. On conserve soigneusement cette eau dans un récipient, car elle est censée être dotée de propriétés magiques ; on peut aussi la verser dans la murette circulaire à l'intérieur de laquelle on allume le feu pour s'éclairer la nuit.

L'élève passe alors à la lecture de l'autre face. Dans l'intervalle qui précède la leçon suivante, il doit venir écrire la suite du texte coranique sur la face libre de sa tablette.

En théorie, tout le Coran doit passer ainsi sur la tablette, mais, certains marabouts, pour gagner du temps, ne font passer sur la tablette que la moitié du Coran, l'autre moitié étant lue directement sur les feuilles volantes du livre.

Tout le niveau élémentaire se passe ainsi en alternant copie et lecture, le tout sans la moindre compréhension ; la mémorisation, comme on l'a déjà dit, ne concerne que douze brèves sourates. L'élève n'a donc jamais l'occasion d'interroger le maître sur quoi que ce soit. La seule chose que l'on attend de lui est qu'il reproduise fidèlement un modèle graphique et sonore.

Chacun progresse à son rythme, mais il y a une grande émulation entre les élèves ; c'est à qui arrivera avant l'autre à la fin de telle partie.

B.2. Les punitions

A l'école coranique élémentaire, la menace de la chicotte plane en permanence sur la tête des élèves. Tout bavardage est sanctionné par des coups. Celui qui n'arrive pas à dessiner une lettre lors de l'apprentissage de l'alphabet se voit gratifier de quelques coups sur la tête pour chaque erreur commise. Il peut, en plus se faire pincer la joue en même temps.

Lorsque le niveau sonore de la classe a tendance à baisser, le maître ranime les élèves à coups de chicotte, comme un cocher qui veut stimuler son attelage. Celui qui n'arrive pas à retenir le verset qu'on lui a dit d'apprendre doit le répéter cent fois à tue-tête. En cas de chahut ou de dispute, le marabout peut envoyer le groupe d'élèves en cause lui chercher du bois mort en brousse ou du sable au *maayo*.

Dans les cas d'insubordination majeure, on met l'enfant

aux fers. Entravé comme un prisonnier, le récalcitrant est attaché au poteau central de la case-vestibule du marabout. Là, il peut rester trois jours sans manger. La plupart des enseignants ont aboli ce châtement d'un autre âge, mais certains le pratiquent encore couramment. Les parents sont consentants et peuvent envoyer intentionnellement leur enfant chez tel marabout, justement parce qu'il pratique ce genre de choses.

L'on dit que, si par hasard, l'élève venait à succomber par suite d'un châtement infligé à l'école coranique, il obtiendrait la palme du martyr. De même, les traces de coups reçus du *mallum* constituent autant de gages pour le paradis.

B.3. Les fêtes qui jalonnent le cursus élémentaire

Le Coran est divisé en quatre parties principales d'inégale longueur (*faarde*) et en soixante subdivisions (*hisbeere*). A l'entrée de chaque *hisbeere*, l'élève doit apporter un coq, qui sera sacrifié par le *mallum* ; pour le passage d'une partie principale à une autre, c'est un mouton ou une chèvre que l'on devra égorger.

Voici, d'après Abdourahmane Nassourou, le récit du sacrifice du coq :

« Comme j'avais fini de recopier et de lire les sourates du premier *hisbeere*, le maître m'appela un soir. Il me dit d'apporter un coq pour le lendemain matin. Ce coq serait sacrifié afin d'attirer sur moi la bénédiction divine.

Le lendemain, comme s'il était au courant de la chose, mon grand-père me dit de courir après le plus gros coq de la maison. Quand je l'eus attrapé, il me dit de l'emporter au *mallum*, ce que je fis. Celui-ci prit son couteau, et, après avoir prononcé quelque sourate, trancha le cou du coq. Quelques filles de l'école furent choisies pour aller le plumer et le griller. Une heure plus tard, elles revinrent auprès du *mallum* en apportant le coq grillé sur un plateau.

J'étais fier ce jour-là, car je me dis que je commençais certainement à devenir quelqu'un d'important. Le *mallum* découpa de ses mains la viande grillée et en fit autant de

petits morceaux qu'il y avait d'élèves présents. Sur son ordre, chacun se courba pour prendre sa part et la mangea.

Le *mallum* nous réunit alors tous autour de lui et il fit une prière en mon honneur. Mes camarades la suivirent avec beaucoup de recueillement. Puis, chacun reprit son étude. »

Ce rite solennise la progression de l'enfant et le valorise fortement, dans le cadre familial d'abord, dans le cadre de l'école, ensuite, et dans la société musulmane tout entière. Il prend ainsi conscience, progressivement, de son importance et de ses responsabilités. La petite fête au cours de laquelle on lui accorde la vedette constitue aussi pour lui un puissant stimulant, qui lui fait oublier tous les tourments qu'il a dû endurer pour en arriver là.

B.4. La circoncision

Pour le garçon, la circoncision intervient entre sept et neuf ans. A cette occasion, il demeure à l'écart de l'école coranique pendant trois semaines environ. Pendant ce temps, il subit diverses brimades et on lui inculque la crainte et le respect des supérieurs, ainsi que la modestie du regard face à un aîné.

B.5. Caractéristiques de l'enseignement complémentaire

R. Santerre (1973, pp. 126-132) insiste beaucoup sur le fait que l'enseignement coranique complémentaire participe beaucoup plus de la tradition orale que de la tradition écrite. « La pédagogie du complémentaire est essentiellement orientée vers l'acquisition, la possession mémorielles du contenu de l'enseignement. » L'élève ne prend aucune note. Il écoute les passages du livre que lui récite le maître. Le livre reste accessoire.

Cela explique peut-être la vogue actuelle des cassettes enregistrées par des maîtres plus ou moins célèbres, que l'on écoute chez soi pour approfondir l'enseignement reçu chez le *moodibbo*, ou pour y suppléer quand on ne peut s'y rendre.

L'attitude de l'élève face au *moodibbo* est celle d'une profonde déférence. On ne peut demander au maître d'explication supplémentaire ; quand on n'a pas compris quelque chose, on s'arrange pour aller le demander discrètement à un autre élève, ou à une personne de l'entourage du maître, mais hors de la présence de ce dernier.

C. Pédagogie scolaire moderne

C.1. Les manuels

Les maîtres de l'enseignement primaire public suivent, normalement, pour ce qui est de l'enseignement du français, la progression des manuels de la collection « La canne et le coussinet » (CEPER/EDICEF). Pour chaque année, il y a un « livre unique de français », intégrant l'apprentissage de la lecture, de l'expression orale et écrite, du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire.

Ces ouvrages ont été conçus spécifiquement pour les élèves du Cameroun. On pourrait penser que c'est une chance et qu'ils évitent les écueils d'un trop grand décalage culturel. Voici un exemple d'adaptation des exercices au milieu, tiré de la méthode destinée aux élèves de la SIL (trentième semaine) : les enfants sont allés en car voir leur grand-mère, qui, comme toute grand-mère qui se respecte, habite, bien sûr, au village.

— Vous avez pris le car ? demande-t-on aux élèves.

— Oui, mais il est tombé en panne entre ... et ...

a eu un accident...

a crevé...

s'est ensablé...

a dérapé...

Le moment crucial pour l'apprentissage du français étant la première année du primaire (SIL), nous allons décrire avec quelque détail le déroulement d'une séquence de quatre leçons : lecture, récitation, calcul, langage, observée le 18 mai 1993, au cours de la matinée.

C.2. La leçon de lecture

La leçon est donnée, ce jour, à un groupe de cent vingt enfants dont soixante-dix sont assis à sept ou huit sur des tables-bancs de deux mètres de long, prévues pour quatre enfants ; les cinquante autres sont assis par terre, devant. La hauteur des tables-bancs n'est pas adaptée à la taille des enfants, qui sont souvent obligés de se mettre debout s'ils doivent écrire.

Une rangée de bidons à eau hétéroclites est disposée sur le rebord de la fenêtre : précieux liquide, en l'absence de tout point d'eau sur la cour de l'école. Les récipients vont du bidon à huile de moteur au flacon pour détergents ménagers ; tout contenant muni d'un bouchon fait l'affaire. La maîtresse prend soin de les faire ranger à un endroit inaccessible de l'extérieur, pour éviter que des plus grands, d'autres classes, ne viennent les chiper aux petits.

La porte du fond voit un défilé d'enfants, extérieurs à la classe, qui viennent y jeter un coup d'œil, pinçant les fesses de tel ou tel à l'occasion. La maîtresse, qui n'y peut mais, lance un « Quittez là devant la porte ! » dénué de toute efficacité visible.

Des classes avoisinantes, monte un brouhaha gênant, amplifié par un toit de tôle servant de résonateur. Malgré tout, la leçon commence dans l'enthousiasme, ou du moins dans un beau vacarme, avec une version inédite de « Auprès de ma blonde ». « Un bravo ! », dit la maîtresse ; et les enfants font un ban en frappant des mains. Puis, la maîtresse écrit quelques mots au tableau : aucun enfant n'a de manuel ; on nous dit qu'à cet âge, ils seraient incapables de le conserver en état. De toute façon, en disposeraient-ils qu'ils n'auraient pas la place pour l'ouvrir. Voici le texte de la leçon :

papa école macabo
banane rita vélo
une jupe rouge
la poule est sur le toit

— Croisez les bras et vous suivez au tableau !
La maîtresse présente les mots un par un, et les enfants

les répètent en chœur, sans respecter le moins du monde la prosodie.

Maîtresse : Qui va lire ?

Un élève lève le doigt (ou plutôt « montre le doigt », suivant l'expression consacrée) :

Élève : papa !

Maîtresse : papa ! Là c'est quoi ? C'est quelle lettre ?

Élève : pe !

Maîtresse : Bien ! un bravo ! (re-ban). Et ici, quelle lettre ?

Élève : a !

Maîtresse : a ! un bravo ! (ban). Nous avons pe-a, ça nous donne ?

Élève : papa ! (En fait, cela donne « pa »).

Les enfants répètent plusieurs fois ce mot en allongeant démesurément la première syllabe.

Le deuxième mot, « école », subit le même traitement, pour finir vociféré par cent voix : « éé-coo-lé ! ». Après avoir fait déchiffrer lettre à lettre et syllabe à syllabe les deux premiers mots, la maîtresse dit :

— Vous lisez après moi !

Chacun répète donc ce qu'il entend, ne laissant subsister aucun « e muet » : « paa-pa ! éé-coo-lé ! maa-caa-bô ! baa-naa-né ! rii-ta ! véé-lô ! ii-néé jii-péé rouou-gé ! laa pouou-lé è sur/sous léé/lôô/lee toit ! »

Alors, plusieurs enfants volontaires défilent, l'un après l'autre, armés du « bâton de lecture », longue règle en bois avec laquelle ils vont marteler chacune des syllabes sur le tableau. Tantôt, ils indiquent les syllabes graphiques, « é-co-le » (3), par exemple, tantôt, mais plus rarement, ils indiquent la syllabation orale « é-col(e) » (2), sans que la maîtresse réagisse.

La leçon se termine par une lecture collective du tableau, trois fois, à tue-tête. On enchaîne immédiatement sur la récitation.

C.3. La récitation

La récitation consiste en une quinzaine (?) de phrases récitées en chœur et mimées ; le texte nous en est resté totalement incompréhensible, hormis deux mots, affleurant tels des épaves flottantes, dans un tourbillon sonore : « nous cousons, nous cousons ! »...

C.4. La leçon de calcul

La leçon de calcul commence par un intense farfouillage dans les sacs en plastique dont les enfants extraient un petit bout de craie, une ardoise ayant une face noire, l'autre comportant l'alphabet et les chiffres de 1 à 9, et une poignée de bâtonnets (tiges de graminées, bouts de plastique, brindilles, etc.). Signalons au passage que cela constitue l'intégralité du matériel à la disposition de l'enfant.

Aujourd'hui, on doit compter de zéro à dix-huit. Chacun tient à la main gauche son petit faisceau de bâtonnets.

— Tout le monde a pris ses bâtonnets ?

— Ouii maa-dam !

La litanie commence, sur un rythme invariant jusqu'à dix ; des changements interviennent à « onze », puis à « quatorze »...

« zée-rôô baa-tôô-né ! en levant la main droite ouverte ;

uun baa-tôô-né ! en brandissant un bâtonnet ;

dée baa-tôô-né !

toii baa-tôô-né !

quaa(t) baa-tôô-né !

ciin(q) baa-tôô-né ! etc.

oon-zé baa-tôô-né !

douou-zé baa-tôô-né !

trèè-zé baa-tôô-né !

qua-toor-zé baa-tôô-né

quiin-zé baa-tôô-né, etc.

Vient ensuite le calcul proprement dit :

— Pour avoir dix-huit bâtonnets, on a dix plus ?...

interroge la maîtresse. Personne ne répondant, elle est contrainte de donner elle-même la solution :

— Dix-huit égale à dix plus huit !

Tout le monde reprend en chœur, puis une vingtaine d'enfants le répète individuellement. Ensuite, renversement de la proposition :

— Dix plus huit égale à dix-huit !

Là non plus, personne n'a trouvé la solution et la maîtresse a dû y suppléer.

— Dans dix-huit, il y a combien de dizaines ?

Au bout d'un moment de flottement, on finit par entendre ici ou là : « Une ! » La maîtresse écrit alors au tableau cette étrange formule : « $18 = 1\text{diz}8\text{u}$ », qu'elle lit ainsi : « Dix-huit égale à une dizaine huit unités. »

— Prenez les ardoises, vous écrivez dix-huit !

Au fond de la classe, on est bien loin de la leçon de calcul ; les conversations vont bon train, en *fulfulde* ; et que je te pousse par-ci et que je te pince par-là ! A vrai dire, il n'est pas facile d'écrire sur une ardoise les coudes collés au corps, la craie enregistrant comme un sismographe les divers mouvements se produisant tout au long de la chaîne enfantine. Une chicotte constituée d'une lanière de pneu est posée bien en évidence sur une table pour rappeler l'imminence du châtiment pour les élèves « délinquants ». Le chef de classe en a la garde. Aujourd'hui, le « serpent noir » n'entrera pas en action, du moins pas en notre présence. Un élève turbulent parmi d'autres sera quand-même envoyé devant le tableau, où il s'agenouillera les bras en croix.

La maîtresse écrit un problème au tableau :

$$10 + - = 18$$

$$9 + 9 = -$$

$$15 + - = 18$$

Elle lit ainsi :

— Dix plus combien égale à dix-huit ?

Neuf plus neuf égale à combien ?

Quinze plus combien égale à dix-huit ?

Nous avons été décontenancé par l'emploi du signe

« moins » (-) pour indiquer la place du nombre à découvrir ; les enfants ne l'étaient pas, du fait qu'ils n'avaient pas encore étudié la soustraction.

Chaque élève essaie de trouver la solution et l'écrit sur son ardoise ; celui qui n'y arrive pas mentalement sort ses bâtonnets. Pas de chiffons pour essuyer les ardoises, alors on les lèche consciencieusement. La maîtresse fait venir un enfant qui écrit la solution au tableau : la leçon est terminée.

C.5. La leçon de langage

La maîtresse raconte une histoire dialoguée, en relation avec une page illustrée du manuel que les enfants n'ont pas :

« Tamo, Amina et la maman ont pris le car pour aller voir grand-mère.

Tamo et Amina : Bonjour grand-mère !

La grand-mère : Bonjour les enfants ! Vous avez bien voyagé ?

Tamo et Amina : Pas trop mal. Nous t'avons apporté un pagne.

La grand-mère : Il est très beau. C'est exactement la couleur que j'aime. »

— Comment on appelle la maman qui est là-bas au village ? interroge la maîtresse.

— La grand-mère ! répond un élève.

On aura remarqué, au passage, quelques particularismes dans le texte soumis aux enfants par la maîtresse, particularismes tirés, en partie, du livre du maître (!) : « Tamo, Amina et la maman » pour « Tamo, Amina et leur maman » ; « Vous avez bien voyagé ? » pour « Vous avez fait bon voyage ? ».

La maîtresse est debout face aux enfants et, comme un chef d'orchestre, fait successivement donner telle ou telle partie de la classe, qui répète tant bien que mal les phrases du dialogue. On aura une idée de l'artificialité de la prosodie mise en œuvre par les enfants quand on saura que « Pas trop mal » a été prononcé en quatre secondes, et « Nous t'avons apporté un pagne » en dix secondes !

Ensuite, la maîtresse dresse oralement le décor et resitue les protagonistes de l'action, puis elle s'attribue le rôle de la grand-mère ; des élèves viennent tour à tour devant elle jouer le rôle de Tamo et d'Amina, en récitant les deux phrases qui leur reviennent. Dans l'étape suivante, tous les rôles sont joués par des élèves, qui récitent sur un ton complètement différent de celui de la maîtresse les quatre phrases du dialogue. La maîtresse est très vivante et essaie d'animer sa classe par mille moyens, mais il est difficile de tenir en haleine cent dix-huit enfants quand deux miment devant le bureau une saynète totalement stéréotypée et contenant un mot aussi peu en rapport avec leur âge et leur expérience phonétique que « exactement ».

C.6. Les punitions à l'école

On l'a déjà dit, certains enfants désertent l'école par crainte des châtimets. Chaque maître a ses habitudes en la matière, et il n'est pas question d'imputer à tous l'ensemble des pratiques que l'on va sommairement décrire ci-après.

Le symbole de la répression à l'école est constitué par une lanière de caoutchouc, tirée d'un vieux pneu, et dénommée « serpent noir ». Dans les petites classes, le maître le confie au chef de classe, qui a le privilège de pouvoir en user pour ramener ses camarades dans le droit chemin. Chez les plus grands, le maître déambule avec le « serpent noir » à la main, toujours prêt à s'en servir.

A la SIL, quand un élève bavarde trop, le maître le met à genoux devant le tableau pendant une dizaine minutes. Variante : même chose, avec les bras en croix. On peut aussi lui demander de rester sur un seul pied, et de se plier pour toucher le sol d'une main, tout en étendant à l'horizontale le cou et l'autre jambe. La pose peut durer une demi-heure.

Toujours en première année, si un enfant se montre agressif vis-à-vis des ses camarades, le maître le tire violemment par l'oreille et lui fait faire ainsi le tour de la classe.

Dans les années suivantes, le bavard est laissé debout

sur un pied devant le tableau et il est privé de récréation ; ou bien, on lui demande de remplir un cahier de trente-deux pages avec la phrase suivante : « Je ne bavarderai plus en classe. »

En cas de rixe, le maître attrape les deux belligérants par le cou et leur cogne la tête contre le mur, à moins qu'il ne leur entrechoque le crâne.

A l'élève qui fait des fautes en recopiant une leçon dans son cahier, le maître peut demander d'aller puiser de l'eau ou ramasser du sable pour lui le samedi ou le dimanche.

On peut penser que ces divers procédés effraient les plus timides mais n'impressionnent guère les « délinquants » — c'est ainsi que l'on appelle les élèves les plus récalcitrants.

D. Conclusion

A la pédagogie douce, mise en œuvre traditionnellement par les Peuls pour apprendre la langue à leurs enfants, s'opposent les pédagogies coercitives de l'école coranique et de l'école moderne. La violence parfois exercée sur l'enfant dans ces deux derniers systèmes est mieux acceptée par les parents si elle a pour cadre l'école coranique, mais les enfants ne font guère la différence, et ils ont tendance, soit à faire l'école buissonnière, soit à abandonner complètement, ou à se contenter de faire acte de présence sans s'investir dans les activités proposées par le maître.

L'élève habitué à l'école coranique n'imagine pas que le but de l'enseignement soit autre chose qu'imitation servile et répétition sans compréhension, face à un maître tout puissant et doté d'une aura sacrée.

Dans le cadre surpeuplé de l'école moderne, les enseignants et ceux qui les encadrent ont beau suivre, aux frais de la coopération internationale, des stages techniques de « didactique du français », de « didactique des mathématiques » et d'autres merveilles pédagogiques : de par la force des choses, ils s'orientent, quoi qu'ils fassent, sur la voie d'une pédagogie de type coranique, à ceci près que tous les élèves sont censés avancer du même pas.

Dans ce contexte peu engageant, seuls les enfants qui bénéficient d'un entourage familial propice peuvent quand même arriver à obtenir quelques résultats durables ; et, de ce fait, il faut bien le dire, la population méridionale (minoritaire) de la ville est plus apte à tirer parti du système scolaire public que la population (majoritaire) de la région.

Le français et le *fulfulde* parlés à l'école

A. Le français parlé

Le français parlé à l'école ne diffère pas de celui que l'on parle ailleurs en ville. Il varie cependant suivant l'origine géographique de l'enfant (Sud ou Nord). L'enfant du Sud a, généralement une plus grande maîtrise de la langue française que son camarade du Nord.

Voici un échantillon enregistré auprès d'une fillette peule, de mère guiziga, âgée de sept ans :

« Mon père m'a acheté les habits il a donné à ma mère.

Ma mère est partie me cousi mes habits.

Ma mère m'est donné je suis partie garder à la valise.

Et puis le jour de la fête mon père est parti au marché.

Il a acheté les viandes et puis il est venu il a donné à ma mère.

Ma mère a préparé.

Ma mère a fait le pofcol [= pop-corn] et puis eux sont achetés la Top [= marque de boisson gazeuse].

Et puis le jour de la fête on a porté notre zhabit on est parti là.

Et puis on nous est donné le tchocolat et puis on nous est donné l'argent et puis on est parti alors. »

Ce texte pourra passer pour rudimentaire, cependant il est exceptionnel qu'un enfant de cet âge, originaire de la

région, réussisse à faire un tel récit en français. Généralement, l'enfant bafouille quelques phrases en français et passe immédiatement au *fulfulde*.

B. Le *fulfulde*

La langue le plus fréquemment entendue sur la cour de récréation est le *fulfulde*. Ceux qui ne le connaissent pas feront tout pour en acquérir la pratique. « (...) les élèves qui ne connaissent pas parler [*le fulfulde*], ils font tout et tout pour [l'] apprendre ici [à l'école], sinon ils ne pourront pas jouer en récréation » nous disait un maître au cours d'une interview. Beaucoup de maîtres regrettent de ne pouvoir imposer l'usage du français pendant la récréation ; mais aucune des mesures coercitives imaginées par les uns ou les autres n'y est parvenue.

Une maîtresse du Sud déplore la pratique à l'école d'un *fulfulde* qu'elle estime de mauvaise qualité :

« Très souvent, c'est le "foulbé" (= *fulfulde*) [que les enfants parlent sur la cour de récréation], et un mauvais "foulbé" aussi. S'ils parlaient déjà correctement "foulbé", on allait s'accrocher sur le "foulbé" pour construire le français. Mais maintenant que le "foulbé" est écorché, la langue à la maison elle est écorchée, le français lui aussi tombe directement ; il est écorché aussi. »

La même maîtresse signale l'existence, à l'école primaire, d'un argot scolaire à structure française et à lexique bigarré (français, anglais, *tupuri*, *mundang*, etc.) :

« Les enfants se sont fabriqué un drôle de machin là ; il y a tout, presque tous les mots. On reconnaît vite ceux qui font déjà l'anglais, parce qu'ils introduisent quelques mots anglais. [Il y a aussi] le français et les petits dialectes d'ici. Ils sont tellement nombreux là. Très souvent ils parlent ça quand nous passons, soit pour nous chicaner un peu, ou bien pour nous présenter leurs nouvelles trouvailles : "Il m'a *jongfiané*", "Il m'a salué" ; "La directrice est passée sans *méyanner* [= regarder ?] les autres

maîtres". Eux-mêmes ils comprennent. Ils comprennent vite ça entre eux. (...) Ils ont leur petit patois là. »

Cet argot se nourrit donc des langues autres que le *fulfulde* et il constitue probablement pour certains non-Peuls non musulmans un moyen d'échapper à la domination linguistique peule, ou du moins de s'en démarquer ostensiblement. Il nécessite une certaine maîtrise du français, ce qui le réserve aux grands.

Une maîtresse de la SIL se plaint que ses élèves s'adressent systématiquement à elle en *fulfulde*, langue qu'elle ne connaît pas. Le français que l'on peut entendre dans les petites classes est fait de phrases suggérées par l'enseignant, que les élèves interrogés répètent tant bien que mal, pendant que, au fond de la salle, les bavardages battent leur plein en *fulfulde*.

Les chansons que l'on entend à l'école sont un sujet d'étonnement ; il y a des chansons françaises plus ou moins traditionnelles, comme « Auprès de ma blonde », « A la claire fontaine », qui ont été « relexifiées » par les élèves, si l'on peut dire, au point de devenir par moments totalement incompréhensibles :

« Tous les oiseaux du monde
qui chantent tous les nuits,
tous les oiseaux du monde
qui chantent tous les nuits,
qui chantent pour les filles
qui n'ont pas de maris.

Refrain

Au béloi la bommbé
I fait bon fait bon fait bon
Au bon mé la ba mbé
Qu'i fait bon chez nous ! »

Il y a, d'autre part, des créations camerounaises, tout aussi surprenantes. Voici, par exemple, le texte d'une chanson apprise pour le défilé de la fête nationale, dont nous avons recopié le texte sur un tableau :

« Savez-vous que
 Notre cher pays (bis)
 Le Cameroun est devenu un état. (*sic* !)
 C'est pour compter du 20 mai
 De l'année, de l'année 1972. »

La chanson laisse supposer que le Cameroun n'était pas un État avant le 20 mai 1972 ; qu'était-il alors entre l'Indépendance et cette date ?

Il n'est pas facile d'évaluer avec objectivité la compétence orale d'une population scolaire donnée. Certains enfants, plus loquaces que d'autres, pourront faire impression, bien qu'ils massacrent allègrement la grammaire de la langue ; les exercices oraux faits dans les classes à l'occasion des leçons de français testent sans doute davantage la mémoire qu'autre chose. En outre, nous voulions tester les enfants aussi bien dans la langue d'enseignement (le français) que dans la langue véhiculaire locale (le *fulfulde*). Suivant l'exemple de Da Silveira Y.I. et J.F. Hamers (1990), nous avons opté pour un test de compétence lexicale passive, le test de Peabody.

C. Le test de Peabody

Le test de Peabody (voir Dunn L.M. et L.M. Dunn, 1981) est un test administré de façon individuelle, et étalonné. C'est un test de compréhension de vocabulaire. Il présente cinq items d'entraînement, suivis de cent-soixante-quinze autres, rangés par ordre de difficulté croissante.

Pour chaque item, il y a une planche comportant quatre dessins en noir et blanc, présentés au choix de l'individu à tester. La tâche de celui-ci consiste à choisir le dessin considéré comme le mieux illustratif du mot-stimulus présenté oralement par l'examineur.

Le test est destiné à des personnes de deux ans et demi à quarante, dotés d'une vue et d'une ouïe correctes, et qui connaissent tant soit peu la langue dans laquelle est rédigé le test.

Le test prend de dix à vingt minutes seulement, car le sujet ne doit répondre qu'à une quarantaine de stimuli de difficulté adaptée. Les items trop faciles ou trop difficiles ne sont pas administrés. La notation du test est rapide et objective et s'effectue en grande partie pendant la passation. Les résultats sont convertis en équivalent-âge. Par ailleurs, le test est administré sans contrainte de temps.

Ce test, conçu en anglais pour convenir aux milieux sociaux les plus divers des États-Unis d'Amérique, a été traduit par nous et adapté en français et en *fulfulde*. Pour le *fulfulde*, nous avons été contraint de le plafonner à une compétence de treize ans ; au-delà, ce n'est plus d'une adaptation qu'il se serait agi, mais d'une refonte totale, ce qui dépassait de loin nos objectifs et nos moyens.

Le choix des mots-stimuli a été partiellement modifié et l'illustration, refaite en conséquence par Christian Seignobos, afin de tenir compte du contexte matériel et culturel propre à Maroua.

La version française du test a été essayée sur une dizaine d'enfants de langue maternelle française, que nous connaissions par ailleurs. Les résultats correspondaient bien à ce que nous savions des capacités langagières des enfants. La version *fulfulde*, essayée sur une dizaine d'enfants peuls, s'est révélée curieusement plus difficile, et nous avons dû la réétalonner pour qu'elle indique la compétence lexicale réelle des enfants testés.

Le test ainsi mis au point a été passé en mai 1993, donc en fin d'année scolaire, auprès d'un échantillon aléatoire de cent élèves de l'école de Louggol 2, appartenant pour moitié à la SIL et pour moitié au CP. Nous avons choisi ces deux niveaux parce qu'ils sont censés faire acquérir à l'enfant une maîtrise suffisante en français pour aborder avec profit le cours élémentaire. Voici comment se présentait l'échantillon :

C.1. Description de l'échantillon

Nous allons donner en trois tableaux les caractéristiques principales de l'échantillon d'élèves examinés :

Tableau n° 107

Répartition par sexe de l'échantillon du test de Peabody

	Filles	Garçons	Total
SIL	16	34	50
CP	20	30	50

Tableau n° 108

Age moyen des élèves de l'échantillon du test de Peabody

	Filles	Garçons
SIL	7 ans	7 ans 2 mois
CP	9 ans	9 ans 6 mois

Tableau n° 109

Langue principale des élèves
de l'échantillon du test de Peabody

Langues	SIL	CP
<i>fulfulde</i>	32	27
<i>giziga</i>	3	2
<i>mundang</i>	3	5
<i>tupuri</i>	2	3
<i>masa</i>	1	2
<i>kanuri</i>	0	1
autres N	5	6
autres S	4	4
Total	50	50

Nous avons suivi l'État civil, tel qu'il apparaissait sur les livrets scolaires des enfants ; en tout début de scolarité, ces données sont plus fiables que par la suite, puisqu'il n'y a, là, aucun intérêt particulier à la falsification : il y a des consignes (orales) pour que, dans la province, l'on ne refuse pas d'enfants pour une question d'âge lors d'une première scolarisation.

C.2. Les résultats du test de Peabody

La passation du test en français a exigé des expérimentateurs (Yaya Dairou et Madoum Abaïcho) une grande patience et une grande douceur, tant les compétences en français des élèves étaient minimales. Précisons bien qu'il s'agissait d'un test de compétence lexicale *passive* ; autrement dit, l'enfant n'avait pas à chercher un mot ni même à le prononcer ; il avait simplement à montrer celui des quatre dessins de la planche qui correspondait le mieux à l'item qu'on lui soumettait. Le test était d'abord passé en français, puis en *fulfulde*.

Voici comment on peut présenter les résultats obtenus :

Tableau n° 110

Age moyen (tous sexes confondus) et équivalent-âge moyen en *fulfulde* et en français de l'ensemble de l'échantillon

	SIL	CP
âge « réel »	6 ans 7 mois	8 ans 10 mois
âge <i>fulfulde</i>	5 ans 8 mois	7 ans 6 mois
âge <i>français</i>	2 ans 6 mois	3 ans 3 mois

Ces équivalents-âges ne sont pas à prendre dans l'absolu, sans doute, mais ils indiquent bien, de façon relative, les compétences linguistiques des enfants. Il est clair que les enseignants des niveaux SIL et CP ont affaire quasiment à des bébés, du point de vue de la compétence lexicale en français.

On note donc, en moyenne, un décalage de quatre ans entre l'âge chronologique des élèves de la SIL et leur équivalent-âge en français ; l'écart se creuse encore au CP, où le décalage est de plus de cinq ans et demi. Par contre, entre l'âge « réel » des enfants et leur équivalent-âge moyen en *fulfulde*, l'écart n'est que de onze mois, à la SIL, et de un an et quatre mois au CP. Cette apparente chute de compétence au CP n'est pas significative ; elle est due au fait que l'échantillon d'élèves du CP contient une plus forte proportion de non-Peuls.

L'examen séparé des compétences des non-Peuls de l'échantillon est très significatif : on voit qu'ils progressent, d'une année sur l'autre, de façon considérable dans la connaissance de la langue peule, grâce à la fréquentation de l'école française.

Tableau n° 111

Équivalent-âge moyen en *fulfulde* des non-Peuls

SIL	CP
5 ans	7 ans

Examinons maintenant la progression apparente moyenne des diverses compétences linguistiques entre la SIL et le CP :

Tableau n° 112

Progression en âge entre la SIL et le CP

âge réel	+ 2 ans 3 mois
équivalent-âge <i>fulfulde</i>	+ 1 an 10 mois
équivalent-âge <i>français</i>	+ 0 an 9 mois

On constate une progression deux fois moins rapide en français qu'en *fulfulde*.

Il peut être intéressant d'examiner les compétences linguistiques, non plus d'un point de vue moyen, mais sur une échelle graduée en années :

Tableau n° 113

SIL. Répartition (en pourcentages)
des élèves de l'échantillon d'après leur âge
et leur équivalent-âge linguistique

Échelle des âges

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>R</i>						6	32	43	9	10
<i>FFD</i>	2	0	0	2	23	13	28	19	9	4
<i>FR</i>		6	77	17						

Légende *R* âge « réel »

FFD équivalent-âge en *fulfulde*

FR équivalent-âge en français

« 1 », donné comme équivalent-âge, signifie : de un an à un an et onze mois ; « 2 », de deux ans à deux ans et onze mois, etc.

Le tableau se lit ainsi :

* Ligne *R* : 6 % des élèves de l'échantillon (SIL) ont pour âge « réel » (ou chronologique) 5 ans ; 32 %, 6 ans, etc.

* Ligne *FFD* : 2 % ont pour équivalent-âge linguistique en *fulfulde* 0, c'est-à-dire qu'ils ont une compétence nulle en cette langue ; 2 % ont pour équivalent-âge de 3 ans à 3 ans et onze mois en *fulfulde*, etc.

* Ligne *FR* : 6 % ont pour équivalent-âge de 1 an à un an et onze mois en français, etc.

Les élèves de l'échantillon (SIL) ont un large éventail de compétences en *fulfulde* (allant de trois ans à moins de dix), qui culmine entre plus de six ans et moins de huit (47 %) ; l'éventail des compétences en français est, au contraire, très resserré (allant d'un an à moins de quatre), avec

une concentration massive (77 %) entre plus de deux ans et moins de trois.

Tableau n° 114

CP. Répartition (en pourcentages)
des élèves de l'échantillon d'après leur âge
et leur équivalent-âge linguistique

Échelle des âges

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<i>R</i>							10	14	41	33	2
<i>FFD</i>			2	6	13	13	14	18	20	12	2
<i>FR</i>	2	39	41	12	1	4					

Les élèves de l'échantillon (CP) ont un large éventail de compétences en *fulfulde* (allant de trois ans à moins de douze), qui culmine entre huit ans et moins de dix (38 %) ; l'éventail des compétences en français s'est un peu étoffé, par rapport à ce qu'il est à la SIL (allant de plus d'un an à moins de sept), avec une concentration entre trois ans et moins de quatre (80 %).

Le français écrit à l'école

A. Place du français dans les programmes

L'un des objectifs principaux de l'école est de doter l'enfant d'un outil de communication écrite. Une part importante de l'emploi du temps — mais insuffisante si l'on en juge d'après les résultats — est consacrée à l'écriture, dès la première année ; on peut être surpris de constater qu'il y a encore un quart d'heure hebdomadaire consacré à cet enseignement au CM2.

Tableau n° 115

Temps hebdomadaire consacré à l'écriture

	Matin	Soir
SIL	2 h 45	2 h 30
CP	3 h 00	2 h 30
CE1	1 h 30	1 h 15
CE2	1 h 30	1 h 15
CM1	0 h 30	0 h 30
CM2	0 h 15	

Tableau n° 116

Temps hebdomadaire consacré à la dictée

	Matin	Soir
SIL	****	
CP	0 h 30	0 h 30
CE1	1 h 00	1 h 00
CE2	1 h 00	0 h 30
CM1	1 h 00	0 h 30
CM2	1 h 45	1 h 00

En réalité, du fait de la mi-temps qui empêche les enfants d'avoir des horaires complets, le cours de la matinée se donne la première semaine seulement et celui de l'après-midi, la semaine suivante. Manifestement, ce régime ne permet pas d'acquérir une pratique satisfaisante de l'écriture.

Lorsque l'on examine la graphie des élèves, même au niveau du CM2, on constate un tracé souvent hésitant et très peu esthétique, qui pose des problèmes de déchiffrement. Un nombre important d'enfants font des « n » tantôt à deux, tantôt à trois jambages, et des « m » à trois, quatre ou cinq. Il y a donc bien des cas où « m » est écrit pour « n ».

La ponctuation est quasiment inexistante, de même que la majuscule en début de phrase. Si l'on demandait à l'enfant de lire sa rédaction en public, il serait sûrement amené à constater l'utilité de ces petits signes démarcatifs. Voici un petit texte au contenu poétique indéniable, mais qui est défiguré par l'absence de ponctuation (et de bien d'autres choses) ; le seul point mis par l'élève l'est au mauvais endroit :

« Dans le feuillage des oiseaux chantent un chant agreya-

**** Le programme de la SIL ne prévoit pas de dictée, mais certains enseignants jugent utile de l'y introduire.

ble à comprendre. des plus beau oiseaux que je n'ais jamais vus et je dit dans mon cœur si je pouvais être un oiseaux un jour pour venir chanté dans le feuillage de ce arbre du coint de lecol » (2027, M, 11 ans).

L'emploi de « comprendre » pour « entendre » s'explique par le fait que, dans la langue maternelle de l'enfant, on a un seul verbe pour signifier « percevoir, entendre, sentir, comprendre ».

L'absence d'accentuation, conjuguée à la fantaisie orthographique la plus complète, aboutit à de fâcheuses neutralisations dans le système des conjugaisons des verbes du premier groupe. Ainsi, dans une copie de CE2, ou même de CM2, « *je mange* » peut-il être lu : « je mange », « je mangeais », « je mangeai » ou même « j'ai mangé ». En fait, les terminaisons verbales -er, -é, -et, -ais, -ait, -aient, s'écrivent indifféremment -e, -é, -è, -er, -ér, -èr, -es, -és, -ès, -et, -est, -ais, -ait, -aient. En voici un exemple, entre mille autres :

« Je vais allé dans une boutique pour achétér du pain à mangès » (2141, F, 13 ans).

Le même flottement existe pour les formes « es », « est », « ai », « aies », « ait », « aient » des auxiliaires « être » et « avoir ».

B. Le corpus

Nous avons recueilli 543 rédactions provenant de quatre écoles différentes (306 de CE2 ; 237 de CM2). Si le programme du CM1 et du CM2 réserve une demi-heure hebdomadaire à cet exercice, celui du CE2 ne prévoit pas cet exercice pour les élèves ; il est remplacé par de la « phraséologie » (sic), qui est en fait de la construction de phrases. On y consacre une moyenne de quarante-cinq minutes par semaine au CE1, et d'une heure au CE2. Le maître propose un modèle, sur lequel l'enfant doit opérer des commutations afin d'obtenir de nouveaux énoncés. Par exemple, sur le modèle suivant : « Mon père a une grosse vache noire », on peut fabriquer les phrases suivantes : « Ma mère a un petit coq blanc » ; « Mon père a une belle maison », etc.

C. Structure des rédactions

La structure de ces rédactions est volontiers répétitive, très semblable en cela à celle des récits oraux dans lesquels on ne trouve souvent qu'une information nouvelle par phrase, chacune étant rattachée à la précédente par une reprise. Voici un exemple typique de ce mode de construction :

1. a la sortie la calase je rantre a la maison
2. je salin me parrent je depouse mon sac je me dese-bille je fait ma touoilete avant de metre à la table
3. si je mange (= quand j'ai mangé) je lave mes mans je me repouse
4. si je me réveille a 2 heurès je pirie ja par au Korant
5. si je rantre je lave me abille
6. si je finnire de lave me abille je jour au corde
7. si je finnire de jour je balaie la maison
8. si je finnire je prépare (1085, F, CE2, 14 ans).

La même structure se retrouve dans nombre de copies de CM2, où la répétition est introduite par « dès que » ou « (et) quand ».

« Quand je rentre à la maison Je dépose mes cahiers et je Part chez mes camarades

je les est appeller et je leurs dits de venaient ont Part jouer au fooball est quand ont fini de jouer est nous ren-trons à la maison

le soir à la maison je Prend mes habits qui sont salles je les laves et quand je fini de laver je Puise de l'eau à la maison Pour remplir les canaris

est quand Je fini de remplir les canaris Je Prend un seau d'eau Je part me laver avec

est quand Je fini de me laver je Porte des habits Pro-pre et repaser » (2008, M, 13 ans)

L'influence de la civilisation orale, que nous avons mentionnée, est malencontreusement renforcée par les exercices dits de « phraséologie », qui apprennent surtout aux enfants à faire du remplissage et à noircir du papier en suivant un modèle stéréotypé.

On note encore, au CM2, une nette propension à la reproduction de phrases apprises par cœur dans des livres

et restituées hors de propos. Il semble, alors, que l'élève ne cherche plus à exprimer un vécu ou des idées, mais à enchaîner des éléments préfabriqués qu'il a stockés en mémoire en cours de scolarité. Au bout du compte, le discours écrit de l'élève tend à ne plus rien vouloir dire d'autre que : « Je connais le français. » Pierre Vernet (1990, pp. 126-127) a fait les mêmes constatations chez les élèves haïtiens.

Le sujet qui a été proposé aux enfants est le suivant : « Que feras-tu aujourd'hui à la sortie des classes ? » Ce sujet a été retenu, d'une part parce qu'il n'exige aucune imagination particulière pour être traité et que tout élève est censé le comprendre sans autre explication.

Tableau n° 117

Compréhension du sujet de rédaction
(CE2, N=306 ; CM2, N=237)

	Hors sujet	
	OUI	NON
CE2	18 %	82 %
CM2	25 %	75 %

Paradoxalement, c'est au niveau du CM2 que l'on a trouvé le plus de copies hors sujet (25 %, contre 18 % au CE2). Comment expliquer cette régression ? Au CE2, les élèves ne sont pas habitués à ce genre d'exercice ; ils n'ont pas de modèle en tête, si ce n'est celui des variations structurales. Voici un exemple de rédaction écrite selon ce principe :

« Quand je à la miôson lave ne abile (= quand je suis à la maison, je lave mes habits)

Quand je suis a la miôson le soire je va au marigot

Quand tu as a la miôson tu vente la vamd (= quand tu es à la maison, tu vends de la viande)

Quand je suis à la miôson je araje mai lit » (= quand je suis à la maison, j'arrange mon lit) (1121, M, CE2, 12 ans)

Très peu nombreux, pourtant, sont ceux qui se sont contentés de fabriquer des phrases sans lien narratif entre elles. Généralement, les textes produits par ces élèves rapportent par le menu la vie quotidienne hors de l'école.

Dans les textes écrits au CM2, on trouve souvent la trace du sacro-saint plan en trois parties : introduction, développement, conclusion. Pour ce faire, l'élève se contente parfois de séparer les trois premières lignes et les trois dernières par un blanc. Les apparences sont sauvées ! On a bien une présentation en trois points.

Dans d'autres cas, on se creuse les méninges pour introduire sa rédaction :

« Dans la plus-part des temps Il arrive a certaine personne de Raconté ce qu'il font à la sortie des classes.

En ce qui me conserne j'avait aussi Raconté ce que je fesais à la sortie des classes,

voici en quelque ligne se que nous fesons à la sortie des classes. » (2171, F, 14 ans).

L'élève a déjà noirci six lignes ; son travail est en bonne voie. Autre procédé bien connu des élèves du monde entier : on glisse dans son texte des régurgitations de la dernière leçon apprise.

« Aujourd'hui a la sortie des classes à 11 h 30 mn quand je sortie de la classe je rentrée à la maison j'ai trouvais un homme nommé djilbert rigorbert jean

C'était un honnête homme estimé et respecté, un vrai sage qui mettait son expérience de la vie au service de tous

Quand j'aRivais à la maison je trouvais la bonne parole je mangeais la bonne nourriture avec une bonne sausse c'est bien préparé. » (2212, M, 14 ans).

Autres exemples :

« en suite je lave la cuisine *elle doit être judicieusement aménagée il faut l'équiper de meubles de travail appropriés et de meubles de rangement fonctionnel.* » (2041, F, 12 ans)

« je prend les vêtements de la cuisine nous partions vers la cuisine je part me uriner d'abord avant de Venir manger le repas de midi

je bois de l'eau fraîche
*nous profitons de ce que la route était déserte à cette
 heure de la soirée de peu que mon absence contestée et
 mon intention devinée*

Nous finissons de manger
 je part me laver et je vient me dormir
*il n'en fut rien
 s'est sans et sauf que je parvions à la maison »* (2003,
 F, 15 ans).

Le délire verbal guette, la structure syntaxique disparaissant pour laisser place à la sonorité de la langue :

« Dans mon établissement à la sortie des classes comme douze heures ont s'occupent de nos occupations routinière le nettoyage des classes. Quand à moi avant de rentrer chez moi à la proximité du bureau de mon directeur un arbre fraîche pas de panique pas de psycose je me mets a reviser tous ce qu'on a vue en classe

jusqu'a une ou deux heures du temps déjà finis je loges mes effets dans mon sac

en rentrant menasse de faim comme une personne caverneux le remord de repondre aux alliés je suis mon chemin » (2019, M, 15 ans)

D. Le français écrit par les élèves

Dans les pages qui suivent, nous allons examiner quelques points saillants qui caractérisent le français écrit des élèves, sans nous attarder sur telle ou telle particularité individuelle. Sauf indication contraire, les phrases citées sont tirées de rédactions de CM2. Le contexte scolaire étant ce qu'il est, nous nous placerons résolument dans une perspective normative, en relevant les principaux écarts par rapport au français qui est censé être enseigné par les maîtres, c'est-à-dire le français « standard ».

Il est absolument évident qu'une bonne partie des difficultés rencontrées par l'enfant provient de l'interférence entre sa langue principale (souvent le *fulfulde*) et la langue scolaire (le français). C'est inévitable ; mais il est du

rôle des enseignants de prendre conscience de la chose et d'adopter une stratégie pédagogique axée sur les zones d'interférence, et séparant bien les domaines. La plupart des enseignants n'ayant ni connaissance pratique ni, surtout, aucune connaissance théorique de la langue principale des enfants, il ne leur est pas facile d'y voir clair en ce domaine.

D'autre part, le français parlé par les maîtres est loin d'être un modèle ; on ne doit pas s'attendre à ce que l'enfant manie correctement l'article (défini, indéfini, partitif) ou l'imparfait de l'indicatif, pour ne citer rien d'autre, quand on sait qu'aucun maître n'en est capable. Certains maîtres, conscients des reproches qu'on pourrait leur faire quant à la qualité de leur français, se justifient ainsi : « (...) le français tel que nous l'avons appris, tel qu'on doit l'utiliser, (...) nous sommes obligés de le dégrader pour nous faire comprendre par nos élèves. On ne peut pas bien utiliser les bonnes phrases ou les bons mots aux bonnes places. On est obligé de parler un peu comme ils parlent et très souvent, cela devient une entorse qui ne se redresse plus jamais ».

Il arrive même que les manuels soient fautifs sur ces points. Voici le dialogue que l'on trouve en haut de la page 70 du livre unique de français destiné à la SIL :

- rita, porte vite le repas à ton père !
- c'est *le* taro ? [au lieu de : c'est *du* taro ?]
- oui.

Nous ne nous arrêtons pas ici à l'orthographe ; contentons-nous de dire qu'elle est quasi-inexistante dans une forte proportion des cas. En 1992, consigne a été donnée aux correcteurs du CEPE (certificat d'études primaires et élémentaires) d'enlever seulement un quart de point sur dix par faute d'orthographe à la dictée ; cela signifie qu'il fallait avoir accumulé quarante fautes en quinze lignes pour avoir zéro. On a dû en arriver là pour éviter d'éliminer trop d'élèves à cause de l'orthographe ! Le lecteur se fera lui-même son opinion sur le sujet grâce aux exemples cités, qui respectent toujours la graphie de l'élève, tant pour la ponctuation que pour l'orthographe et l'emploi des majuscules.

Nos observations porteront sur trois grands domaines, celui de la phonétique, celui de la grammaire (morphologie et syntaxe) et celui du lexique.

A l'occasion, nous nous servirons des distinctions établies par F. Debyser et *alii* dans leur *Grille de classement typologique des fautes*. Ces auteurs opposent faute lexicale et faute grammaticale, faute absolue et faute relative, faute graphique et faute orale.

La faute lexicale concerne le mot, tel qu'on le trouve dans le dictionnaire ; la faute grammaticale touche à la morphologie et à la syntaxe. La faute absolue « aboutit à une forme, écrite ou orale, inexistante » ; dans la faute relative, « la forme, prise en elle-même, existe, mais se trouve inacceptable dans le contexte ». Cette dernière distinction (faute absolue/relative) recouvre à peu près celle de nos vieux maîtres, qui frémissaient en dénonçant barbarismes et solécismes. La faute graphique est décelable seulement à l'écrit ; par exemple, « je mais mon chat pot » est une succession de fautes graphiques, indécélables quand on lit la phrase à haute voix ; tandis que dans « je mets mon sapeau », on décèle une faute orale, qui s'entend à la lecture à haute voix, et qui se voit également sur le papier.

D.1. Phonétique

D.1.1. Difficultés phonétiques

Le système vocalique du français est beaucoup plus complexe que celui du *fulfulde* ou des langues tchadiques de la région. En *fulfulde*, on a seulement cinq voyelles, qui peuvent être brèves ou longues :

i	u	ii	uu
e	o	ee	oo
	a		aa

En français, on a un système vocalique maximal de douze voyelles orales et de quatre voyelles nasales ; on doit dire que ce système maximal n'est pas respecté par tous les francophones natifs ; beaucoup, par exemple, ne font

aucune distinction phonétique entre « brun » et « brin », ni entre « saule » et « sol ».

Même en tenant compte de ces réductions, on en reste, malgré tout, à une bonne douzaine de voyelles. Par ailleurs, le système graphique du français reflète à peu près la prononciation du XII^e siècle ; il y a donc un énorme décalage entre ce que l'on écrit et ce que l'on prononce. L'élève africain se trouve pris entre le système phonologique du français, qu'il ne maîtrise pas, et sa représentation graphique, qui lui est totalement indifférente.

La graphie des écoliers, si défectueuse qu'elle puisse être, apporte de précieuses indications sur les points phonétiques où ils achoppent. D'après nos données, c'est surtout le système vocalique qui pose des problèmes aux enfants. Voici les difficultés phonétiques saillantes qui provoquent le plus de « fautes orales » à l'écrit :

1. La dénasalisation de voyelles nasales

<i>je pras</i>	pour	je prends
<i>estaller</i>		installer
<i>examés</i>		examens
<i>cheme</i>		chemin
<i>je suis tobé</i>		je suis tombé

2. La délabialisation de voyelles labiales antérieures

<i>titeur</i>	pour	tuteur
<i>je ve</i>		je veux
<i>cheves</i>		cheveux
<i>vandese</i>		vendeuse
<i>dexieme</i>		deuxième
<i>sèlément</i>		seulement
<i>tout a lair</i>		tout à l'heure
<i>je les cailles</i>		je les cueille
<i>j'ai plaire</i>		je pleure, j'ai pleuré

3. La réalisation postérieure de voyelles labiales antérieures

<i>soucette</i>	pour	sucette
<i>boucher</i>		bûcher

4. L'antériorisation de la voyelle centrale [e]

<i>pétite</i>	pour	petite
<i>répas</i>		repas
<i>léson</i>		leçon

Cette faute est directement encouragée par les maîtres, qui laissent les enfants lire [é] ou [è] tous les [e] de la graphie (« e » muets et autres). Ainsi avons-nous entendu lire [pé-ti-té] par toute une classe de SIL.

5. L'insertion d'un [è] épenthétique

<i>saleté</i>	pour	saleté [salté]
<i>sèlement</i>		seulement [seulment]

6. La réduction de [ui] en [u] ou en [i]

<i>cusine</i>	pour	cuisine
<i>pus</i>		puis
<i>puse</i>		puise
<i>je sus ranré</i>		je suis rentrée
<i>je si malade</i>		je suis malade

7. La contamination d'une voyelle par une autre

<i>aujourd'hui</i>	pour	aujourd'hui
<i>duscusion</i>		discussion
<i>fugur</i>		figure
<i>munute, minite</i>		minute
<i>nourutur</i>		nourriture
<i>nuriture</i>		“ ”
<i>nurutur</i>		“ ”
<i>véhécules</i>		véhicules
<i>vérefie</i>		vérifie
<i>premene</i>		promener
<i>euresement</i>		heureusement
<i>seurieusement</i>		sérieusement
<i>j'enprendrai</i>		j'apprendrai
<i>entends</i>		attends

8. La contamination d'une consonne par une autre

<i>j'ejange</i>	pour	je change, j'échange
<i>les saciettes</i>		les assiettes [lézasièt]

9. Réalisation prépalatale [s] de la consonne [ch]

<i>trice</i>	pour	tricher
<i>serse</i>		chercher

D.1.2. L'hypercorrection phonétique

L'enfant est averti des difficultés phonétiques du français ; il sait que « u » et « eu », par exemple, sont des voyelles absentes de sa langue, et qu'il a tendance à les réaliser « i » et « è ». Pour être sûr de ne pas manquer un « u » ou un « eu », il en rajoute là même où il n'y en a pas :

<i>tranculement</i>	pour	tranquillement
<i>tumide</i>		timide
<i>du</i>		dit
<i>poussieur</i>		poussière
<i>premieurement</i>		premièrement
<i>effeurs</i>		affaire
<i>je veux</i>		je vais

Même chose avec les consonnes [ch] et [j], inconnues du *fulfulde* :

<i>le chaux</i>	pour	le seau
<i>les chous</i>		les sous
<i>les jaffaires</i>		les affaires [lézafèr]
<i>des getranger</i>		des étrangers [dèzétranjé]
<i>je puige</i>		je puise [puiz]

D.2. Morphologie Syntaxe

D.2.1. Le groupe nominal

D.2.1.1. L'article défini, l'indéfini et le partitif

M. Arrivé et ses collaborateurs (1986, pp. 72-76) définissent ainsi ces notions : « L'article est dit *défini* [le, la, l', les] lorsqu'il détermine un nom de manière à signaler qu'il désigne une (au singulier) ou des (au pluriel) entité(s) parfaitement circonscrites et identifiables. [...] Au singulier comme au pluriel, l'article *indéfini* [un, une, des] sert essentiellement à introduire dans le discours, des entités qui n'ont pas encore été identifiées [...]. » Quant à l'article *partitif* [du, de la], son usage est obligatoire devant les noms dits « non comptables ». Rappelons que les formes définies contractées [au, aux, du, des] remplacent respectivement *[à le, à les, de le, de les].

Cela dit, il y a bien des cas où le nom se retrouve sans article ; par exemple, le nom *complétant* dans certains compléments de nom :

un feu *d'enfer*
 un panier *de mangues*
 l'examen *de français* ;

de même après quelques « adverbes » (pas, beaucoup, trop, un peu) :

il ne mange pas *de poisson*.
 il y a trop *d'élèves*

Dans tous ces cas où le français requiert l'article zéro, ou l'absence d'article, l'élève emploie l'article défini :

- « le couscous *du* riz » (2065, F, 16 ans).
- « (...) elle a beaucoup *du* travail » (2087, F, 14 ans).
- « ont fait l'étude *du* texte et le phrase détaché » (2086, M, 15 ans).
- « (...) il na pas de l'argan » (2070, M, 15 ans).
- « le marchand *de la* sucette » (2161, F, 10 ans).
- « les bouts *des* papiers » (2092, M, 15 ans).

« (...) il y a trop *des* desordres dans Cette école. » (2093, F, 15 ans).

Devant les noms incomptables, où l'usage impose l'emploi du partitif, l'élève emploie

* soit l'article défini :

« (...) il y a les autres élèves qui faient *les* desordre » (2093, F, 15 ans).

« aujourd'hui je mangerai *la* salade et *la* viande » (2184, M, 13 ans).

« Après avoir finit de manger, je bois *l'eau* glacé, et je dors. » (2057, F, 14 ans).

« Je serai heureux parce que je mangérai *le* poulet aux arachides » (2127, M, 12 ans).

* soit l'article zéro :

« je puige d'eau » (CE2, 1006, F, 12 ans).

« je verse d'huile »

L'article défini a souvent, en fait une valeur d'indéfini :

« De loin. Je vois *la* bagare (...) » (2129, M).

« Je faisais chaque jour *la* dictée *le* probleme, *le* calcul mental et même *l'Étude* du texte. » (2130, M, 14 ans).

« Je passerai tout le long de la clôture de Galdouma pour voler *les* mangues. » (2150, M, 11 ans).

« (...) nous sommes passés voir notre amie qui avait *les* mots de tête. » (2165, F, 12 ans).

« mon Père m'avait acheter *le* velo » (2216, M, 16 ans).

« (...) je rentre, je me désabille, et je porte *la* culotte du sport. » (2071, M, 12 ans).

Pour comprendre cet usage « indéfini » du défini, il faut se reporter au discours oral. A l'oral, « un, une » ont plutôt une valeur de numéral ; la valeur d'indéfini est reportée sur l'article défini (le, la, les) ; la valeur de défini, comme me le faisait remarquer Zygmunt Frajzyngier, est assumée par un signifiant discontinu : le ... -là, la ... -là, les ... -là. Le système tend donc à se restructurer selon le modèle ci-dessous :

Tableau n° 118

Restructuration du fonctionnement de l'article

	<i>Numéral</i>	<i>Indéfini</i>	<i>Défini</i>
<i>masculin</i>	un	le	le là
<i>féminin</i>	une	la	la là
<i>pluriel</i>		les	les là

Le partitif disparaît de la circulation, étant remplacé par le « nouvel indéfini ».

Voici un petit texte oral, enregistré auprès d'une fillette moundang de douze ans, suivant le CE2 :

« Y a un enfant qui est parti sur la route.

Elle joue sur la route.

La moto est en train de venir.

La moto est venue sur l'enfant-là.

Et son père est venu.

Il a dit que l'homme de la moto-là amène son enfant à l'hôpital.

L'homme-là a pris l'enfant-là et a mené à l'hôpital. »

D.2.1.2. La proposition relative

L'analyse de la proposition relative en français, telle qu'elle est employée à l'oral par les locuteurs natifs, n'a pas fini de faire couler de l'encre (voir, par exemple, F. Gadet, 1989, pp. 147-159). On ne s'étonnera donc pas qu'elle constitue une pierre d'achoppement pour les élèves africains et pour leurs maîtres, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'écrit s'alignant, généralement, sur l'oral. Cette « proposition », introduite par un pronom dit « relatif », détermine un groupe nominal ou un pronom.

Le pronom relatif du français, héritage du latin, joue un triple rôle (F. Gadet, *op. cit.*, p. 148) ; un rôle de délimitation — il marque le début de la proposition relative ; un rôle de reprise — il « reprend » l'antécédent ; un rôle d'indicateur de fonction — selon qu'il sera sujet, objet direct ou indirect, complément de lieu ..., il aura telle ou

telle forme (qui, que, dont, où, etc.). Telle est, du moins, la situation en français « standard ».

Dans la forme dite « populaire » de la proposition, par exemple, il y a dissociation entre le rôle de délimitation du relatif, qui est alors assumé par « que », et les deux autres, qui sont dévolus à un groupe nominal ou pronominal. En voici des exemples, tirés des copies d'élèves :

« (...) J'enlève mes habits *que* j'étais à la l'école *avec ça* » (2059, F, 15 ans) ; [que + avec ça = avec lesquels].

« je veux s'amuser avec mes camarades *que* je (suis) avec eux sur la route » (2225, M, 13 ans) ; [que + avec eux = avec lesquels].

« La deuxième de chose et de me désabillé enlever les habilles propre *que* j'étais *avec* à l'école » (2.075, M, 15) ; [que + avec = avec lesquels ; on peut considérer ici que « avec », assumant le rôle de reprise, se comporte comme un adverbe, c'est-à-dire comme un nom qui contient en lui-même l'indication de sa fonction — ici celle de circonstant].

Cette analyse semble confortée par l'exemple suivant :

« (...) je m'anvai cherché mes petite sœurs et mes camarade de cartier *que* nous rantront *ensemble* » (2085, F, 16 ans). (= je m'en vais chercher mes petites sœurs et mes camarades de quartier avec lesquels nous avons l'habitude de rentrer de l'école.)

« Je traverse le route *que* les voitures et les cyclistes même les piétons circulent *sur cette route* » (2098, F, 16 ans) ; [que + sur cette route = où, sur laquelle].

Fréquemment, les élèves emploient des propositions relatives dites « défectives ». Dans ces propositions, le relatif est invariablement « que » ; il n'y a aucun rappel de l'antécédent et la fonction du relatif se déduit du contexte — autrement dit, elle n'est pas marquée formellement.

« En rentrant à la maison j'entend (= j'attends) mes camarades *que* nous sommes dans un même quartier et nous rentrons ensemble. » (2111, F, 13 ans).

« (...) je parts chez ma camarade *que* nous somme de même quartier » (2206, F, 15 ans).

« (...) elle me Racontez de son village *qu'elle* part pasée toujours les cavances (...) » (2011, F, 15 ans).

« je descends Vers le terrain de Football *qu'on* entreine chaque jour. » (2233, M, 12 ans).

« En rentrant nous organisons une causerie modele et amusant *que* chacun fait sortir son sourir (...) » (2135, F, 14 ans).

« je rencontrerai mon camarade Dalil Bonabé *qu'on* partira à la maison. » (2159, M, 12 ans).

« Parfois, en l'absence de tout relatif, la proposition relative est introduite par un marqueur de fonction — de —, qui la désigne comme déterminant de l'antécédent :

« On pense au quartier. Les histoires *de* notre grand père avais nous raconter. » (2225, M, 13 ans).

Dans d'autres cas, la relative (proposition à prédicat verbal déterminant un groupe nominal ou un pronom) est simplement juxtaposée à l'élément qu'elle détermine :

« (...) je mangeais la bonne nourriture avec une bonne sauce *c'est bien préparé.* » (2212, M, 14 ans).

« si je eus (= j'ai eu) la chance *j'ai vendu un peu* je rentre à la maison (...). (2226, M, 12 ans).

D.2.1.3. La coordination entre groupes nominaux

Des noms qui devraient être reliés par une conjonction de coordination sont simplement juxtaposés :

« (...) je fait les problemes les operations » (2039, F, 14).

« (...) on trouvé des anciens amis qui mangent des man-gues des oranges » (2025, M, 13).

« A la sortie des classes la cour sera remplie des élèves de l'ecole publique domayo I et II Même des délinquants. des vendeurs des fruits des gateaux des sossettes. » (2036, M, 11).

Quand il y a plus de deux éléments coordonnés, le coordonnant « ou » peut être placé après le premier nom de la série :

« (...) ma petite sœur et mon petit frère prennent le seau ou bidon, cuvette » (2017, F, 13 ans).

Dans une succession de noms coordonnés, on ne répétera pas l'article ni, éventuellement, la préposition :

« Si je ne trouve pas, on m'e punira et me posait des questions sur la géographie l'histoire, sciences, hygiène et civisme (...) » (2044, F, 12).

« (...) J'ai vu des jolies bijoux en fer, cuivre, fixe dans la boutique. » (2081, M, 14).

D.2.2. Le groupe verbal

D.2.2.1. Utilisation des temps

Le sujet de rédaction que nous avons proposé aux enfants (Que feras-tu aujourd'hui à la sortie des classes ?) impliquait un emploi massif des divers futurs. Pourtant, près de 10 % des textes écrits par les élèves de CM2 n'en contiennent pas la moindre trace. Beaucoup sont hors sujet du simple fait que les élèves ont raconté au passé ce qui devait l'être au futur.

Après avoir passé une moyenne de huit ans à l'école, la plupart sont encore incapables de maîtriser ne serait-ce que l'opposition passé/présent/futur des conjugaisons françaises. L'élève de CM2 connaît l'existence des divers paradigmes de conjugaison, mais il en use sans discernement.

En voici un exemple :

- 07. dès que je finis de manger je pris mon cahier je suis parti m'installer sous le manguier du voisin
- 08. à la fin de la revision A quinze heures je pris ma baignoire pour aider maman à puiser de l'eau à la borne fontaine molière du marché central
- 09. je faisais au moins trois à quatre tours
- 10. ensuite j'aide notre mère à laver les assiettes
- 11. les travaux finis je me mis en tishort short et mes chaussures je me dirigeais vers le stad pour m'antrainer (2053, M, 15 ans).

La phrase suivante montre bien les difficultés que l'élève a à se retrouver dans le système du français :

« si On a fini nous prenions les cahiers et On lisent » (2030, M, 17 ans).

L'élève veut montrer à son maître qu'aucune des conjugaisons de la langue française ne lui est étrangère. Le français apparaît alors pour ce qu'il est à Maroua, non pas en priorité un instrument de communication — quand on a un message important à faire passer, on l'exprime

en *fulfulde* — mais un marqueur social et/ou régional ; il n'a, dès lors, guère autre chose à transmettre que ceci : « Je parle français. » L'exercice de rédaction apparaît comme purement ostentatoire ; l'élève cherchant avant tout à montrer qu'il sait manier le code de la langue scolaire.

Nous avons vu, dans l'un des exemples ci-dessus, l'élève employer le passé simple, temps, par excellence, du récit écrit. Au cours d'une interview qui s'est pourtant déroulée en l'absence du chercheur étranger, un jeune garçon de quatorze ans s'est esquivé à nous raconter un match de football au passé simple, ce qu'aucun francophone natif n'aurait fait spontanément. Il y a donc une tendance à l'hypercorrection dans le choix des temps. Voici quelques exemples d'utilisation du subjonctif imparfait et plus-que-parfait :

« Après d'avoir appris mes leçons. Mon Père exigeait que je tinsse au repos. » (2061, F, 14 ans).

« Mes leçons déjà apprise que je me misse à aidé ma mère à la cuisine » (2063, M, 12 ans).

« Après que j'eusse fini de lire. Je demande mon père que je pusse allèr jouer avec mes amis dans la cour. » (2073, F, 14 ans).

On peut écrire un français parfaitement correct sans jamais employer de subjonctif imparfait ou plus-que-parfait. Le simple bon sens voudrait que le maître d'école primaire n'encombre pas la tête de l'élève avec de pareilles choses.

Nous avons parfois noté la neutralisation des formes verbales dans une succession de propositions indépendantes :

« le soir à 16 heures je fais le ménage, je lave les vêtements, les assiettes, balayer la cour, préparer la nourriture ». (2057, F, 14 ans).

Il faut signaler encore que l'usage écrit des temps diffère sérieusement de leur usage oral, où l'on peut plus facilement dégager un système. L'écrit, de par sa progression au ralenti, permet des productions que l'on n'obtiendrait jamais dans l'acte même de parole. L'élève en profite pour varier son usage des temps de façon assez imprévisible. En outre, l'élève fluctue entre la norme, qu'on est censé lui apprendre, l'usage local, et l'usage personnel du maître, qui peut être différent de l'usage local.

D.2.2.2. La rection du verbe

Les verbes français se différencient particulièrement par ce que Maurice Houis appelait leur « valence ». Certains n'admettent aucun objet direct, comme « aller », « venir ». Certains admettent, ou même exigent, un objet direct (« apercevoir », par exemple). Certains n'admettent qu'un objet indirect, comme « se souvenir ». D'autres, enfin, admettent simultanément un objet direct et un objet indirect ; c'est le cas du verbe « donner », par exemple. Cette propriété est liée au lexème verbal lui-même. Dans le français écrit des élèves, qui recoupe là l'usage local, plusieurs verbes, appartenant au français standard, s'écartent pour tant de la norme par leur valence.

1. Des verbes reçoivent un objet direct au lieu d'un objet indirect :

« (...) je vais jouer *le ballon* (...) » (2186, M, 10 ans).

« Je me regale ensemble avec mon père *un bon plat du riz* avec la sauce au d'arachide je bois de l'eau » (2064, M, 13).

« je pars pour donner *la vaches* à manger » (2084, M, 12 ans).

« nous demandons *le seigneur* de nous aider (...) » (2153, F, 15 ans).

2. Des verbes reçoivent un objet indirect au lieu d'un objet direct :

« je me serts moi même, *d'une cuisse de poulet et trois morceaux d'ignames* » (2057, F, 14 ans) :

« on se raconte *de santé de notre famille.* » (2225, M, 13 ans).

« (...) j'ai vais vous racontez de *ma sortie de classe* » (2093, F, 15 ans).

3. Un verbe reçoit un complément circonstanciel au lieu d'un objet direct :

« elle est contente d'entre parle de mon village *ou* je quitte un peu longtemps » (2011, F, 15 ans) = elle est

contente d'entendre parler de mon village *que* j'ai quitté depuis assez longtemps.

4. On peut même trouver deux objets directs avec un verbe :

« (...) je les portent les chaussures (...) » (2044, F, 12 ans) = je leur mets leurs chaussures.

D.2.2.3. Le factitif

La langue peule dispose d'une riche dérivation verbale, qui permet, à partir d'un thème donné, d'en forger d'autres. En particulier, l'extension verbale — *in* —, à valeur factitive, permet de rendre transitifs des verbes intransitifs. Par exemple, le thème *jipp* — signifie « descendre » ; « faire descendre » se dira *jippin* :

Mi jippaake moota.

Litt. : je suis-descendu voiture.

Je suis descendu de la voiture.

Mi jippini defurde dow yiite.

Litt. : je ai-fait-descendre marmite sur feu.

J'ai descendu la marmite du feu.

Cette caractéristique du peul influence l'enfant, qui a tendance à toujours marquer la transitivisation en français par le factitif :

« En rentrant nous organisons une causerie modele et amusant que chacun *fait sortir* son sourir (...) » (2135, F, 14 ans).

« je *fait sortir* mon sac » (2085, F, 16 ans) = je sors mon sac.

« Je met la marmite. Je fais sortir le repas » (2174, F).

« Je *fais descendre* la marmite de la sauce sur le feu. (2174, F). »

Comme le lecteur l'aura remarqué, cette dernière phrase est le calque exact de la phrase peule ci-dessus.

D.2.2.4. L'usage des pronoms de troisième personne

L. Métangmo-Tatou (1993) a bien montré, à partir d'un ensemble de rédactions recueillies auprès d'élèves de

Garoua, la restructuration en cours de l'usage des pronoms de troisième personne compléments d'objet. Voici un tableau qui reprend presque tel quel celui qu'elle en a dressé :

Tableau n° 119

Restructuration du système des pronoms
de troisième personne

	Norme	Restructuration	
le la les	<i>objet direct</i>	<i>objet indirect</i>	le la les
lui leur	<i>objet indirect</i>	<i>objet direct</i>	lui leur(s)

Le même phénomène est observable dans les copies de Maroua. On tend vers une inversion totale du système français standard : les pronoms employés normalement en fonction d'objet direct deviennent objets indirects, et inversement. On transfère ainsi l'opposition masculin/féminin/pluriel du pronom objet indirect au pronom objet direct ; symétriquement, l'opposition binaire singulier/pluriel qui caractérise le pronom objet indirect de troisième personne est reportée sur le pronom objet direct ; on remarquera la graphie « leurs » (impliquant une liaison phonétique) devant les verbes à initiale vocalique, et « leur » devant les verbes commençant par une consonne.

* Exemples pour « le »

« je le di arevoir ademain sibondie asette (...) » (2047, M, 11 ans).

« je passai en le montrant ce que je pouvais et j'arrive face du gardien je le marque un but » (2083, M, 13 ans).

* Exemples pour « la »

« Je remerci ma maman. Je la dis que je parts me reposer » (2072, M, 14 ans).

« (...) Pour m'anvoier chez ma grande-mère Pour allè la Prendre du boie (...) » (2008, F, 13 ans).

* Exemples pour « les »

« Je les habillent, je les portent les chaussures et Je les peignent les cheveux » (2044, F, 12 ans).

« Quand je suis arrivé à la maison j'ai saluer mes parent et je les ait montré ce que j'ai fait en classe. » (2062, F, 12 ans).

* Exemple pour « lui »

« Quand je lui ai trouvé on se mit en route (...) » (2179, F, 11 ans).

* Exemples pour « leurs »

« Nos camarades très loigne de l'ecole je leurs accom-pagne un peut avec la bicyclète de mon grand frere. » (2070, M, 15).

« en sortant je leurs aréttent par le bras (...) » (2100, F, 13 ans)

« je suis reste là bas pour leur voir » (2176, M, 12 ans).

Ceci est une tendance actuelle, mais, dans une même copie, on trouve certains usages conformes à la norme (en italiques dans le texte) :

« je joue avec un chien et je le caresse les joux
ou que je pars le chien me poursuit
je lui chasse mais il ne veut pas ce separè de moi (...)
je le dis afrique rentre je pars à l'ecole
lui il savait bien que je *lui* mant que je né jamais
retourné à l'ecol le soir (...)
je les dis que le chien a décidé de ne pas ce separé de
moi
mes camarade me dit bon lesse lui dans la chambre et
tu *le* enferme puis on part » (2061, F, 14 ans).

Nous avons noté une autre particularité très fréquente dans les rédactions des élèves, c'est l'absence de pronom de reprise dans des contextes où le français l'impose.

Par exemple, lorsque le complément d'un verbe est mis en tête de phrase (on dit alors qu'il est thématiqué), il doit être repris plus loin par un pronom. Par exemple :

« Je conserve le reste dans le garde-manger. » (Pas de thématique).

« Le reste, je le conserve dans le garde-manger. » (Thématisation de « le reste »).

Voici ce que l'on obtient quand on omet le pronom de reprise :

« Le reste je garde dans le garde manger » (2072, M, 14).

Le cas le plus fréquent d'omission du pronom de reprise apparaît dans les suites de propositions juxtaposées ou coordonnées, de même qu'après une proposition relative :

« je par prendre me habie je me dans l'eau » (2017, M, 16 ans) (pour : je vais prendre mes habits et je *les* mets dans l'eau).

« Je les cailler (= cueille) pour remettre à Ma Mère elle Nous partage également » (2065, F, 16 ans) (pour : je les [mangues] cueille pour *les* remettre à ma mère, qui nous *les* partage équitablement).

« (...) je puise de l'eau à la pompe et j'amne sur la veranda (...) » (2051, F, 15).

« la personne qui veu faire la conte fait » (2039, F, 14) (pour : celui qui veut conter *le* fait).

D.2.2.5. Le réfléchi

Dans la conjugaison dite pronominale, le verbe est précédé d'un pronom réfléchi, qui renvoie au sujet : *je me lave, tu te laves, il se lave...* Dans cette conjugaison, on emploie toujours l'auxiliaire « être » : *je me suis lavé, après m'être lavé...*

L'élève a tendance à utiliser l'auxiliaire « avoir » avec ces verbes : *je m'ai lavé* (écrit : *je mais lavé, je m'est lavé, etc.*), *il s'a lavé...*

Dans les constructions où le verbe pronominal est à l'infinitif, on trouve généralement « se » comme pronom réfléchi, quelle que soit la personne à laquelle il renvoie en réalité :

« je veux *s'amuser* avec mes camarades (...) » (2225, M, 13 ans).

« Après avoir fini de *se laver* je mangé le repas du soir. » (2078, M, 15 ans).

« nos instituteurs nous démandaient de ne pas *s'amuser* sur la voie publique » (2075, M, 15 ans).

« Quand-on à fini de mangé nous allons *se reposer* dans Notre chambre. » (2018, M, 15 ans).

Dans la construction : « après + infinitif passé », le pronom réfléchi est placé après l'auxiliaire :

« après avoir me réposer à la maison (...) » (2081; M, 14 ans).

« après avoir me laver (...) » (2079, M, 13 ans ; 2138, M, 13 ans).

Cette construction n'est pas spécifique au verbe pronominal, puisqu'on trouve aussi des phrases de ce genre :

« après avoir les sités (...) » [= après les avoir cités] (2090, F, 15 ans).

D.2.2.6. La localisation dans l'espace/temps

En *fulfulde* comme dans beaucoup d'autres langues, on a souvent les mêmes prépositions pour marquer les compléments circonstanciels de lieu ou de temps. En français, on a le même phénomène, avec « jusqu'à », par exemple : « je suis allé jusqu'à tel endroit » ; « j'ai travaillé jusqu'à six heures ». Mais, dans bien des cas, l'usage oblige à employer des prépositions différentes : « il a mangé dans la cuisine » / « il a mangé un poulet *en* cinq minutes ». Comparons cela au *fulfulde* :

O nyaami nder kisin.

Litt. : il (ou elle) a-mangé dans cuisine.

« Il/elle a mangé dans la cuisine. »

O nyaami gertogal nder minit jowi.

Litt. : il (ou elle) a-mangé poulet dans minutes cinq.

« Il/elle a mangé un poulet en cinq minutes. »

L'élève, sous l'influence de sa langue, aura donc tendance à employer les prépositions du français les unes pour les autres :

- « C'était *en* mois de mai » (2171, F, 14 ans).
 « *Dans* la tombée de la nuit (...) » (2058, M, 12 ans).
 « Je pars *dans* la veranda (...) » (2178, M, 12 ans).
 « j'irai resté *au* veranda (...) » (2188, M, 13 ans).
 « (...) je reste *sur* la veranda (...) » (2026, F, 12 ans).
 « (...) je suis partie appelle mes camarades du quartie pour allaient apprendre à la forêt » (2007, F).

En français, la direction du mouvement est indiquée à la fois par le verbe et par la préposition qui marque le complément circonstanciel : « elle est allée à la montagne »/« elle rentre *de* la montagne ». En *fulfulde*, l'orientation du mouvement est donnée par le verbe seulement ; si le complément de lieu est lui-même un nom de lieu, il ne sera précédé, dans la plupart des cas, d'aucune préposition :

O dilli Garwa.

Litt. : il (ou elle) est-parti(e) Garoua.

« Il (ou elle) est parti(e) à Garoua. »

O warti Garwa.

Litt. : il (ou elle) est-revenu(e) Garoua.

« Il (ou elle) est revenu(e) de Garoua. »

Si le complément de lieu n'est pas un nom de lieu, il sera marqué par une préposition, qui sera la même quelle que soit l'orientation du mouvement :

O dilli haa baaba maako.

Litt. : il (ou elle) est-parti(e) à père de-lui (ou de-elle).

« Il (ou elle) est parti(e) chez son père. »

O warti haa baaba maako.

Litt. : il (ou elle) est-revenu(e) à père de-lui (ou de-elle).

« Il (ou elle) est revenu(e) de chez son père. »

O naasti nder ngaska.

Litt. : il (ou elle) est-entré(e) dans trou.

« Il (ou elle) est entré(e) dans le trou. »

O wurtake nder ngaska.

Litt. : il (ou elle) est-sorti(e) dans trou.

« Il (ou elle) est sorti(e) du trou. »

Tout cela explique la difficulté de l'enfant à se situer dans l'espace-temps circonscrit par les prépositions du français ; il en arrive ainsi parfois à dire le contraire de ce qu'il cherche à exprimer :

« la sortie des classe nous somme tous parti *a* l'école (= de l'école) » (2040, F, 15 ans).

« Si Je reviens *au* corant (= si je rentre de l'école coranique) je part au moulin pour écraser le mil (...) » (2059, F, 15 ans).

« Enfin on revient *de* la maison (= à la maison) (...) » (2081, M, 14 ans).

« Si On a fini de manger ils apportent l'eau fraîche *dans* le congélateur (= du congélateur). » (2030, M, 17 ans).

« Avant de sortir *dans* ma propre classe (= de ma propre classe) » (2105, M, 14 ans).

« (...) nous sortons *en* classe (= de classe) » (2084, M, 12 ans).

D.2.3. La phrase complexe

Généralement, l'élève se contente d'aligner des propositions juxtaposées ou coordonnées ; quand il s'essaie à une période de plusieurs lignes sans faire appel uniquement à la parataxe et à la coordination — ce qui est rare — la structure syntaxique de son discours devient incohérente. En voici un exemple :

« Après avoir sorti de la classe je me dirige vers le marché avec mes cinquante francs que j'ai gardé pour les beignets du matin mais plutôt sur les succettes et les mangues que les idées me sont venues en tête depuis la sortie de la maison (...). Mes camarades du groupe deux se mettent à balayer la classe quelque sois l'obligation de leur maitre qui toujours enfile dans sa chemisette que je me m'est à les regardés. » (2048, M).

Par contre, on trouve fréquemment une principale accompagnée d'une subordonnée.

D.2.3.1. Les subordonnants

Les subordonnants, ou conjonctions de subordination, introduisent une proposition subordonnée. On a des subor-

donnants simples (« quand », « que », « quoique », « si »...) et des subordonnants composés (« afin que », « bien que », « dès que », « parce que », « pour que »...). On constate une tendance à la simplification des subordonnants complexes ; « parce que » est réduit à *parce*, « pour que » peut devenir *pour* ou *que*, etc. :

« Je ne suis pas content *parce* mon grand frère Vondo avait avec sa moto. » (2145, M, 13 ans).

« Cette journée à été si bonne *parce* me camarade sont venus chez nous (...) » (2086, M, 15 ans).

« (...) je sors pour aller visité mes camarades des mêmes classe. *pour* ont parts boire un peu de biere dans le quartier pont. » (2207, F, 13 ans).

« (...) j'appelle mon grand frère qui est au colège de les-poir, *qu'*il vient (= pour qu'il vienne) trété le problème avec moi. » (2178, M, 12 ans).

« J'appelle un ami *quon* (= pour qu'on) vienne réviser nos leçons (...) » (2183, M, 10 ans).

« (...) Je les suivent derrière eux *qu'*ils ne connaissaient pas (= de façon à ce qu'ils ne le sachent pas). » (2176, M, 12 ans). (= Je les ai suivis sans qu'ils le sachent.)

« Puis je sorti de la maison part retrouver mes camarades pour jouer au fooball *jusqu'a* la nuit tomba (...) » (2088, M, 16 ans).

« (...) nous nous métions à courir brusquement *jeuvent* *qu'*il a attrapé (= jusqu'à ce qu'il attrape) l'un d'entre nous. » (2194, M, 13 ans).

Il arrive même, en cas de subordonnée complétive, que l'on ait un subordonnant-zéro :

« Quand on a vue ce probleme est difficile on copie le probleme et on parts montre sa au maître est le maître va voire si se faut (...) » (2206, F, 15 ans). (= Quand on a vu *que* ce problème est difficile, on le copie et on va le montrer au maître pour qu'il voie si c'est faux.)

Des subordonnants appartenant, non pas au français standard, mais au français local, apparaissent dans les textes :

« *Au temps que* (= quand) je rentre à la maison nous metons à table (...) » (2130, M, 14 ans).

« Aujourd'hui je besoin d'aller au marché, au garage,

au stationnement *même quand* je reviendrai *même* a quel heur chez nous. » (2130, M, 14 ans). (= Aujourd'hui, il faut que j'aille au marché, au garage, à la gare routière, quelle que soit l'heure à laquelle je rentre à la maison.)

D.2.3.2. La proposition infinitive

Il arrive qu'on trouve une proposition infinitive complètement là où la norme requerrait une subordonnée introduite par une conjonction de subordination :

« mon oncle appela sa fille marte *d'aller à l'alimentation* pour paye une top. » (2204, F, 12 ans) = mon oncle appela sa fille Marthe *pour qu'elle aille à l'alimentation* acheter une bouteille de Top).

La proposition infinitive peut être introduite par une préposition non conforme à ce qu'exige la norme :

« Je partirai dabort chez mon oncle Hamadou pour lui donné ce qu'on m'à donné de lui remétre. » (2185, M, 14 ans).

D.2.3.3. Le discours rapporté

On entend par « discours rapporté » un discours extérieur intégré dans un premier discours (Arrivé et *alii*, 1986, pp. 236-237). Cette intégration peut se faire de deux façons : l'élément rapporté est cité entre guillemets sous la forme qu'il avait lors de son énonciation, c'est le « discours direct » ; ou bien, dans le cas du « discours indirect », l'élément cité est présenté généralement sous une forme résumée, et il est subordonné syntaxiquement au discours de celui qui le rapporte.

La ponctuation particulière qui encadre le discours direct à l'écrit est inconnue des élèves :

« Puis je dit à ma mère je veux partir en promenade. » (2055, F, 15 ans).

« tout à coup mon père apparait et dit dormez. Alors pour que le cerveau sonne bien oui père nous dormons. » (2158, M, 12 ans).

Dans les copies d'élèves, le discours direct est générale-

ment introduit par « que », qui équivaut à la ponctuation manquante :

« et quand nous sortons des class il y a des garçons qui attaquent les filles et d'autres filles leur disent *que* nous sommes faibles pourquoi vous nous attaquez donc » (2045, F, 13 ans).

« (...) il nous explique *que* après la sortie des classes balaiyé les salles des classes fermé les fenêtres nétoiyé le talbeau » (2066, M, 13 ans).

« Je mets le voleur en garde *que* si je trouve le voleur de mes pigeons il me donnera le double. » (2050, M, 13 ans).

D'autre part, on trouve du discours direct là où l'on attendrait de l'indirect :

« Et quand Je déclare aux autres camarade *c'est notre voisin le voleur* son nom est devenue un chant dans notre quartier. » (2050, M, 13 ans).

Il en est de même pour l'interrogation ; on trouve une interrogation directe au lieu d'une indirecte :

« arrivé à la maison je dépose mes effets et mon père me demande Qu'est-ce que vous avez fait en classe Aujourd'hui » (2020, M, 15 ans).

On trouve sous forme de discours indirect un complément verbal que l'on attendrait sous la forme « de + *infinitif* » :

« et ma mère m'a dit que je sort m'envait jouer dehors à 18 heures je reviens à la maison (...) » (2062, F, 12 ans) au lieu de : « Ma mère m'a dit d'aller jouer dehors et de rentrer à la maison à 18 h. ».

D.2.3.4. L'interrogation indirecte

Dans l'interrogation indirecte, on place fréquemment dans la phrase introductrice un complément qui devrait normalement se trouver dans la subordonnée :

« Après avoir fini d'apprendre nous allons avec fozé yonga à Domayo pour aller voir *ma tante* si elle se comporte bien. » (2169, M, 13 ans). (= Après avoir fini d'apprendre nos leçons, je vais à Domayo avec Fozé Yonga, voir si ma tante se porte bien.)

« Je reverifie *mon devoir de calcul* si j'ai trouvé. »

(2157, M, 11 ans). (= Je vérifie à nouveau la solution de mon devoir de calcul.)

D.2.3.5. La coordination entre propositions

Des propositions qui, en français, devraient être coordonnées, sont simplement juxtaposées, comme en *fulfulde* ; par exemple :

« je par achète du savons je vient lave la moitier de me habie

je par prendre ma mourriture je mange.

après avoir mange je termine les restes de me habie je me lave.

je prend le autre habie je ma Habille.

je prend me cahier je revise me leçons

après avoir revise je prend me habie je les répase je dor empeut je me leve je l'arengé de ma valise. » (2017, M, 16 ans)

Il arrive que, dans une suite de propositions coordonnées ayant un même sujet verbal, celui-ci ne soit pas répété :

« Après avoir manger je dormirai peu de temps et ensuite me lave priera et apprendrai mes leçons qu'on a vu en classe. (2125, M, 14 ans).

D.3. Lexique

D.3.1. La segmentation

Même au niveau du CM2, la segmentation, c'est-à-dire le découpage de la phrase en mots, reste aléatoire. Dans les trois écoles publiques où l'on a mené l'enquête, de 36 à 48 % des copies sont fautives de ce point de vue, et contiennent de une à douze fautes, ce qui est beaucoup quand on sait que ces copies ont une moyenne de huit lignes.

Dans certains cas, l'élève considère l'article défini comme faisant partie du nom lui-même ; ceci est une des caractéristiques des créoles à base lexicale française (en guadeloupéen : *luil* pour « huile », *lakré* pour « craie », etc.)

et des emprunts au français dans les langues locales (*lap-tan* pour « hôpital », *lakkol* pour « école », *ler* pour « heure », etc.). Voici quelques exemples tirés de nos rédactions :

« En suite Vers quinze Heures éдеми, dont Mon *l'heure* prévi pour le football (...) » (2058, M, 12 ans).

« coucour de *lentre* en 6^e » (2076, M, 16 ans).

« la *l'école* » (2059, F, 15 ans).

« de *luile* » (2079, M, 13 ans).

« Je part prendre le *lair* a deux quilmètre. avec la bicyclet » (2134, M, 13 ans).

« Nous rassemble à une *l'aumbre.* » (= nous nous réunissons à l'ombre) (2219, F, 13 ans).

« je achete de begne avec *larico* et on mange » (2047, M, 11 ans).

On note aussi le phénomène d'aphérèse touchant les mots à initiale vocalique, caractéristique également des créoles (en guadeloupéen : *limé* pour « allumer », *reté* pour « arrêter », etc.) :

« (...) je prend de la *lumette* et je *lume* le feu »

« Et puis je mirai encore à *prendre* jusqu'à 22h » (= puis je me remettrai à apprendre...) (2052, F, 16 ans).

« si je fini de faire le devoir je prens le cahier je *prendre* mes leçon/si on' a fini a *prendre* les leçon je suivi le televion et je couche » (2084, M, 12 ans).

« (...) je *face* le tableau (...) » (2123, M, 14 ans).

« elle était entrain de *gorger* un mouton » (2136, M, 12 ans).

« (...) je me prête (...) (= je m'apprête) (2168, M, 14 ans).

La liaison, « phénomène d'enchaînement phonologique qui entraîne, quand le mot suivant commence par une voyelle, la prononciation d'une consonne graphique finale, oralement muette dans les autres cas » (Arrivé *et alii*, p. 379), perturbe parfois la segmentation :

« après savoir rempli le canari (...) » (2051, F, 15 ans).

« je pare jour avec me s'ami » (= je m'en vais jouer avec mes amis) (2076, M, 16 ans).

« des getranger » (= des étrangers) (2082, M, 16 ans).

« quand t'on na fini (...) » (2191, M, 15 ans).

Des adverbes ou des conjonctions complexes sont parfois écrits d'un bloc :

<i>dabore</i>	pour	d'abord
<i>impeu, empeut</i>		un peu
<i>defois</i>		des fois, parfois
<i>enretard</i>		en retard
<i>épuis</i>		et puis

On constate de nombreuses fautes concernant « en », qu'il soit préposition ou qu'il fasse partie du lexème verbal :

« je m'anvai »

« (...) comment que j'ai fait pour m'ensortir » (2081, M, 14 ans).

« (...) je m'en dormirai » (2144, M, 14 ans).

Beaucoup d'autres fautes de segmentation ne s'expliquent que par l'ignorance ou la désinvolture de l'élève :

« quinzeur » (= quinze heures)

« Il né tépas permis de ce premene la nuit. » (2166, M, 14 ans).

« (...) au tent de faut tent cou » (= autant de fautes, autant de coups) (2076, M, 16 ans).

« tu ne refuse au qu'un travaille » (2077, M, 16 ans).

« (...) je ma ligne devant la classe » (2092, M, 15 ans).

« qu elle que part » (= quelque part) (2079, M, 13 ans).

« je me mes aller à ma muse (...) » (= je me mets alors à m'amuser) (2085, F, 16 ans).

« on semé a table (...) » (= on se met à table) (2117, M, 13 ans).

D.3.2. Le vocabulaire du français local

L'élève choisit souvent des mots qui appartiennent au français de tous les jours, ou « français local » ; celui-ci présente plusieurs caractéristiques qui peuvent le rendre partiellement hermétique à un francophone de France. On y relève :

1. des changements de sens

Certains mots existant en français « standard » forment des regroupements inédits et/ou changent de sens ; par exemple :

<i>aller pour revenir</i>	faire un aller-retour
<i>assiette</i>	réipient émaillé à couvercle
<i>bâcler la porte</i>	fermer la porte à clé
<i>baptême</i>	cérémonie d'imposition du nom, chez les musulmans
<i>beaux (masc. plur.)</i>	belle-famille
<i>boa</i>	python
<i>boule</i>	sorte de polenta faite de farine de mil, de maïs ou de riz
<i>border</i>	se prostituer
<i>capitaine</i>	perche du Nil, <i>Lates niloticus</i> (poisson)
<i>casserole</i>	cocotte, faitout à deux anses
<i>couscous</i>	est synonyme de <i>boule</i>
<i>délinquant</i>	élève indiscipliné
<i>fréquenter</i>	aller à l'école
<i>goudron</i>	route goudronnée
<i>homo (nom commun)</i>	personne qui porte le même nom que X ; « mon homo » est celui qui porte le même nom que moi
<i>ne pas bien clocher</i>	ne pas bien marcher (affaire)
<i>nourriture</i>	est synonyme de <i>boule</i>
<i>payer</i>	acheter
<i>plat</i>	assiette
<i>pousse-pousse</i>	charrette à bras
<i>pousseur</i>	conducteur de charrette à bras
<i>ramasser</i>	prendre (plusieurs choses) à la fois
<i>ration</i>	somme d'argent destinée à subvenir aux besoins de la famille pour une journée
<i>salaud (masc./fém.)</i>	imbécile, con
<i>sanglier</i>	phacochère
<i>sauce</i>	préparation de viande ou de poisson en sauce, qui accompagne la <i>boule</i>
<i>stationnement</i>	gare routière
<i>voyager</i>	partir en voyage

Un verbe comme *partir* se voit employer dans bien des cas où le français standard utiliserait le verbe « aller » :
 « *Je suis parti(e).* » = Je m'en vais.
 « *Il ne part pas à l'école.* » = Il ne va pas à l'école.

2. la création de nouveaux mots :

* par dérivation

bordel(le) (fém.)

prostituée

cadonner

offrir en cadeau (*Il m'a cadonné un livre.*)

cadoter

offrir un cadeau

clando (masc.)

taxi (généralement moto)

diarrher

non homologué

misérer

avoir la diarrhée

1. souffrir, vivre en rencontrant beaucoup de difficultés (intransitif)

2. maltraiter; malmener (transitif direct)

pousse (masc.)

charrette à bras

* par emprunt à des langues nationales

bali-bali

machine à sous

bil, bilbil

bière de mil

boukarou

cabane de paille, de forme circulaire

fol(l)éré

oseille de Guinée, *Hibiscus sabdariffa*

Foulbé

Peul

goro

1. « noix de kola »

2. « petit cadeau »

kilichi

viande épicée séchée

lamido

sultan

mayo

cours d'eau temporaire

mousskouari

sorgho repiqué

saré

enclos familial, groupe familial

sekko

panneau de paille tressée (parfois écrit « secco » ou « sécot »)

soya

viande grillée

Ces écarts par rapport à la norme, n'altèrent ni les structures phonétiques ni les structures grammaticales du français ; ils posent cependant le problème de la variété de français que l'on doit enseigner à l'école ; doit-on pousser le zèle jusqu'à bannir ces usages de l'école, alors que tout le monde parle ainsi dans la vie courante ? Les maîtres eux-mêmes sont-ils vraiment capables de discriminer entre français local et français standard ? Ces mots, qui ne figurent souvent dans aucun dictionnaire courant, comment doit-on les écrire ?

D.3.3. L'hypercorrection lexicale

« Entre deux mots, il faut choisir le moindre », disait Paul Valéry ; tel n'est pas l'objectif de l'élève écrivant en français, quand il arrive en fin d'études primaires. Celui-ci a plutôt tendance à rechercher des mots ou expressions d'un niveau de langue qu'il ne maîtrise pas, créant par là un hiatus d'autant plus criant que, généralement, le texte dans son ensemble n'est même pas grammaticalement correct. Voici quelques exemples :

« je vais vous racontez nos jeux en Quelques lignes avec *mes expretions personnel* » (2023, M, 11 ans).

« Je donne ce petit conseil aux enfants de mon age de ne jamais prendre ce qui ne leur appartient pas chez leurs ami ou leur voisin même ailleur parce que c'est un mauvais comportement pour un bon citoyen camerounais *aux temps contempaurains*. » (2050, M, 13 ans).

« (...) et moi alors je me rentre directement pour faire le déjenne. Car je aurai rien comme *la moyenne financier* pour aumoince mange les beignes. » (2067, M, 15).

« (...) Je pars dormir sans problème en attendant que la nourriture *pénètre bien dans mes organes*. » (2069, F, 15 ans).

« Ci-dessous *ma tâche sera consacrer* à raconter ce que je ferai. » (2072, M, 14 ans).

« (...) je profite de *mettre en propriété* (= nettoyer) mes habits *archaïques*. » (2074, M, 14 ans).

« (...) je sieste pour impeu mieu *refroidire ma mèmèoir d'origine* » (2075, M, 15 ans).

« les Spectateurs applaudissent puis on me *fourni* un cadeau » (2114, M, 15 ans).

« J'aime l'école parceque sa me permet *d'évoluer dans les classes supérieur* et j'aime le sonnement de la cloche » (2118, F, 12 ans).

« (...) je commence à *la préparatif de la nourriture* du soir ». (2177, F, 13 ans).

« Et après je part à l'école Coranique qui est *sise* à côté de notre maison » (2185, M, 14 ans).

« (...) je prends *obliquement* mes cahiers pour faire la revision » (2213, M, 15 ans).

« alor moi Je lui *narrai* [futur] alor mon conte » (2034, F, 12 ans).

Il arrive que l'attitude hypercorrective conduise jusqu'à la faute. L'enfant scolarisé sait qu'il ne faut pas dire « *le lécole* », comme beaucoup le font, mais « l'école » ; en appliquant une procédure analogue à « les légumes », par exemple, il en arrive à écrire « *les egime* ».

Les phénomènes d'hypercorrection grammaticale ou lexicale que nous avons relevés s'expliquent par le désir de l'enfant d'affirmer sa maîtrise d'un système linguistique socialement valorisé, mais qu'il ne domine pas vraiment. Il compense son insécurité par l'emploi de « grands mots » ou de formes rares, utilisés à plus ou moins bon escient, destinés à impressionner le lecteur ou l'interlocuteur. De nombreux journalistes de la presse écrite ou orale font d'ailleurs la même chose et influencent probablement l'enfant dans ce sens.

Nous pourrions citer, en conclusion, ces quelques lignes de M. Giraud *et alii* (1992, p. 83), en remplaçant « antillais » par « de Maroua » et « Antilles » par « Maroua » :

« (...) une partie importante des élèves [de Maroua] sont, en regard de la langue d'enseignement, dans un état d'insécurité grave ; celle-ci est la modalité linguistique des effets de ce que l'enquête sociologique nomme globalement la distance culturelle. L'école [à Maroua], avec les moyens qu'elle se donne pour l'heure, n'est pas en mesure d'enseigner ce qui "manque" à ces enfants : la maîtrise lexicale et surtout syntaxique de la langue française, l'aisance dans la perception et la production du texte, "là où commence la langue", selon la belle formule de Benveniste. En deçà,

il y a le déchiffrage, l'ânonnement en lecture et la connaissance éclatée d'une langue écrite considérée comme un "tas de mots", non comme un moyen d'expression et d'appropriation de connaissances. »

Quelle(s) langue(s) pour l'enseignement ?

A. Un énorme gâchis

L'école actuelle constitue un énorme gâchis humain et financier. Maîtres et élèves sont démotivés par les conditions matérielles dans lesquelles ils doivent travailler. Pourtant, l'État, aidé par les pays amis, dépense des sommes très importantes pour l'éducation (18,7 % des dépenses publiques totales). Remarquons toutefois que le Cameroun, en 1988-1989, consacrait 22 % de ses dépenses publiques d'enseignement pour le supérieur (PNUD, 1992, p. 169), alors que le taux de scolarisation dans le supérieur était de 3 % (contre un taux de 75 % dans le primaire et de 26 % dans le secondaire). Où est la priorité ?

Le nombre moyen d'élèves par maître est de 51 pour l'ensemble du Cameroun (*ibid.*, p. 169), alors qu'à Maroua on compte 86 élèves pour un maître, et c'est pourtant là que l'on réduit les effectifs du corps enseignant ! 30 % de l'ensemble des élèves camerounais entrent dans le secondaire, contre une dizaine à Maroua.

« Tant d'études convergentes — écrivent M. Giraud et ses collègues (1992, p. 8) — ont montré l'effet hautement sélectif de l'échec scolaire, qui frappe surtout les catégories sociales dites défavorisées, qu'il serait aujourd'hui insensé de vouloir restreindre à des causes individuelles un

phénomène évidemment d'ordre social. » On peut appliquer cette réflexion à l'échelle nationale, au Cameroun, et affirmer, sans grand risque de se tromper, que les disparités dans la réussite scolaire sont directement liées aux disparités socio-économiques entre régions.

B. Repenser l'école

Tous les intellectuels africains le disent : l'école actuelle n'est pas adaptée à l'Afrique. Alpha Oumar Konaré, premier président de la République à être élu démocratiquement au Mali, le répétait sans ambages à une journaliste du *Monde* (1993) : « [...] notre système éducatif a été conçu au départ pour former des agents de l'administration coloniale. Dans son essence, il n'a pas varié ces trois dernières décennies. Aussi cette école est-elle, au pis, une immense fabrique de chômeurs, au mieux, une fabrique de cadres qui n'ont aucune prise sur la réalité. Car cette école ne prend en charge ni les cultures locales ni l'environnement, elle communique dans une langue étrangère, et n'a jamais pu s'enraciner profondément. Cette école est une école d'exclusion. Aujourd'hui, pour réformer le système scolaire, il faut d'abord le casser ».

70 % des enfants sortis de l'école à Maroua sont sans emploi. Ils sont voués, soit à la petite délinquance, soit, ce qui n'en est pas toujours très loin, à travailler dans un secteur informel, dans lequel certains économistes ont vu une panacée, alors que, en fait, il est le fossoyeur de l'économie nationale.

Faut-il, pour autant, en arriver aux extrémités suggérées par le président du Mali, et casser le système scolaire ? L'expérience montre qu'il est toujours plus facile de casser que de reconstruire ou de réformer, et l'école ne tolère que difficilement les changements radicaux (Vigner, p. 116).

C. Développer d'autres filières éducatives

G. Belloncle (1984, pp. 39-40) écrit très justement ceci : « Une des conséquences les plus dramatiques de la focalisation exclusive des jeunes États africains sur le système scolaire tel qu'il s'est développé en France à partir de la fin du XIX^e siècle [...] aura été de les amener, en posant l'équation éducation = scolarisation, à se désintéresser totalement de toutes les autres formes d'éducation possible. »

De ce fait, l'éducation n'étant dispensée qu'à l'école, avec le succès que l'on sait, la majeure partie de la jeunesse se retrouve à l'âge adulte sans autre formation que celle qu'elle a acquise au gré du hasard. Tel passe donc successivement du rôle de maître d'école coranique à celui de maçon, puis de petit commerçant ou d'importateur clandestin. Il en découle une assez grande instabilité professionnelle pour des jeunes qui savent tout faire, et qui, en fait, ne savent rien faire bien.

Il faut développer une réflexion sur les besoins de formation. Ceci doit être mené à l'échelle nationale, bien sûr, mais le cadre régional semble le plus approprié si l'on veut véritablement obtenir des résultats collant à la réalité. Suivant leur classe sociale, qu'attendent les parents comme formation pour leurs enfants ? Quelles sont les aspirations professionnelles des jeunes ? A quel âge souhaitent-ils entrer dans la vie active ?

Beaucoup d'enfants sortent de l'école actuelle sans avoir acquis une maîtrise orale définitive du français, langue d'enseignement. Ne parlons pas de la maîtrise de l'écriture et de la lecture : n'ayant jamais été acquises, elles ne peuvent être conservées. Devant cette situation de fait, n'est-il pas temps de sortir un peu des sentiers battus, et de commencer à construire quelque chose à partir des acquis de l'enfant, au lieu de considérer indéfiniment qu'on le prend au degré zéro des connaissances ? Si l'on sait que la majorité des enfants de Maroua a déjà une bonne connaissance de la langue véhiculaire, qu'elle soit sa langue maternelle, ou qu'il l'ait apprise au contact de ses petits voisins, on peut lui faire prendre conscience de cet acquis,

et s'y appuyer afin de l'aider à atteindre un niveau de français suffisant pour attaquer le cours élémentaire sur des bases solides.

D. Opinion des parents d'élèves sur l'usage du *fulfulde* à l'école

On dit généralement qu'en Afrique les parents d'élèves sont plutôt hostiles à l'introduction de langues africaines à l'école. Ce serait le cas au Sénégal, selon P. Dumont (1983, p. 205) : « Parmi les parents d'élèves beaucoup sont [...] hostiles à l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement parce qu'ils ont le sentiment que celui-ci deviendrait alors un enseignement au rabais. Plusieurs arguments sont généralement avancés : (a) le fait que l'enseignement des langues africaines n'est presque jamais exporté [...] ; (b) le fait que beaucoup de parents, n'ayant eux-mêmes que fort peu fréquenté l'école, ne conçoivent pas qu'on apprenne une langue que l'on parle déjà ; (c) le fait que l'on ne voit pas encore très clairement l'utilité pratique de cet enseignement. » Remarquons l'ambiguïté entretenue par cet auteur : tantôt, on a l'impression qu'il parle de langues africaines comme véhicules d'enseignement, tantôt comme matières d'enseignement. Une chose est de considérer ces langues comme simples matières d'enseignement, une autre est de les considérer comme véhicules d'enseignement, cette dernière option impliquant qu'elles soient aussi matières d'enseignement.

Nos propres enquêtes à Maroua, qui recourent en cela celles de L. Métangmo-Tatou (1992), ne montrent absolument pas cette réticence de la part des parents. Voici les résultats détaillés que nous avons obtenus auprès d'un échantillon aléatoire de deux cents parents d'élèves :

Parents. Pensez-vous qu'il serait bon d'utiliser
le *fulfulde* à l'école ?

(N = 140 musulmans, 60 non-musulmans)

Réponse globale de l'échantillon

Usage du <i>fulfulde</i> à l'école		
OUI	NON	NE SAIT PAS
71,5	20	8,5

Réponse en fonction de l'ethnie

Ethnie	Utiliser le <i>fulfulde</i> à l'école			
	OUI	NON	?	Total
1. Peuls	39	4	2	45
2. Guiziga	27	4	0	31
3. Moundang	5	7	2	14
4. Toupouri	2	10	1	13
5. Massa	7	0	1	8
6. Mandara	11	0	2	13
7. Haoussa	2	0	0	2
8. Arabes	4	0	0	4
9. Kanouri	10	2	1	13
10. « Mofou »	8	1	3	12
Autres Nord	17	4	4	25
Autres Sud	11	8	1	20
<i>Total</i>	<i>143</i>	<i>40</i>	<i>17</i>	<i>200</i>

Réponse en fonction de la religion

Religion	Usage du <i>fulfulde</i> à l'école			Total
	OUI	NON	NE SAIT PAS	
non-musulman	45	40	15	100
musulman	83	11	6	100

Tableau n° 120

Comme on pouvait s'y attendre, ce sont les non-musulmans qui manifestent le plus d'opposition à l'usage de la langue peule à l'école. Cela s'explique, comme nous l'avons dit, par le fait que les Peuls ont pratiquement annexé l'islam à leur profit. Le *fulfulde* est dit « langue du Coran », alors qu'il n'en est rien, l'école coranique est dite « école des Peuls », alors qu'ils l'ont héritée des Haoussa ou des Kanouri. Plusieurs parents d'élèves, non scolarisés et non musulmans, que nous avons interrogés, se sont montrés persuadés que la langue que les enfants écrivent à l'école coranique sur leurs tablettes est du *fulfulde* !

Autre fait qui éveille la suspicion des non-islamisés : tout néo-islamisé se dit « Peul » et doit abandonner l'usage de sa langue maternelle. Un Guiziga non scolarisé et non musulman nous disait que si le *fulfulde* entre à l'école, « l'enfant n'aimera plus parler sa langue d'origine et [qu'] il sera en islam ».

La mémoire collective résonne encore des procédés utilisés par les Peuls lors de la conquête de la région au siècle passé. Des groupes ethniques entiers, tel celui des Zoumaya, ont disparu en tant que groupes, l'alternative qu'on leur offrait étant l'islamisation ou la déportation en esclavage.

Il faut aussi se souvenir de l'histoire politique contemporaine du pays ; jusqu'à l'avènement du régime actuel, l'aristocratie peule faisait durement ressentir sa suprématie sur tous ceux que l'on qualifiait de « païens » ; on a assisté dans la région, jusqu'à une époque très récente,

à des cas de conversion forcée à l'islam et les communautés chrétiennes ont eu à subir diverses violences (destructions de lieux de culte, brimades diverses).

Les Toupouri sont de ceux dont le territoire n'a jamais pu être entamé par la conquête peule. Ils s'en font une fierté et nombre d'entre eux continuent à mettre en garde leurs enfants contre l'ennemi héréditaire. La langue et la culture peules sont alors chargées de tous les maux : « Quand un enfant toupouri parle *fulfulde*, nous disait un parent d'élèves de cette ethnie, nous n'avons plus confiance en lui. Cette langue l'introduit au vol et à diverses mauvaises pratiques inconnues des Toupouri. » Une jeune femme toupouri ajoutait qu'il est « inutile d'apprendre le *fulfulde* à des enfants dont les parents eux-mêmes ont été scolarisés ».

Cependant, tous les Toupouri urbanisés ne sont pas aussi intransigeants. L'un d'entre eux, non musulman, nous disait être favorable à l'utilisation de la langue peule dans les deux premières années du primaire : « Même si les enfants abandonnent l'école, il leur restera cet acquis de la langue peule, qui leur permettra de s'intégrer dans le milieu du commerce. » Plusieurs autres enquêtés non musulmans appartenant à diverses ethnies minoritaires en ville, se sont déclarés en faveur d'une première alphabétisation en peul, cette langue étant perçue comme la langue des affaires : « Il est bon d'apprendre le *fulfulde* parlé et écrit à nos enfants pour faire de bonnes transactions commerciales avec les Peuls de la région, car ils briment ceux qui ne savent pas parler ni écrire leur langue. » [Mofou, M, 70 ans, non scolarisé, non musulman]. On retrouve là une motivation analogue à celle qui anime l'un ou l'autre traditionalistes peuls, qui consentent à envoyer quelques-uns de leurs garçons à l'école pour qu'ils y apprennent « les ruses des Blancs ».

Les Peuls eux-mêmes voient dans l'introduction de leur langue à l'école un moyen d'enrayer sa dégradation et son usage défectueux par les non-natifs.

Les ressortissants des provinces méridionales ne sont pas majoritairement opposés à l'entrée officielle du *fulfulde* à l'école. Cela s'explique par le désir d'intégration de cette population dans la ville. La classe adulte masculine s'est

peu investie dans l'apprentissage de la langue peule, mais elle se rend compte des problèmes quotidiens que cela lui pose ; les femmes ont souvent commencé à s'y mettre pour pouvoir bavarder avec les voisines et pour faire leur marché de façon plus avantageuse. Les commerçantes du Sud, vendeuses de légumes ou tenancières de gargotes, parlent au moins un peu le *fulfulde* pour communiquer avec la clientèle. On voit donc d'un assez bon oeil que la génération des enfants acquière un maniement courant du peul, ce qui, d'ailleurs, est déjà le cas, bien souvent.

Les quelques chrétiens du Nord (Mofou ou Guiziga) que nous avons pu interroger se réjouissent par avance de l'introduction du peul à l'école, car cela permettrait ultérieurement à leurs enfants d'avoir accès à la Bible en *fulfulde*.

E. Opinion des enseignants sur l'introduction du *fulfulde* à l'école

Dans leur ensemble, les enseignants considèrent le *fulfulde* comme leur bête noire. Mille stratagèmes ont été inventés pour empêcher les enfants de le parler sur la cour de récréation, en pure perte. Non seulement ils n'obtempèrent pas, mais, dans les petites classes, certains parlent au maître ou à la maîtresse en *fulfulde*.

Quelles sont les principales objections que les enseignants voient à l'introduction officielle du *fulfulde* à l'école primaire ?

E.1. L'origine régionale des maîtres

Un peu plus de la moitié des maîtres n'étant pas originaires de la région, ils ne connaissent pas du tout ou pas suffisamment la langue peule, et, dans leur esprit, elle se trouve facilement associée à l'analphabétisme et au fanatisme. L'idée de son introduction à l'école est très perturbante pour eux, car elle les remettrait en situation d'appre-

nants et leur ferait perdre une partie de leur prestige : ils ne seraient plus seuls détenteurs du savoir, et les enfants ne seraient plus considérés comme des tablettes vierges de toute connaissance. Ces enseignants, d'autre part, sont pleins de préventions à l'endroit du milieu d'où proviennent les enfants. Ils estiment, comme naguère le colonisateur, avoir une mission civilisatrice à remplir auprès de populations qu'ils jugent attardées.

Généralement, ces enseignants du Sud estiment que c'est l'enfant qui doit aller vers eux, et non eux qui doivent aller vers l'enfant. Cela signifie que, sur le plan pédagogique, ils préfèrent piétiner aussi longtemps qu'ils le jugent nécessaire, et rabâcher comme on peut le faire à l'école coranique, plutôt que d'envisager de sortir, ne fût-ce que momentanément, du monopole linguistique du français. A quoi cela mène-t-il ? A une progression d'une lenteur exaspérante qui démobilise tout le monde. Une enseignante de la SIL nous confiait ceci : « [...] actuellement, nous sommes à la fin du troisième trimestre, je peux vous dire que mes enfants sont encore à la huitième leçon de langage » alors que le manuel en prévoit trente !

L'école aurait-elle pour objectif premier le « confort » du maître ou l'instruction de l'enfant ? Quoi qu'il en soit, on pourrait trouver parmi les enseignants de la région (provinces de l'Extrême-Nord, du Nord et de l'Adamaoua) suffisamment de maîtres qui pourraient, après une formation appropriée, être affectés en priorité aux petites classes du primaire (SIL et CP), là où le problème de la langue est le plus crucial.

E.2. Certains enfants refusent de parler fulfulde

Il y a des enfants qui se font un point d'honneur de ne pas parler le *fulfulde*, du moins en contexte formel. Voici le témoignage d'un enseignant à ce sujet :

« Je ne crois pas [que l'introduction du *fulfulde* dans les premières années du primaire serait de nature à aider l'enfant]. Parce que je connais, à la SIL, des petits conservateurs, je dirais même extrémistes... Quand on lui parle "foulbé", monsieur répond systématiquement en *mundang*

s'il est moundang. Alors je lui demande : "Pourquoi tu ne parles pas 'foulbé' ?" Il dit qu'il n'est pas "Foulbé". Je dis : "Mais tu comprends ?" Il dit : "Je comprends très bien ! Pourquoi lui il ne peut pas parler *mundang* ?" [...] Alors, le point de rencontre, c'est le français. "Si vous ne voulez donc pas parler vos patois, entendez-vous une fois, parlez français [...] ! Parce que le petit 'Foulbé', lui, voit qu'on doit parler [sa langue], le petit Moundang, lui, ne voit pas pourquoi il ne doit pas parler [la sienne]." »

Cette fine observation comporte plusieurs enseignements : (1) pratiquement tout le monde comprend le *fulfulde* à l'école ; nos enquêtes et nos tests l'ont confirmé. (2) Le Peul, ou celui qui se dit tel, est conscient de la supériorité de sa langue ; c'est lui qui pratiquera le moins volontiers une langue africaine autre que la sienne. (3) L'enfant appartenant à une minorité linguistique a appris, dès le foyer familial, à « résister », au moins symboliquement, à la langue peule, qui est considérée comme allant de pair avec l'islamisation.

On doit cependant relativiser cette attitude : nous avons vu que près de la moitié des parents non musulmans ne seraient pas hostiles à une utilisation scolaire du *fulfulde*. Cependant, il ne faut pas sous-estimer non plus les risques d'un blocage. Toute précipitation dans le processus d'introduction du *fulfulde* à l'école risquerait de susciter une réaction, très minoritaire, certes, mais suffisante pour tout faire capoter.

En conséquence, on devrait prévoir une action de sensibilisation aux problèmes de l'enseignement et expliquer comment une langue locale, même non maternelle serait de nature à aider l'enfant. Il faudrait également démontrer que le *fulfulde* peut très bien être cantonné dans un usage « laïc » et strictement neutre d'un point de vue religieux. Si cette langue est, dans la région, langue des musulmans, plusieurs églises chrétiennes ne s'en servent-elles pas aussi dans les offices et pour la catéchèse ?

E.3. *Le fulfulde est une langue régionale*

Autre objection que l'on entend de façon répétée : le peul est une langue régionale ; on ne le parle pas partout dans le Cameroun, donc on ne peut le faire entrer à l'école. Les maîtres qui avancent ce type d'argument sentent bien que le fait, pour une langue, d'entrer à l'école n'est pas neutre et a de nombreuses conséquences. « La place que le système d'enseignement accorde aux différentes langues (ou aux différents contenus culturels), écrit P. Bourdieu (1982, p. 46), n'est un enjeu si important que parce que cette institution a le monopole de la production massive des producteurs-consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépend la valeur sociale de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique. »

Ajoutons que le pouvoir politique, quel qu'il soit, ne voit pas forcément d'un bon oeil, l'introduction à l'école d'un médium autre qu'une des deux langues officielles. Il peut y avoir risque, de son point de vue, que ne se multiplient les lieux de parole, à partir desquels un nombre croissant de citoyens pourraient exprimer leurs désirs ou leurs revendications. Il y a, en effet, une marge entre les déclarations d'intention dans le domaine de la démocratisation et ce que l'on est réellement capable d'accepter dans la pratique de la démocratie.

Une certaine confusion entre les notions d'unité nationale et d'uniformité peut aussi se faire jour. Pourtant, en cette époque où chacun prend conscience de l'importance de l'écologie dans le domaine de la nature, serait-ce trop que de demander que l'on accorde autant d'attention aux différences de milieux humains qu'à celles des milieux naturels ?

Il faut aussi admettre que ce qui est bon pour telle région ou pour telle province ne l'est pas forcément pour toutes les autres. Ainsi, ce n'est pas parce que l'on estimerait indispensable d'introduire le *fulfulde* à l'école dans certaines provinces ou dans certains départements que l'on devrait obligatoirement faire de même avec d'autres langues locales dans tout le reste du pays. Il se trouve que le *fulfulde* bénéficie de conditions hautement favorables

(nombre de locuteurs, prestige de la langue, extension géographique dans trois provinces, usage véhiculaire, etc.) qui ne sont le fait d'aucune autre langue camerounaise nationale.

On entend encore dire que l'usage du *fulfulde* à l'école couperait l'enfant de la communauté nationale et internationale. Ce serait le cas, effectivement, si on l'utilisait pour créer un monde à part et replié sur soi ; mais, à supposer même que quelqu'un ait un pareil objectif, y a-t-il le moindre risque, de nos jours, qu'il y parvienne ? Les échanges et les contacts interrégionaux sont déjà trop développés pour qu'on puisse en annuler les effets. Si, au contraire, l'usage du *fulfulde* dans les salles de classe du primaire peut améliorer l'accès du plus grand nombre aux langues officielles et au savoir « moderne », qui pourra s'en plaindre ? Si l'on explique clairement que le *fulfulde* à l'école est un outil d'apprentissage et non une fin en soi, beaucoup des réticences relevées devraient tomber d'elles-mêmes.

E.4. Tous les élèves ne sont pas originaires de la région

Il y a en classe des élèves qui viennent d'un peu partout (Est, Ouest, Sud) ; on ne peut leur imposer une langue de plus, nous disait une enseignante de la SIL. La même, quelques instants plus tard, reconnaissait que, sur la cour de récréation, elle n'entendait parler que le *fulfulde*. C'est donc que les enfants « étrangers » s'y sont mis aussi ! D'ailleurs, les enfants sont très soucieux d'intégration, et si l'on en trouve l'un ou l'autre, au niveau de la SIL, qui ne parlent pas le *fulfulde*, c'est qu'ils viennent d'arriver tout récemment dans la région.

E.5. Le fulfulde va étouffer les autres langues

Certains enseignants craignent que le surcroît de prestige que l'école accorderait au *fulfulde* soit fatal aux autres langues locales minoritaires. On ne peut dire que cela soit totalement faux. Pourtant, il n'est pas dans les attributions de l'école de veiller à la survie des langues minori-

taires. Celle-ci repose entre les mains des locuteurs eux-mêmes. Ici et là, on voit naître des associations culturelles qui se donnent pour objectifs la promotion de la culture et de la langue correspondante ; c'est dans ce cadre que doivent être menées les actions de valorisation et de conservation du patrimoine linguistique et culturel.

F. Le *fulfulde* est présent *de facto* dans les salles de classe

Certains maîtres du Sud se plaignent quand ils reçoivent dans leur classe des enfants qui avaient précédemment un maître du Nord. Eux-mêmes exigent des enfants qu'ils s'expriment en français « tandis que, quand c'est un maître de l'Extrême-Nord [qui enseigne], qu'est-ce qu'il fait ? Il passe presque tout son temps à expliquer les leçons en *fulfulde*, ce qui fait que l'enfant n'est pas du tout intéressé ; parce que, à la maison, il parle la même langue, il vient à l'école, il parle la même langue [...]. Le jour qu'on va lui dire : « Bon ! maintenant, dis-nous ce que tu as appris en français ? » par exemple, [et qu'] on lui pose une question en langage, il aura des difficultés parce qu'il est toujours habitué à des explications en *fulfulde*. » (Interview de maître). Notons le caractère spécieux d'une partie de l'argumentation : le petit Français à qui on fait cours en français considère-t-il qu'il s'ennuie à l'école parce qu'on lui parle la même langue qu'à la maison ?

On peut retenir de cette interview qu'un usage improvisé de la langue peule à l'école peut être nocif à l'enseignement. En effet, l'apprentissage du français apparaît, tant aux maîtres qu'aux parents, un des buts premiers de l'enseignement primaire (Mercier-Tremblay C., 1982, p. 661). Il arrive, manifestement, que ceux des enseignants originaires de la région qui se servent de la langue peule en classe, perdent de vue cet objectif.

Certains enseignants du Sud font appel spontanément au *fulfulde* pour faciliter l'enseignement du français. Voici comment procède une maîtresse de CP : « [...] quand j'explique un mot en français on ne connaît pas, je

demande qui connaît en français, il montre le doigt. Je dis : "Dis en patois !" Il montre le doigt. Je dis : "Dis à tes camarades en patois !" Quand on prononce, ils sont très contents ». Traduction : « Quand j'explique un nouveau mot en français, je demande que celui qui le connaît lève le doigt. Celui qui lève le doigt, je lui demande de traduire le mot en *fulfulde* pour ses camarades. Quand ceux-ci entendent le mot en leur langue, ils sont très contents. »

Le texte de cette interview pourrait bien donner raison à R. Mbala Owono (1982, p. 585), qui écrivait : « C'est l'école actuelle [...] qui, en alphabétisant en français, constitue le lieu privilégié de la dénaturation aussi bien du français que des langues camerounaises. » En traitant de « patois » la langue de l'enfant, l'enseignant contribue également à la dévaloriser à ses yeux, ce qui n'a jamais été un bon moyen pour assurer son équilibre psychologique.

G. Pour un usage fonctionnel du *fulfulde* à l'école

L'enfant de Maroua vit dans un contexte de diglossie, c'est-à-dire un contexte multilingue où les langues en contact ont des fonctions et des privilèges différents. Dans la vie quotidienne, la langue la plus valorisée est généralement le *fulfulde*, sauf dans une partie du milieu moundang et toupouri, où ce sera, respectivement, le *mundang* et le *tupuri*. Le français vient, alors, en seconde position. Dans l'univers scolaire, le français est la seule langue admise, toutes les autres étant présentées comme des obstacles à la réussite.

La crise économique aidant, il apparaît de plus en plus que parler français n'est pas forcément un brevet d'intelligence. Beaucoup de ceux dont on admire la réussite en ville sont quasi-analphabètes en français ; partis de rien, à force de ténacité et d'acharnement au travail, avec un brin d'opportunisme, ils ont incontestablement réussi à se faire une belle place au soleil. Simultanément, l'attrait pour la fonction publique régresse, en même temps que les salai-

res se raréfient. On voit donc les fonctionnaires eux-mêmes, contraints d'en venir aux expédients et trafics en tout genre, s'adonner aux activités où la compétence en français n'est d'aucune utilité, pour pouvoir, malgré tout, « faire bouillir la marmite ».

On se trouve, de fait, dans une situation de revalorisation de la langue localement dominante, que l'école tente cependant de continuer à minorer. Ce conflit pour la prééminence n'est pas sain et contribue à aggraver l'instabilité de l'enfant à l'école. Il voit bien que le *fulfulde* permet de vivre, et il n'est pas toujours certain des bénéfices qu'il pourra retirer de l'école en français.

De récentes études suggèrent « que le niveau de compétence atteint en langue seconde [ici, en français] est partiellement fonction de celui développé en langue première [ici, le *fulfulde*, pour simplifier] avant l'introduction de la langue seconde. Il y aurait une interdépendance entre les deux langues en contact quant aux compétences cognitivo-académiques, ces dernières étant des manifestations d'une compétence sous-jacente commune. [...] l'échec de l'éducation en langue seconde majoritaire en contexte de domination serait dû, au moins en partie, au fait que certains aspects de la connaissance linguistique de l'enfant ne seraient pas complètement développés à son entrée à l'école. » (Da Silveira et J. Hamers, 1990, p. 26). On pourrait paraphraser ainsi : plus un enfant aura acquis de compétence en sa langue maternelle, plus il sera susceptible d'en acquérir dans une langue seconde ; en outre, à l'âge où il entre à l'école, il ne peut avoir développé une compétence suffisante dans sa langue maternelle ; il faut donc lui permettre de poursuivre son perfectionnement en langue maternelle si l'on veut qu'il progresse en d'autres domaines par la suite.

En 1954 déjà, Cheikh Anta Diop disait, en termes moins techniques, quelque chose d'analogue : « [...] un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance. Très souvent l'expression étrangère est comme un revêtement étanche qui empêche notre esprit d'accéder au contenu des mots qui est la réalité. Le déve-

loppement de la réflexion fait alors place à celui de la mémoire ». (1979², p. 415).

Pourquoi, en ce cas, ne pas jouer le jeu du réalisme ? Quel obstacle y aurait-il à ce que le *fulfulde* serve, en un premier temps, à alphabétiser l'enfant, et dans un deuxième, à lui enseigner le français ? Le bénéfice serait quadruple : (1) l'enfant arrivant à l'école ne tomberait pas dans un monde séparé du sien ; (2) l'enfant acquerrait plus rapidement les mécanismes de la lecture et de l'écriture ; (3) il apprendrait mieux le français ; (4) en cas d'échec, il lui resterait les bases acquises en *fulfulde* écrit et lu, sur lesquelles pourrait se greffer une formation pratique adaptée.

Il est sûr que cette introduction par la grande porte du *fulfulde* à l'école aurait des répercussions considérables. Le simple fait de pouvoir cohabiter officiellement avec le français en un lieu régi par l'État lui donnerait un surcroît de prestige (cf. Bourdieu P., 1982, p. 40) et minorerait davantage les autres langues de la région.

H. Buts et modalités de l'introduction du *fulfulde* à l'école

H.1. Définition des buts

L.S. Senghor écrivait ceci en 1937 : « L'enfant noir, au début de ses études, doit grouper ses efforts sur trois points, ce qui est les disperser : apprendre à lire, apprendre le français, acquérir certaines notions usuelles de sciences. L'enseignement dans la langue maternelle, l'enseignement vernaculaire, remédierait aux inconvénients du système » (cité par P. Dumont, 1983, p. 263). Ceci constitue une position maximaliste que les parents eux-mêmes rejetteraient de nos jours. Avec beaucoup de retard et après avoir manifesté bien des réticences, ils se sont faits à l'idée qu'il était important d'apprendre le français à l'école ; il serait bien difficile de leur faire croire maintenant qu'ils ont tort.

Par contre, ils pourraient fort bien admettre, si on leur

en montrait l'intérêt, que la langue maternelle, ou même une autre langue africaine apprise avant d'aller à l'école, permet rapidement à l'enfant d'accéder à la lecture et à l'écriture. L'usage de la langue africaine à l'école permettrait ainsi de dissocier (1) l'apprentissage d'un code écrit (lecture et écriture) qui se ferait dans une langue connue (le *fulfulde*), (2) de l'apprentissage d'un nouveau code oral (le français), et (3) de la lecture et de l'écriture en français.

Beaucoup ont essayé d'imaginer le meilleur parti que l'on peut tirer du couple antagoniste langue locale/langue officielle pour l'enseignement primaire. Souvent, c'est la passion qui s'est alors exprimée, plus que le bon sens ou le réalisme. Pour les uns, tout homme a le droit d'être éduqué dans sa langue maternelle. Pour d'autres, tel ce héraut protéiforme de la « francophonie » qui s'est découvert sur le tard un intérêt hégémonique pour l'Afrique, chaque homme dispose d'un droit fondamental d'accès à la langue officielle de son pays, surtout si cette langue est le français.

Il est temps d'abandonner ces voies dogmatiques pour voir simplement ce que les sociétés concernées souhaitent pour elles et leurs enfants. Ensuite, les moyens à mettre en œuvre s'ordonneront en fonction des objectifs définis.

A Maroua, il se trouve que les parents envoient en grand nombre (mais moins qu'ailleurs dans le pays) leurs enfants à l'école « moderne ». Ils espèrent ainsi qu'ils réussiront à apprendre le français (63 %) et, plus tard, à obtenir un « travail » (79 %). Chacun, en fait, caresse secrètement l'espoir que son fils obtienne une fonction de commandement ; la « crise économique » a déjà quelque peu dévalué le métier de petit fonctionnaire, mais la haute fonction publique a conservé tout son attrait. De même, on estime qu'une fille doit acquérir une compétence minimale en français, qui lui permette de trouver le parti rêvé, dans ce même milieu de la haute fonction publique.

Le quotidien ramène, bon gré mal gré, à plus de réalisme ; l'on se contente de voir son fils se débrouiller au jour le jour dans les mille et un petits métiers de la ville, et sa fille partir en mariage à treize ans chez un mari qui lui assurera le minimum vital.

Pour l'heure, l'objectif que l'on doit viser, au risque de

se heurter à la masse des parents d'élèves, c'est donc bien de faciliter l'apprentissage du français à l'école, et pour ce faire, de s'appuyer sur la langue locale de grande extension qu'est le *fulfulde*. On pourra regretter, comme le fait Arame Fal, citée par N. Kazadi (p. 171), qu'une telle analyse confine la langue africaine à n'être rien d'autre qu'un instrument au service de l'enseignement du français. Nous pensons qu'en ce domaine, la dynamique enclenchée par l'introduction d'une langue africaine à l'école, fût-elle asservie à l'enseignement du français ou de l'anglais, peut conduire les parents à une nouvelle prise de conscience des choses, plus auto-centrée, comme le dirait J. Ki-Zerbo, et qu'il en découle, à plus ou moins brève échéance, une redistribution des rôles des langues en présence dans le domaine de l'éducation.

H.2. Modalités de l'introduction du fulfulde à l'école

Guy Belloncle (1984) a mené une réflexion intéressante sur « la question éducative en Afrique noire » ; sans être spécialiste des questions de langues, il a néanmoins perçu, sur le terrain, l'importance qu'elles revêtaient dans le cadre général de l'éducation, et en particulier à l'école.

D'après lui, la plupart des États africains actuels sont d'accord pour passer progressivement à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire. En réalité, il semble plutôt que les États en question se contentent, généralement, d'émettre, suivant une périodicité qui va décroissant, quelques vœux pieux en la matière. Le tapage médiatique fait autour de la « francophonie », conçue maintenant moins comme l'ensemble des francophones que comme un vaste espace géographique où se trouvent aussi des peuples plus ou moins francophones, relègue au second plan ce que l'on appelle avec une belle hypocrisie « les langues de la francophonie ». Il est devenu indécent de parler de « langues africaines » ; celles-ci ne trouvent plus grâce que si elles sont « de grande extension », mais cependant pas d'une extension telle qu'elles risqueraient de mettre en cause la suprématie du français.

G. Belloncle s'est situé résolument dans une perspective

où les langues africaines doivent jouer un grand rôle au service du plus grand nombre. Il a ainsi essayé d'imaginer à quel niveau de la scolarité il serait souhaitable d'introduire l'usage d'une langue nationale (*ibid.*, pp. 65-69).

Dès la première année du primaire ? Le risque serait alors d'inquiéter les parents qui redouteraient que leurs enfants ne fassent les frais d'une expérimentation sans lendemain. Les maîtres aussi seraient désemparés face aux nouvelles compétences qu'on leur demanderait.

Dans un premier temps, cet auteur préconise donc l'introduction de la lecture et de l'écriture en langue maternelle à partir de la quatrième ou de la cinquième année du primaire (CE2 ou CM1). En effet, « [...] il suffit de quelques heures à un enfant sachant déjà lire en français pour apprendre également à lire dans sa langue maternelle. [...] Avec seulement deux heures par semaine, on devrait, au bout d'une année scolaire, pouvoir amener les enfants à une complète maîtrise de la lecture et de l'écriture dans leur langue maternelle (ou dans la langue de grande communication de la région) [...] ».

Cette introduction tardive de la langue maternelle à l'école ne perturberait pas le système actuel et créerait « une dynamique qui, sans traumatisme inutile, amènerait progressivement à la démarche logique qui consiste bien sûr à commencer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle ». Les maîtres, qui ne sont pas alphabétisés eux-mêmes dans la langue en question, se formeraient ainsi progressivement. Les parents et la population entière prendraient petit à petit conscience du profit qu'ils pourraient tirer d'une utilisation écrite de leur langue, et les enfants non admis à poursuivre leurs études dans le secondaire pourraient continuer à recevoir une formation en milieu traditionnel dans leur propre langue.

Le scénario est séduisant, mais il ne semble pas qu'il puisse s'appliquer tel quel à Maroua. Il ne serait pas facile de justifier l'ajout d'une matière supplémentaire en quatrième ou en cinquième année pour des élèves qui ont acquis, malgré tout, une certaine compétence en français, au prix d'une sélection qui a déjà renvoyé en touche une grande partie de leurs camarades. Rappelons aussi que les

programmes actuels sont surchargés du fait du fonctionnement des classes en alternance, qui réduit de moitié le temps passé à l'école.

Surtout, les parents ne verraient pas l'intérêt de la chose : la seule motivation qui leur ferait accepter la présence de la langue peule à l'école serait la perspective d'un moindre redoublement pour les enfants et d'un meilleur apprentissage du français. Ils ne verraient pas en quoi des enfants partiellement « tirés d'affaire » puisque arrivés en CE2 ou en CM1, auraient besoin de ce surplus d'enseignement.

De notre point de vue, pour que le *fulfulde* puisse aider réellement les enfants dans leur scolarité, il doit être introduit dans les deux premières années du primaire (SIL et CP), pour leur permettre d'être à un niveau de français suffisant quand ils arrivent au cours élémentaire.

Bien évidemment, cela exige une préparation minutieuse et une expérimentation préalable. Rien ne doit être précipité et il n'y a pas de droit à l'erreur en ce domaine. Il faut donc prévoir une méthode de lecture et d'écriture en *fulfulde* pour les jeunes enfants, des livres du maître, des livrets d'enseignement du français tenant compte de ce qui a été appris en *fulfulde*. Un programme de formation des maîtres doit être lancé dans les deux années précédant l'introduction de la nouvelle langue à l'école.

Le *fulfulde* utilisé dans le cadre des premières années du primaire doit être un *fulfulde* facile, comme on parle dans certains ouvrages destinés aux non-natifs apprenant le français d'un « français facile », mais il doit être grammaticalement correct. Il n'est donc pas question de précéder l'évolution linguistique et d'instaurer à l'école l'usage d'une variété pidginisée ; la réaction des Peuls, en ce cas, serait entièrement négative.

Un projet tel que celui que nous suggérons doit faire l'objet d'une mise au point extrêmement précise, quant aux contenus des enseignements, aux méthodes pédagogiques, aux coûts et au calendrier.

I. Conditions préalables au succès de l'introduction du *fulfulde* à l'école

Un énorme travail doit aussi être entrepris en direction de la population tout entière. On a, en effet, pendant longtemps dénié aux langues africaines le droit à l'appellation de « langues ». Il arrive encore que l'on lise, ici ou là, et même dans des publications de haut niveau, que le Cameroun dispose de deux langues (le français et l'anglais) et d'une multitude de dialectes ou patois. Pour ceux qui utilisent ce langage, un « dialecte » est une variété inférieure de langue, non écrite, incapable de véhiculer une pensée ou une culture dignes de ce nom.

Cette idéologie a contaminé les esprits et on en retrouve la trace jusque dans les manuels utilisés actuellement dans les écoles camerounaises (voir Métangmo-Tatou L., 1993). Il n'est donc pas vain de se méfier de ses résurgences possibles.

Le *fulfulde* est déjà une langue de vaste extension : son usage déborde très largement le milieu peul proprement dit. Il remplit un rôle très important dans la vie quotidienne : celui de moyen de communication entre les communautés les plus variées présentes dans la ville. Bon gré mal gré, tout le monde, ou presque, y a recours à un moment ou à un autre de la journée ; que ce soit au travail, au marché, sur les lieux de restauration rapide, ou dans la rue.

Ce rôle de langue véhiculaire, s'il est une des conditions requises pour le succès à venir d'un usage scolaire, n'est pas pour autant une condition suffisante. Il faut encore que les familles non natives de cette langue ne la perçoivent pas « comme un facteur d'assimilation aux valeurs et normes de vie du groupe dont cette langue est originaire » (Vigner G., p. 105). Nous avons vu que les non-natifs musulmans ne voient aucun inconvénient à adopter la langue peule même comme langue principale. Les non-natifs non musulmans sont plus partagés, et un peu moins de la moitié se prononcent clairement en faveur d'un usage du *fulfulde* à l'école. 40 % refusent l'usage de cette langue à l'école. Même s'ils représentent une petite minorité

(12 % de l'ensemble des parents d'élèves), on ne peut se permettre de les ignorer. Il faut donc, à leur intention, comme nous l'avons déjà dit, démontrer que la langue peule peut très bien avoir un usage purement laïc.

Les plus difficiles à convaincre ne seront pas forcément ceux que l'on croit ; témoin, ce Peul de 39 ans, non scolarisé, qui refuse cette « laïcisation » : « Il n'est pas bon que le *fulfulde* entre à l'école officielle, car, dès lors, il n'y aurait plus de différence entre Peuls et païens. Notre langue serait dévalorisée. N'importe qui pourrait la parler, alors que c'est une langue réservée aux musulmans. »

D'autre part, avant toute introduction d'une langue africaine à l'école, il faut assurer sa crédibilité. Il faut, en d'autres termes, que la langue retenue ait fait ses preuves et que tous aient pu constater qu'elle peut assumer des fonctions qui jusque là ne lui étaient pas dévolues.

Pour G. Belloncle (1984, p. 229), « la crédibilité d'une langue est strictement conditionnée par la quantité d'écrits auxquels elle donne accès ». G. Vigner (p. 115) n'est pas d'un autre avis. En effet, on n'aura envie d'apprendre à lire et à écrire une langue que s'il existe en cette langue des livres et publications où l'on trouvera des choses que l'on ne connaît pas et dont on a besoin, ou que l'on a envie de connaître.

Avant que le *fulfulde* entre officiellement dans le système scolaire, il faut donc mettre en circulation le plus grand nombre possible d'écrits dans cette langue. Il existe déjà de nombreuses publications dans le *fulfulde* du Diamaré ; pour en convaincre le lecteur, nous le renvoyons à la bibliographie sélective qui figure à la fin de ce volume. La plupart de ces livres ou articles, mis à part la Bible, ont eu une diffusion restreinte et ne visent qu'un public spécialisé de scientifiques. En outre, elles ne respectent pas toutes les recommandations orthographiques de Bamako (voir Annexe 2, pp. 303 ss.).

La priorité sera donc d'élaborer un dictionnaire pratique, axé sur tous les secteurs de la vie contemporaine, où figureront tous les mots nécessaires à un usage scolaire. Cet ouvrage servira de base de référence pour l'élaboration de tous les livres à venir, qu'ils soient destinés au

public scolaire, aux jeunes en formation, ou au lectorat le plus large.

Pour ce qui est des publications en langues africaines, disons tout de suite qu'elles doivent avoir la même qualité de présentation que celle des publications en langues européennes. En diffusant de méchantes brochures mal imprimées sur du mauvais papier, on contribue, malgré les bonnes intentions dont on peut être animé, à déprécier les langues en question. Saluons, à cette occasion, la publication par l'IRA/CRA de Maroua, d'une brochure sur la protection du cotonnier et la lutte contre les ravageurs, dont la version peule n'a rien à envier à la version française.

Conclusion générale

Devant la dégradation constante des conditions d'enseignement dans les provinces du Nord du Cameroun, il faut mettre en place de nouvelles stratégies après avoir redéfini le rôle de l'école publique. Il faut aussi envisager d'autres lieux de formation, plus adaptés aux besoins de la population et aux spécificités régionales.

Dans cette perspective, la mobilisation des parents et des enseignants est indispensable : rien ne se fera sans eux ni contre leur volonté.

D'un point de vue strictement fonctionnel, il semble difficile de faire l'impasse sur la question linguistique. En effet, une des causes principales de l'échec scolaire à Maroua réside dans la difficulté d'apprentissage de la langue d'enseignement (le français) par les enfants.

Il serait pourtant illusoire de croire qu'il suffit d'introduire la langue véhiculaire locale à l'école primaire pour résoudre les problèmes qui s'y posent. En effet, les insuffisances structurelles du système actuel sont telles qu'elles ruineront à coup sûr toute tentative de réforme qui ne les prendrait pas en compte. D'un autre côté, toute réforme de structure, qui ne prendrait pas en considération le problème de la langue d'enseignement et de son apprentissage, courrait à sa perte.

Nous pensons que la langue peule, sous son aspect véhiculaire, a suffisamment démontré sa vitalité et sa force d'attraction pour qu'il soit envisageable de lui conférer un nouveau statut (1) d'auxiliaire pour une meilleure scolarisation, (2) de langue de formation pour ceux qui souhaitent trouver un chemin d'accès plus rapide à une activité professionnelle. Cette dernière option n'exclurait pas une alphabétisation ultérieure dans une langue officielle (français ou anglais) ; elle pourrait même lui servir de tremplin.

Reste le grand problème : comment mettre en route progressivement une véritable réforme en tenant compte à la fois des objectifs visés et des moyens humains et financiers disponibles ? Il appartient aux représentants élus, aux associations de parents d'élèves, aux chercheurs et aux penseurs de ce pays et de cette région de réfléchir sans plus attendre sur ce qu'il convient de faire.

En attendant, et dans l'immédiat, il ne faut pas se résigner à voir l'enseignement continuer à se dégrader. Des études menées dans dix pays en voie de développement ont montré « [qu'] une meilleure diffusion des manuels scolaires peut être une méthode très simple et extrêmement efficace (par rapport à son coût) d'améliorer la qualité des écoles ». (Psacharopoulos G. et M. Woodhall, 1988, p. 338). Nous avons vu que les élèves des petites classes du primaire n'ont pas de manuels à leur disposition. Commençons donc par leur en fournir et par nous assurer que les maîtres disposent bien des livres du maître et qu'ils les utilisent. Cela ne peut suffire à résoudre de façon satisfaisante le problème scolaire dans son ensemble, et il serait illusoire d'en rester là, mais on peut considérer que cela constitue une saine mesure d'attente.

Maroua et ses vingt milliers d'enfants en âge d'aller à l'école constitue un excellent terrain où entreprendre une réforme véritable du système éducatif, qui pourrait probablement être étendue à Garoua et à N'gaoundéré. Il restera à étudier le problème, très différent, qui se pose dans les campagnes et dans les zones où le *fulfulde* ne jouit pas du même taux de véhicularité.

Nous laisserons le mot de la fin à J. Ki-Zerbo (1992, p. 30) : « La peur d'une école *au rabais* nous empêche d'édifier une école sur mesure. Or s'agissant du niveau de

l'intelligence, il doit se mesurer au niveau d'adaptation au réel, même et surtout s'il faut dépasser le réel. Si donc nous voulons un enseignement de très haut niveau, il faut par définition non pas une formation mimétique par rapport à l'extérieur, mais une éducation organiquement intégrée au développement endogène. »

*Annexe 1***Corpus de rédactions recueillies en 1992 à Maroua**

Nous présentons ci-après un échantillon des rédactions que nous avons fait faire dans quatre écoles de Maroua en 1992 (année scolaire 1991-1992). L'indication (M) ou (F) après le numéro de la rédaction indique le sexe de l'enfant ; elle est suivie de son âge. Les numéros 1000 ont été recueillis au CE2, les numéros 2000, au CM2.

Pour donner un minimum de lisibilité à ces textes, nous les avons découpés en phrases, dont chacune est numérotée. Cette opération n'a pas toujours été évidente, car la plupart des enfants négligent la ponctuation.

Sujet de la rédaction :

« Que feras-tu aujourd'hui à la sortie des classes ? »

Rédaction n° 1001 (M, 12 ans)

01 des que je sor je par à la maison je depose mon cartable je me repose est je lave mes mein et je mnje la nuri-tur es je lit est je me couche

02 le matin je me réveiye je fest ma toiléte je par achete le pint et je rantre a la maison est je manje

03 je di merci papa merci maman est je pra mon cartable est je par a l'école

04 si on sone je je so est je manje mes beignes

05 si on sonne je entre dans la clace

06 si on sonne je rantre a la maison

Rédaction n° 1002 (F, 10 ans)

01 demin le matin je leve je fait ma toilette aven de parti à l'école

02 aven de reveni à l'école je lave le mains avan manag

03 si je sur malade je me rane à l'hôpital

04 si je sur reveni enreta je dit bonjour madame

05 le fin du repas chacun dit merci maman
 06 est je me dirige vers la masson
 07 quant je fini daprede me lesçon je dore
 08 le matin je par acheter le beignets au carefou
 09 maman mavoi au marche pour achete le posson
 10 il est midi
 11 les classe se vident et chaque écolier
 12 padant le canneposte chaque élève ne doit par trice
 13 tendant l'argont de commande
 14 je m'habille et je me dirige
 15 Arive à la maisson ma merenousser immedi rtendi-
 nem le petit
 16 aujourd'hui se la fête de la ramadame
 17 ma mère va à la cuisine pour prepare le repas

Rédaction n° 1003 (F, 11 ans)

01 dès que je me lève le matin après la toilette maman
 m'envoie acheter les beignete pour le petit déjeuner
 02 je m'habille et je me direge vers la vendeuse
 03 je lui dis bonjour madame Arit en lui tendant l'argent
 de commande
 04 elle me ser est je me dirige vers la maison
 05 Arivé à la maison ma mère mous sert innèdument le
 petit dèjeuner
 06 A la fin du repas, chacn dit merci à maman
 07 il est midi les classes se vident et chaque écolier rega-
 gne sa maison pour y déjeuner
 08 dès que le bèbè dora ma mère va A la cuisine
 09 elle se prepa le repas
 10 Avent de fine le repas elle ce lavè Avent mage

Rédaction n° 1004 (F, 13 ans)

01 De que jè me levé le matin apres la toilette maman
 m'envoie acheter beignets pour le petit dejeuner
 02 Je m'habille est je me dirige vers la vendeuse
 03 je lui dis bonjour madame Arit en lui tendant l'argent
 de commande
 04 Elle me ser est je me dirige ver la maison
 05 Arive à la maison ma mère nous ser immedument le
 petit dejumer

- 06 A la fin du repas chun dit merci maman.
- 07 a la sortie des classe est je me dirige vers la maison
- 08 a la maison je dépose mé safer
- 09 je passe dans la cuisine
- 10 je trouve ma mère prepare
- 11 je par dans la chambre et j'apprene me leçon.
- 12 à la fin de repas on se me a Table
- 13 Dès que le repas et finis je lave les asiètes est de marmites
- 14 à fin du repas je par dans la chambre je dore

Rédaction n° 2001 (F, 14 ans)

- 01 Dans les lignes qui suivent je veux vous raconter ce que je ferai à la sortie des classes.
- 02 La cloche sonne tous les élèves arrangent leurs cartables.
- 03 en effet et le maître se met debout et parle avec sa voix grave.
- 04 entonner un chant.
- 05 et puis nous chantons.
- 06 tous les élèves de notre classe sont pressé de rentré chez elle et chacun dit à ses camades au revoir, et le maître sort de la classe et dit au revoir a demain
- 07 à la sortie des classes les élèves qui ont gardés leurs argent partent au marché
- 08 ils payent les beignes les chussettes et mange en rentrant chez elle.
- 09 les grand-frères et les grand-sœurs qui ont des petite-sœurs ou des petit-frères à la sil par chercher leur sœur et frère.
- 10 les élèves qui n'ont pas d'argent rentrent chez elle. pour prendre leur dîner. ou leur repas.
- 11 en rentrant de l'école. les élèves de domayo II viennent en chantant l'école matin si si bonbon et nous repondons l'école midi n'a pas manger régarder son ventre.
- 12 les autres élèves sont très presse il ne parle même pas. sur la route leur tête est à la maison.
- 13 en route, nous arrivons au carrefour la où il y a beaucoup des voitures. des motos. des taxis des velos, des voitures,

- 14 eux s'il arrivent au carefour ils se mettent à traverser même si la moto va lui cogner
 15 ils rentrent à la maison sans dire bon soir maman
 16 ils partent chercher leur repas
 17 leur mère lui dit par te laver, et il prend leur repas avant de dire bon soir.

Rédaction n° 2002 (M, 14 ans)

- 01 je vait vous raconté en quelque ligne ce que je ferait a aujourd'hui à la sortie des classes
 02 après la sortir des classes j'irait achéter une sucète et des beignets
 03 après j'irait jouer a plusieurs jeu comme a saute mouton au tennis au foot et a la course ou le pypon ou a n'ai porte quels jeu
 04 après j'irait chez ma tante pour trentré a treizeur et quand j'aurait soif je pourraient boire de de l'eau glâcé et je pourraient faire du sport où n'ai porte quels divertissement
 05 j'irait jouer a la piscine chez ma tante voier des films vidéo ou pour télé
 06 après quand je serait rentré je pourrait encore des film que j'ai prie chez ma tante
 07 après nous allon manger
 08 après avoir finis nous irons nous réposé
 09 après nous allons voir des films
 10 après avoir fini de nous réposé les autres métron le film moi j'irait jouer au ballon
 11 après on ira se proméné des certain cartier ou dans cap et peut etre si j'aurai le temp je pourrait encore partir chez ma tante pour jouer au tennis ou du vollée ou j'irait chez mon amie
 12 quand je serai fatigue de me proméné je vait rentré suivre le film avec les autres a la maison
 13 après le film on maitra encore un autre film près encore un autre film pour perdre le temp a la maison ou pour ne pas sortir pour allé a proménade
 14 après le film j'irai prendre mes cahier et je ferait mes dévoir d'englait et certennede mes dévoir comme je pourrait faire des dictée des calcul de rédaction de calcul rapide

15 après toussant j'irait jouer au lidot ou peut être je gagnerait ou bien je jouerait avec des gents qui joue au damier

Rédaction n° 2011 (F, 15 ans)

01 Je vous dire c'est que je ferai aujourd'hui a la sortie des classes

02 Je sort de la classe a douze hzure puis prend la route de notre maison

03 en rentrant a la maison je rentre avec ma camarade Ribey

04 elle Racontez de son village ou elle était née

05 je rentre a la maison je mange

06 après avoir mange Je me couche pendant deux heures du temps pour Respecte la regle générale d'higiène puis ma mere me reveil pour aprendre me leçons ou reviséz

07 je prend mon cahier je me mette au travail puis mon grand frère me pose des question pour savoir si je bien apiris me leçons

08 il me pose le question

09 si je repond très bien il me donne des exercices pour faire de grammaire d'orthographe pour savoir si je conaît mes leçons de français

10 quand je fait tout les devoirs qu'on m'a donne j'aide ma mér a faire le travail puis je par je chez ma camarade messomo pour apprendre avec elle aussi

11 on fait la dictée puis moi je coriger pour elle et elle aussi elle gorige pour moi

12 et quand on ferme le cahier elle me Racontez de son village qu'elle par pasée toujours les cavances et je suis très contente la entendre parle tout cela et moi aussi la Racontez de mon village que je quitte pour venir ussi

13 elle est contente d'entre parle de mon village ou je quitte un peu longtemps

14 je la Racontez de le école du village commant la mariage ce passe là-bas

15 elle est très très contente de me voire parle tout cela.

16 elle est étonne d'avoir une camarade si gentie comme moi me elle aussi elle me Racontez quand elle était à Yaoundè

17 Je suis très contente de la écoute parle.

18 Merçi

Rédaction n° 2015 (M, 14 ans)

01 je veux raconté em quelque ligne ce que je fait a la sortie des classes a 12 h 00.

02 a la sortie des classes je part directement a la rencontre de mes petit frere de la cil est du cour preparatoire et nous remtrons a la main.

03 arrivé a la maison fatigué ont de pose nos cartable et puis on se repose en attendant le repas que maman est entrein de préparé

04 apres quelque Heure papa revient du travail

05 la maman mes tous a tables et puis en mange

06 apres le repas est un tous Passe pour prendre du someil

07 apres le sommeil je me lave et j'apprend mes leçons, et je fait mes devoir.

08 a 15 h je par au terrain je joue le ballon j'us qu'a 18 h 00

09 apres le ballon jouent nous tous nous rentrons a la maison et je prend une douche furade pour attendre le repas

10 apres le mamger, le repetiteur arrivé commande ces cours comme prevués

11 il me donne des exercices de grammaire de conjugaison de dicter et de calcul mental et des problemes pratique.

12 22 h il rentre et je fait la télé et je met une cassette video

13 des milliers d'enfant viennent des amies des emmietet des garnd et mes des frere qui crie apres chaque action fait par l'acteur et 23 h nous dormont

Rédaction n° 2066 (M, 13 ans)

01 Après la sorties des classes on régagnerai rapidement le petit marché qui se trouve en face du CM1A

02 Après avoir fini mes bésions nous nous réunissons avec nos camarades pour fermer les salles des classes

03 Après avoir fermer les salles des classes nous atten-

dions le directeur de notre établissement pour contrôler notre travail

04 mes camarades jouaient au ballons sur la cour de l'école et M le directeur contrôle toujours les salles des classes

05 nous attendons le resultats de M le directeur mais il nous dit que ce travail etait a reprendre

06 mais avant que vous répreniez c'est travail il nous explique que après la sortie des classes balaiyé les salles des classes fermé les fenêtres nétoiyé le tableau

07 et il faut ensuite bien disposé les talbes bancs nétoiyé le bureau du maître et en suite fermé la porte des sales des classes

08 nous écoutions attentivement le directeur et nous férions ce qu'il nous ai dit de faire

09 nous nous métions rapidement au travail

10 après avoir fini le travail il nous dit de faire une petite proprété sur la cour de l'école et noubier pas de fermér la salle du théâtre.

11 je suis content d'une sortie de classe parce que le directeur nous donne des explications qui fait bien faire une anémagement

12 et nous jouont avec mes camarades pendant la sortie des classes

13 et nous fermions les salles des classes et nous fermions les fêmêtre

14 pendant aussi ce temp le directeur nous consielles bien et il nous dit toujour de faire bien vos travail

15 nous travaillon toujour

Rédaction n° 2083 (M, 13 ans)

01 Aujourd'hui le 12 mai 1992, ici à l'école publique de domayo après la sortie des classes, je pars réjoindre mes petits frères et amis et nous partions pour la maison familliale.

02 En route, Je causerai avec mes amis et cousins qui aussi regagnaient la maison.

03 Dès mon arrivé à la maison, je dépose mon cartable, et je lave mes main pour manger le repas

04 à 15 h, je me levais et je prends mes outils de la

pêche, car nous avions tous un rendez-vous à ne pas manquer un rendez-vous inoubliable.

05 nous nous retrouvions et nous nous dirigions vers le marigot.

06 En route je saluais mes petits copains de la main

07 nous arrivions au marigot,

08 il y avait beaucoup de monde, et nous commençons la pêche

09 on attrapait des petits poissons, mais moi, j'attrapa un grand silure, et mes camarades aussi des tilapias

10 et nous commençons aussi le bain

11 l'eau était vraiment fraîche.

12 nous plongeons et nagions d'une manière amusante.

13 qu'il fait beau après une pêche infructueuse comme celle-là

14 elle est vraiment inoubliable

15 Après 2 heures de bain nous regagnions notre quartier, fier de nous nous marchions gaiement.

16 Des personnes antipatiques nous regardaient sauvagement.

17 Nous ramenions les poissons à la maison. et nous repartons au stade pour le match de foot-ball.

18 Les arbitres étaient déjà là dans le terrain et le match commença,

19 mon cousin me passa la balle et je courais vers le camp-adversaire

20 je passai en le montrant ce que je pouvais et J'arrive face du gardien je le marque un but

21 l'escore est toujours un-zero, et voilà la fin du match.

22 J'étais très content de ce match parce que j'ai marqué mon but et j'ai été un grand joueur,

23 je suis content, je n'oublie pas ces joies infinies.

Rédaction n° 2086 (M, 15 ans)

01 A la sortir des classes d'aujourd'hui. Les uns sortent brusquement et les autres en courant

02 je vais-vous racontez se qui va ce passer à la sortir des classes d'aujourd'hui

03 A la sortir des classes aujourd'hui quand la cloche sonne les élèves sortent en classe en chantant.

04 La cour devient bruyante animé.

05 Quand les uns traînent dans la cour pour s'amuser avec et les autres en ce temps les autres profite de rentrer chez eux.

06 En route en rentrant chez nous je trouve mes camarades qui viennent aussi à l'école

07 et puis on se saluent joyeusement en souriant en route

08 et puis j'entre chez nous sans rien tardé puisque je mange souvent a la maison avec mon père

09 et je salue mon père et ma mère

10 et je le demande si cette journée a été si bonne que la mienne.

11 En me disant va entré dans la cuisine et tu prends votre nourriture

12 et puis j'entre dans la cuisine et je prends nos repas de la veille

13 et puis j'installe la nourriture dans le hangard de mon père

14 et puis on lave les mains et on commence à mangaient

15 puis les gens viennent chez nous

16 nous sommes très heureux de voir les venirnt gens chez nous.

17 Quant nous sommes à deux on ne peux pas terminée la nourriture

18 quant on fini de manger je prends les assiettes et je les fais sortir du hangard.

19 je lave mes mains et puis j'entre dans ma chambre

20 je prends mon cahier et j'apprends silencieusement dans ma chambre.

21 Et puis je revise ce qu'on a vu aujourd'hui. de fois même en le récitant par cœur.

22 a 13 h mes camarades viennent chez nous pour apprendre

23 ont fait l'étude du texte et le phrase detaché

24 ensuite chacun prends son cahier et on se posent la question entre nous.

25 ce lui qui connaît la question posait il repond directement sans perde du temps.

26 Cette journée à été si bonne parce me camarade sont venus chez nous et puis on a appris nos leçons joyeusement.

*Annexe 2***Écrire le *fulfulde*****A. Le *fulfulde* en caractères arabes**

Il existe une tradition ancienne d'écriture en langue peule, à l'aide de l'alphabet arabe. Elle a souvent été mise au service d'une poésie savante religieuse, plus ou moins calquée sur les canons (métrique et thématique) de la poésie arabe édifiante.

Tout élève ayant appris à écrire l'arabe à l'école coranique est censé pouvoir écrire le *fulfulde* en caractères arabes. Comme le texte du Coran, le texte peul devra être intégralement vocalisé.

On utilise les caractères existants pour transcrire un système phonologique sérieusement différent. La difficulté est partiellement levée par l'emploi de quelques signes diacritiques supplémentaires, qui permettent de noter davantage de voyelles que n'en a l'arabe ; il y a aussi quelques adaptations concernant les consonnes (sh pour c, gh pour g). Ce système est appelé *ajamiya*, du nom de la transcription du persan en caractères arabes adaptés.

Nous avons demandé à un docteur en sciences coraniques, *moodibbo* Tukur, d'écrire à notre intention une lettre en *ajamiya*, que nous reproduisons ci-dessous. En regard, sa translittération stricte, puis sa transcription en caractères latins adaptés, et sa traduction.

Translittération stricte

1. min yahya taahiru misaaniyma 'an
2. mal tukur kakataare mijami jamumaada
3. 'a jamuna beesaare maa fuh beyambena
4. bibbemaada fuh beyambena min buw
5. mijamu bebbikun [erreur du scripteur, lire *beebikkun*]
'amfuh beesaare
6. 'am fuh. mijamima mahtu beebal
7. ma'fa jamunah min buw miyiti bemaḥanammi
8. banamaaghal buwru nuyeh. siytu'alla
9. hawtiy'en. tu'a hebiytereewul
10. 'am lurtanam.

Transcription moderne

1. Miin Yaaya Daayru mi saani ma, an
2. Mal Tukur Kakataare. Mi yami (ma) njamu maada,
3. a jamo na ? Bee saare ma fuu be yambe na ?
4. Biḥbe maada fuu be yambe na ? Min bo
5. mi jamo bee bikkon am fuu bee saare
6. am fuu. Mi yami ma mahḥo beembaal
7. ma jamo na ? Min boo, mi yiḥi be mahan-ammi
8. bana maagal booro noye ? Sey to Alla
9. hawti'en. To a hebi d'ereewol
10. am, lortan-am !

Traduction

1. Moi, Yaya Dairou, je te salue, toi
2. mal Toukour de Kakataré. Je (te) demande (des nouvelles de) ta santé.
3. Es-tu en bonne santé, et toute ta famille est-elle en bonne santé ?
4. Tous tes enfants sont-ils en bonne santé ? Quant à moi,
5. je suis en bonne santé ainsi que tous mes enfants et ma famille
6. tout entière. Je te demande (si) celui qui a construit ton grenier
7. est en bonne santé. Moi aussi, je veux qu'on m'(en) construise
8. un comme le tien. (Cela peut coûter) combien de billets de mille francs ? Seulement si Dieu
9. nous réunit ! (= au revoir !) Si tu reçois ma lettre
10. réponds-moi !

به نستعين

1 مِنْ يَحْرَظَ امْرُؤًا مَسَانِيمَ اَنْ

2 هَلْ تُكْرَهُ كَثَارَةُ جَمِّ بَمَقَادَ

3 اَقْفَرٍ بِسَيْرَةِ الْبُحْرِ بِتَيْمِينِ

4 بِيَمَادِ الْبُحْرِ بِتَيْمِينِ مِنْ بُو

5 جَمِّ بِيَبْكُنْ عَمَلُ الْبُحْرِ بِسَيْرِ

6 عَمِّ الْبُحْرِ هُ هِ جَمِّ عَ حَطَّ بِبَبَلِ

7 مَعَ بَقْتَنِي مِنْ بُوْمِيَّطِ يَمْتَمِ

8 بِنَقَاغَلِ بُوْرُنِيحِ هُ هِ سِيَّالِ

9 قَوْتِييَلِ هُ هِ نَقَّ جِيَّطِرِيوَلِ

10 عَمِّ لُرْتَنَمِ هُ

Voici les principales observations que l'on peut faire sur la transcription du *fulfulde* en *ajamiiya*.

Segmentation

1. Le sujet et l'objet pronominaux sont attachés au verbe (Ex. : *misaaniyma* « je te salue ») ;

2. le sujet pronominal d'une phrase sans verbe est attaché au prédicat (Ex. : *beyambena* « sont-ils en bonne santé ? ») ou non (Ex. : *'a jamuna* « es-tu en bonne santé ? ») ;

3. la particule interrogative *na* est suffixée au mot qui la précède ;

4. la conjonction de coordination *bee* est attachée au mot qui la suit (Ex. : *beesaare* « et la famille »).

Ponctuation

La ponctuation est minimale : un point final noté aux lignes 6, 8, 9, 10.

Transcription des voyelles

Voici comment sont notées les voyelles brèves :

i est rendu par un tiret souscrit
 e est marqué par un point souscrit
 a est marqué par un tiret suscrit
 o et u sont marqués par un > suscrit.

Les voyelles longues sont rendues de la façon suivante :

ii	=	iy
ee	=	e'

aa = a'
oo, uu = uw

Transcription des consonnes

'	=	' , ʔ	k	=	k
b	=	b	l	=	l
mb	=	b	m	=	m
ḅ	=	b	n	=	n
c	=	sh	ŋ	=	gh (à l'initiale), n (en finale)
d	=	d	ny	=	y
nd	=	d	p	=	f
ɖ	=	t	r	=	r
f	=	f	s	=	s
g	=	gh	t	=	t
ng	=	gh	w	=	w
h	=	h, ḥ	y	=	y
j	=	j	ɣ	=	j
nj	=	j	z	=	z

Imprécision de cette graphie

On constate qu'on ne distingue pas, graphiquement

o	de	u		
oo		uu		
b		mb	et	ḅ
d		nd		
f		p		
g		ng		ŋ
j		nj		ɣ
		ŋ	(en position finale)	
y		ny		

Par contre, le texte reproduit précédemment distingue h et ḥ, ' et ʿ, ce qui ne correspond à aucune opposition particulière en *fulfulde*.

De même, le scripteur a noté brefs certains i longs, et longs, d'autres qui auraient dû être notés brefs. Il a également ajouté des ḥ « décoratifs » là où il n'y en avait pas besoin (ex. : *ḥuh, nah, nuyeh*). En d'autres termes, l'*ajamiiya* est plus facile à écrire qu'à lire. Le scripteur use et abuse de sa liberté. Pour montrer sa connaissance de l'arabe, il réétymologise les noms propres (ex. : *Yahya* pour *Yaaya*, *Taahiru* pour *Daayru*) et introduit des caractères parasites, ʿ et ḥ par exemple) dont l'usage ne s'impose nullement.

L'*ajamiiya* peut rendre des services appréciables dans la vie courante. Elle permet également au scripteur et au lecteur de participer à bon compte au prestige magico-religieux de la lettre arabe (c'est comme de l'arabe, mais ce n'est pas de l'arabe, et, en plus, ça se comprend...). C'est peut-être ce côté sacrilège qui a motivé la campagne de *moodibbo* Hayaatu de Balda contre l'usage de l'*ajamiiya*, à la fin du siècle dernier, campagne qui serait responsable, d'après certains docteurs coraniques de Balaza, de l'expansion très limitée de cette graphie dans le Diamaré.

Dans le contexte d'une éventuelle utilisation du *fulfulde* à l'école moderne, il n'est pas souhaitable de retenir l'*ajamiiya*. Aux obstacles techniques mentionnés précédemment s'ajoute, qu'on le veuille ou non, le caractère sacré attaché à la graphie arabe. Il ne faudrait donc pas que, de ce point de vue, le *fulfulde* apparaisse comme un substitut de l'arabe, et en conséquence, un véhicule quasi-automatique de l'islam. Cela ne manquerait pas de provoquer une réaction de rejet de la part des non-musulmans.

Une adaptation plus rationnelle de l'alphabet arabe à la transcription de la langue peule est en cours d'expérimentation au Burkina-Faso. Le public visé est constitué par les éleveurs peuls du pays. Contrairement à l'*ajamiiya* traditionnelle, cette écriture requiert une formation supplémentaire. Tant qu'à faire une formation, mieux vaut qu'elle s'insère dans l'ensemble du paysage culturel du pays, c'est-à-dire en utilisant un alphabet dérivé de l'alphabet latin. Cette initiative, d'origine arabe, durera sans doute

ce que durera le financement étranger, mais on peut douter de sa pérennité.

B. Le *fulfulde* en caractères latins

On peut dire que l'écriture moderne du *fulfulde* a été fixée définitivement en mars 1966, lors d'une réunion d'experts sur les langues africaines qui se tint à Bamako sous l'égide de l'UNESCO. La graphie qui y fut préconisée est parfaitement adéquate pour un usage pratique. Elle nécessite seulement l'emploi de quatre signes qui n'existent pas dans l'alphabet latin, tirés, ou inspirés, de l'alphabet phonétique international : δ , δ' , γ , η .

Ces signes, dérivés de l'alphabet latin, sont indispensables si l'on veut que la lecture ne ressemble pas à une partie de devinette. Dans ce système, l'apostrophe ['] n'est pas un signe d'élision, comme en français. C'est une consonne à part entière, dite « occlusive glottale », qui interrompt momentanément la colonne d'air montant des poumons. Autrement dit, elle ne s'entend pas : quand elle est présente, elle coupe le son. Elle se trouve à l'initiale de chaque mot peul commençant apparemment par une voyelle. L'usage veut qu'on ne la note pas en cette position.

Autre particularité, certaines consonnes dites « prénasalisées » ou « mi-nasales » sont représentées par des digraphes : mb, nd, ng, nj. Les voyelles, quant à elles, peuvent être brèves (i, e, a, o, u) ou longues (ii, ee, aa, oo, uu).

Voici l'ordre alphabétique que l'on peut préconiser pour le *fulfulde* : ', a, b, δ , c, d, δ' , e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, η , o, p, r, s, t, u, v, w, y, γ ; z. Cet ordre s'écarte volontairement de celui que l'on trouve dans les ouvrages spécialisés ; nous avons pensé qu'il devait se rapprocher le plus possible de l'ordre alphabétique de l'anglais ou du français, que l'enfant scolarisé devra tôt ou tard acquérir.

Voici, pour chaque son, quelques exemples :

'	<i>Jam'aare</i>	le Diamaré
	<i>na'i</i>	vaches
a	<i>o yari</i>	il (ou elle) a bu
aa	<i>o yaari</i>	il (ou elle) a conduit (en voiture...)
b	<i>baaba</i>	père
	<i>ngabba</i>	gros hippopotame
b	<i>biyam</i>	mon fils, ma fille
	<i>biŋbe am</i>	mes enfants
c	<i>cufu</i>	moustique
	<i>puccu</i>	cheval
d	<i>daada am</i>	ma mère
	<i>adda am</i>	ma grande sœur
d'	<i>dum</i>	ça
	<i>cadŋum</i>	(chose) difficile
e	<i>o seki</i>	il (ou elle) a douté
ee	<i>o seeki</i>	il (ou elle) a déchiré
f	<i>fowru</i>	hyène
g	<i>gawri</i>	mil
	<i>nagge</i>	bœuf, vache
h	<i>haa</i>	jusqu'à, jusqu'à ce que
i	<i>gitel</i>	petit œil
ii	<i>giitel</i>	petit feu
j	<i>jemma</i>	nuit
	<i>gujjo</i>	voleur
k	<i>kine</i>	nez
	<i>seko</i>	doute
	<i>sekko</i>	panneau de paille tressée
l	<i>loope</i>	boue
	<i>follere</i>	oseille de Guinée
m	<i>maama</i>	grand-père, grand-mère
	<i>ŋon lamma</i>	(ça) pique
mb	<i>mbeewa</i>	chèvre
n	<i>nanane mo !</i>	faites ce qu'il vous dit !
	<i>sannu !</i>	salut !
nd	<i>ndaa mo !</i>	le (ou la) voici !
	<i>loonde</i>	jarre à eau
ng	<i>ngesa</i>	champ
	<i>goonga !</i>	c'est vrai !
nj	<i>njamndi</i>	fer
	<i>naa kanjum</i>	ce n'est pas ça

ny	<i>nyaamgo</i> <i>sannyugo</i>	manger tisser (on n'écrit pas <i>sanynnyugo</i>)
ŋ	<i>ŋatgo</i>	mordre
o	<i>o sodi gawri</i>	il (ou elle) a coupé le mil
oo	<i>o soodi gawri</i>	il (ou elle) a acheté du mil
p	<i>paatuuru</i> <i>sappo</i>	chat dix
r	<i>rawaandu</i> <i>sirri</i>	chien secret
s	<i>saare</i>	enclos familial, famille
t	<i>timmi !</i> <i>fattude</i>	c'est fini ! quartier (de ville)
u	<i>suno</i>	tristesse
uu	<i>suuno</i>	cupidité, envie
v		(très rare dans la langue)
w	<i>waandu</i> <i>law !</i>	singe vite !
y	<i>yar !</i> <i>nay</i> <i>na'i nay</i>	bois ! quatre quatre vaches
ɣ		(Ce son est difficile à pro- noncer, et ceux qui n'y arrivent pas le remplacent par ['].)
	<i>yliyam</i> ou <i>ii'am</i> <i>moyfere</i> ou <i>mo''ere</i>	sang bienfait
z	<i>zuura</i>	début de l'après-midi

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- Alpha Oumar Konaré, cf. De Roux E.
- Arrivé M., Gadet F. et Galmiche M., 1986, *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 720 p.
- Bakari Yaya et Zeltner J.-C., 1963, Histoire des sultans de Maroua, *Abbia*, n° 3, pp. 77-92.
- Barreteau D. et Dieu M., [sous presse], Langues vernaculaires et langues maternelles, in Seignobos Ch. et Iyébi-Mandjek O., *Atlas régional de la province de l'Extrême-Nord (Cameroun)*, 20 p.
- Barreteau D. et von Graffenried C. (éds), 1993, *Datation et chronologie dans le bassin du lac Tchad. Dating and Chronology in the Lake Chad Basin*, Paris, ORSTOM, 291 p.
- Barreteau D. et Jungraithmayr H., 1993, Calculs lexicostatistiques et glottochronologiques sur les langues tchadiques, in Barreteau D. et von Graffenried C. (éds), 1993, *Datation et chronologie dans le bassin du lac Tchad. Dating and Chronology in the Lake Chad Basin*, Paris, ORSTOM, pp. 103-140.
- BELC, (s.d.), *Grille de classement typologique des fautes*, par Debyser F., Houis M. et Noyau-Rojas C., Paris, 31 p.
- Belloncle G., 1984, *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, 277 p.
- Bouchaud J., 1952, *La côte du Cameroun dans l'histoire et la cartographie des origines à l'annexion allemande*, Mémoire de l'IFAN n° 5, Centre du Cameroun, 214 p. + hors-texte.

- Calvet L.-J., 1981, *Les langues véhiculaires*, coll. « Que sais-je ? » n° 1916, Paris, PUF, 128 p.
- Charmes J. (éd.), 1992, Plurilinguisme et développement, *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 27, n° 3-4 1991, Paris, Éditions de l'ORSTOM, pp. 299-614.
- Cheikh Anta Diop, 1979³ (1^{re} édition 1954), *Nations nègres et culture*, Paris, Présence Africaine, 572 p.
- Coste D. et Hébrard J. (coordonnateurs), [s.d.], *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique*, [numéro spécial de la revue *Le français dans le monde/Recherches et applications*], Hachette, 160 p.
- Da Silveira Y.I. et Hamers J.F., 1990, Scolarisation et bilinguisme en contexte africain : un défi ?, *Langage et Société*, n° 52, pp. 23-58.
- Dégatier G. et Iyébi-Mandjek O., 1991, L'évolution de l'artisanat du cuir dans une ville du sahel : Maroua au nord du Cameroun, Rapport multigraphié, 30 p., cartes et graphiques.
- De Roux E., 1993, Un entretien avec Alpha Oumar Konaré, *Le Monde* n° 14935 du mardi 2 février, p. 2.
- Dieu M. et Renaud P. (sous la direction de), 1983, *Situation linguistique en Afrique centrale. Inventaire préliminaire : le Cameroun*, Paris/Yaoundé, ACCT/CER-DOTOLA/DGRST, 475 p., cartes.
- Dumont P., 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, ACCT/Karthala, 380 p.
- Dunn L.M. et Dunn L.M., 1981, *Peabody Picture Vocabulary Test — Revised. Manual for forms L and M*, American Guidance Service, Circle Pines, X + 144 p.
- Gadet F., 1989, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin, 192 p.
- Genest S. et Santerre R., 1982, L'école franco-arabe au Nord-Cameroun in Santerre R. et Mercier-Tremblay C. (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 372-395.
- GEREC, 1990, Créole et éducation, *Espace créole 1990* n° 7, Paris, L'Harmattan/GEREC/LACITO, 171 p.
- Giraud M., Gani L., Manesse D., 1992, *L'école aux Antilles*, Langues et échec scolaire, Paris, Karthala, 186 p.

- Gubry P., 1992, Maroua. Du village à la ville : Histoire et démographie, 20 p.
- Hadji Ibrahima, 1992¹, Rapport de rentrée scolaire 1991-1992, Maroua, IDEPM/Diamaré, 68 p.
- Hadji Ibrahima, 1992², Rapport de fin d'année scolaire de l'IDEPM du Diamaré, Maroua, IDEPM/Diamaré, 24 p.
- Hadji Ibrahima, 1993¹, Rapport de rentrée scolaire 1992-1993, Maroua, IDEPM/Diamaré, 50 p.
- Hadji Ibrahima, 1993², Rapport de fin d'année scolaire de l'IDEPM du Diamaré, Maroua, IDEPM/Diamaré, 41 p.
- Hallak J., 1990, *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, Unesco-L'Harmattan, XII + 345 p.
- Hamers J.F., 1988, Un modèle socio-psychologique du développement bilingue, *Langage et Société*, n° 43, pp. 91-102.
- Iyébi-Mandjek O., 1993, La production de l'eau potable et les petits métiers correspondants à Maroua, Séminaire Méga-Tchad, Frankfurt-am-Main.
- Iyébi-Mandjek O., [sous presse], L'enseignement primaire dans la province de l'Extrême-Nord du Cameroun, in Seignobos Ch. et O. Iyébi-Mandjek, *Atlas régional de la province de l'Extrême-Nord (Cameroun)*, 27 p.
- Iyébi-Mandjek O., [sous presse], L'évolution de la population urbaine de Maroua et la densité par quartier, in Seignobos Ch. et Iyébi-Mandjek O., *Atlas régional de la province de l'Extrême-Nord (Cameroun)*, 9 p.
- Iyébi-Mandjek O., [sous presse], Les flux commerciaux à Maroua, in Seignobos Ch. et Iyébi-Mandjek O., *Atlas régional de la province de l'Extrême-Nord (Cameroun)*.
- Iyébi-Mandjek O., La restauration populaire à Maroua. Une adaptation à la dégradation des conditions économiques, 5 p.
- Kazadi N. (s.d.), *L'Afrique afro-francophone* (s.l.), Institut d'études créoles et francophones, UA 1041 du CNRS, Université de Provence, diffusion Didier Érudition, 183 p.
- Ki-Zerbo J. (sous la direction de) (s.d.), *Éduquer ou périr*.

- Impasses et perspectives africaines*, Unesco-UNICEF, 103 p.
- Ki-Zerbo J. (sous la direction de), 1992, *La natte des autres. Pour un développement endogène en Afrique*, Dakar, CODESRIA, IX + 494 p.
- Koenig E.L., Chia E. et Povey J., 1983, *A Sociolinguistic profile of urban centers in Cameroon*, Crossroads Press, UCLA, 149 p.
- Mahamat Paba Salé, 1980, *Maroua. Aspects de la croissance d'une ville du Nord Cameroun*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Bordeaux III, 304 p., cartes, planches photographiques.
- Marliac A., 1991, *De la préhistoire à l'histoire au Cameroun septentrional*, Paris, ORSTOM, 943 p., 1 carte hors texte [carte archéologique du Cameroun, Maroua, par A. Marliac et J. Barbery].
- Martinet A. (éd.), 1969, *Guide alphabétique de la linguistique*, Paris, Denoël.
- Mercier-Tremblay C., 1982, Pédagogie de l'enseignement primaire nord-camerounais, in Santerre R. et Mercier-Tremblay C. (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 645-668.
- Mercier-Tremblay C., 1982, L'écolier nord-camerounais entre la tradition et la modernité. Analyse de dessins, in Santerre R. et Mercier-Tremblay C. (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise* Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 700-715.
- Métangmo-Tatou L., 1988, *Normes et tendances au sein du système classificatoire du fulfulde au Nord-Cameroun*. Essai de méthodologie pour une étude linguistique et socio-linguistique de l'évolution de la langue classique à la koinè moderne. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris, Institut National des Langues et Civilisations Orientales, 399 p.
- Métangmo-Tatou L., 1992, *Le fulfulde de l'Extrême-Nord du Cameroun. Conditions socio-historiques d'une pidginisation et conséquences linguistiques*. MIN-REST/ORSTOM, Garoua, 118 p.

- Métangmo-Tatou L., 1993¹, Cahier d'une quête au pays du langage, *Chroniques du Sud*, n° 9, pp. 131-134.
- Métangmo-Tatou L., 1993², Le français écrit par les élèves francophones de l'enseignement primaire à Garoua (Cameroun). Introduction à une réflexion sur l'action éducative, Garoua, 25 p.
- Michailof S. (sous la direction de), 1993, *La France et l'Afrique. Vade-mecum pour un nouveau voyage*, Paris, Karthala, 512 p.
- Mohammadou E., 1976, *L'Histoire des Peuls Férôbé du Diamaré : Maroua et Petté*, Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo, VIII + 409 p.
- Mohammadou E., 1989, Islam et urbanisation dans le Soudan central au XIX^e siècle : la cité de Maroua (Nord-Cameroun), *The Proceedings of International Conference on Urbanism in Islam*, vol. 4, Research Project « Urbanism in Islam » and The Middle Eastern Culture Center in Japan, Tokyo, pp. 118-154.
- Noye D., 1971, *Un cas d'apprentissage linguistique : l'acquisition de la langue par les jeunes Peuls du Diamaré* (Nord-Cameroun), Paris, Geuthner, 206 p.
- Noye D., 1982, Pédagogie traditionnelle d'une langue africaine, in Santerre R. et C. Mercier-Tremblay (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 312-325.
- PNUD, 1992, *Rapport mondial sur le développement humain 1992*, publié pour le PNUD par Economica, Paris, X + 230 p.
- Pontié D. et G., 1982, Organisation sociale et éducation traditionnelle chez les Guiziga, in Santerre R. et Mercier-Tremblay C. (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 104-120.
- Prestat G., 1953, *Maroua, ville d'islam*, Paris, CHEAM, 21 p.
- Psacharopoulos G. et Woodhall M., 1988, *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investisse-*

- ment, publié pour la Banque Mondiale par Economica, Paris, XVI + 343 p.
- Rojas C., 1971, L'analyse des fautes, *Le français dans le monde*, 81, pp. 58-63.
- Sankeu I., 1990, Année scolaire 1990-1991, Rapport de rentrée, Maroua, IDEPM/Diamaré, 66 p.
- Sankeu I., 1991, Rapport de fin d'année, Année scolaire 90-91, Maroua, IDEPM/Diamaré.
- Santerre R., 1968, *L'école coranique de la savane camerounaise*, Thèse de doctorat en ethnologie, Faculté des lettres et sciences humaines, Paris, Université de Paris, 291 p.
- Santerre R., 1973, *Pédagogie musulmane d'Afrique noire. L'école coranique peule du Cameroun*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 175 p.
- Santerre R., 1982, Linguistique et politique au Cameroun, in Santerre R. et Mercier-Tremblay C. (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 47-57.
- Santerre R., 1982, La pédagogie coranique, in Santerre R. et Mercier-Tremblay C. (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 337-349.
- Santerre R., 1982, Maîtres coraniques de Maroua, in Santerre R. et Mercier-Tremblay C. (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 350-371.
- Santerre R., 1982, Aspects conflictuels de deux systèmes d'enseignement au Nord-Cameroun, in Santerre R. et Mercier-Tremblay C. (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 396-413.
- Santerre R. et Mercier-Tremblay C. (éds.), 1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 889 p.
- Seignobos Ch., [sous presse], Histoire de la ville de

- Maroua, in Seignobos Ch. et Iyébi-Mandjek O., *Atlas régional de la province de l'Extrême-Nord (Cameroun)*, 26 p.
- Seignobos Ch., [sous presse], Carte ethnique de Maroua, in Seignobos Ch. et O. Iyébi-Mandjek, *Atlas régional de la province de l'Extrême-Nord (Cameroun)*, 20 p.
- Seignobos Ch., [sous presse], Structures socio-professionnelles de Maroua, in Seignobos Ch. et O. Iyébi-Mandjek, *Atlas régional de la province de l'Extrême-Nord (Cameroun)*, 20 p.
- Tchegho J.-M., 1981, *Les déperditions scolaires dans l'enseignement primaire : une méthode de recherche de leurs causes. Le cas du Cameroun*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris, Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne, 275 p.
- Timnou J.-P., 1993, *Migration, urbanisation et développement au Cameroun*, Les Cahiers de l'IFORD n° 4, IFORD-CEPED, [Yaoundé], 115 p.
- Vernet P., 1990, L'enseignement du français en milieu créolophone haïtien. Quelques aspects socio-linguistiques et méthodologiques, *Espace créole* n° 7, pp. 98-150.
- Vigner G., [s.d.], École et choix linguistiques : le cas du Cameroun, in Coste D. et Hébrard J. (coordonnateurs), [s.d.], *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique*, [numéro spécial de la revue *Le français dans le monde/Recherches et applications*], Hachette, pp. 100-118.
- Zeltner J.-C., 1953, Notes relatives à l'histoire du Nord-Cameroun, *Études Camerounaises*, 35-36, pp. 5-19.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIONNÉE SUR LE FULFULDE DU DIAMARÉ

Abdoulaye Oumarou Dalil, 1988, *Mbooku. Poésie peule du Diamaré (Nord-Cameroun)*, Paris, L'Harmattan, 189 p.

Deftere Allah, La Sainte Bible en *fulfulde*, nouvelle édition, 1983, Yaoundé, Alliance Biblique du Cameroun, 921 + 302 p., cartes.

Eguchi, Paul Kazuhisha, 1974, *Miscellany of Maroua Fulfulde (Northern Cameroon)*, Tokyo, ILCAA, 211 p.

Eguchi, Paul Kazuhisha, 1978¹, *Beeda : a Fulbe Mbooku Poem, Africa 1, Senri Ethnological Studies 1*, Osaka, pp. 55-88.

Eguchi, Paul Kazuhisha, 1978², etc., *Fulfulde tales of North Cameroon*, Tokyo, ILCAA, 4 volumes parus.

Eguchi, Paul Kazuhisha, 1980, *The Wood Ibises : a Fulbe Mbooku Poem, Africa 2, Senri Ethnological Studies 6*, Osaka, pp. 125-152.

Eguchi, Paul Kazuhisha, 1984, *Let us insult Pella : a Fulbe Mbooku Poem, Africa 3, Senri Ethnological Studies 15*, Osaka, pp. 197-246.

Erlmann, Veit, 1979, *Booku, Eine literarisch-musikalische Gattung der Fulbe des Diamaré (Nord-Kamerun)*, Marburger Studien zur Afrika und Asien Kunde, Berlin, Reimer D., 294 p.

Erlmann, Veit, 1980, *Die Macht des Wortes : Preisgesang und Berufsmusiker bei den Fulbe des Diamare, Nord-kamerun* [Le pouvoir de la parole : chants d'éloge et musiciens professionnels chez les Peuls du Diamaré,

- Nord-Cameroun], Studien zur Musik Afrikas, Köln, Renner K., 2 vol., VIII+326 p., XI + 451 p.
- Haafkens J., 1983, *Chants musulmans en peul*, Leiden, Brill E.-J., XIII + 423 p.
- Lacroix Pierre-Francis, 1972, Le peul, *Le langage*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, pp. 1068-1089.
- Lacroix Pierre-Francis, 1981, Le peul, *Les langues de l'Afrique subsaharienne*, Les langues dans le monde ancien et moderne, vol. 1, Paris, CNRS, pp. 19-31.
- Mohammadou Eldridge, 1976, *L'Histoire des Peuls Férôbé du Diamaré : Maroua et Petté*, Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo, VIII + 409 p.
- Noye Dominique, 1971, *Un cas d'apprentissage linguistique : L'acquisition de la langue par les jeunes Peuls du Diamaré (Nord-Cameroun)*, Paris, Geuthner P., 206 p.
- Noye Dominique, 1974, *Cours de foulfouldé (dialecte peul du Diamaré, Nord-Cameroun) : Grammaire et exercices, textes, lexiques peul-français et français-peul*, Maroua, Mission catholique/Paris, Geuthner P., 381 p.
- Noye Dominique, 1976, *Blasons peuls : Éloges et satires du Nord-Cameroun*, Paris, Geuthner P., 192 p.
- Noye Dominique, 1980, *Le menuisier et le cobra. Contes peuls du Nord-Cameroun*, Paris, Luneau-Ascot, 189 p.
- Noye Dominique, 1982, *Contes peuls de Bâba Zandou*, Paris, CILF-EDICEF, 176 p.
- Noye Dominique, 1983, *Bâba Zandou raconte. Contes peuls du Cameroun*, Paris, CILF-EDICEF, 155 p. [textes bilingues].
- Noye Dominique, 1989, *Dictionnaire foulfouldé*, Dialecte peul du Diamaré, Nord-Cameroun, Préface de R. Labatut, Illustrations de Ch. Seignobos, Garoua/Procure des Missions, Paris/P. Geuthner, XV + 425 p.
- Tourneux Henry et Seignobos Christian, 1978, Chronique des Peuls de Bindir, *Annales de l'Université du Tchad*, (numéro spécial), 121 p.
- Tourneux Henry, 1980, Les innovations lexicales provoquées par les contacts avec l'Occident dans un parler peul du Tchad, *Itinérances en pays peul et ailleurs...*, Mélanges à la mémoire de P.-F. Lacroix, Tome 1, Paris, Société des Africanistes, pp. 103-121.

- Tourneux Henry, 1983 (Notice bio-bibliographique de) Dominique Noye (1914-1983), *Journal des Africanistes*, 53/1-2, pp. 173-174.
- Tourneux Henry et Seignobos Christian, 1991, Origine et structure du lexique botanique peul du Diamaré (Cameroun), Cinquième Colloque International de Méga-Tchad, Sèvres, septembre 1991, ORSTOM-CNRS, 15 p.
- Tourneux Henry et Yaya Daïrou (trad.), 1993, *Ka en bee bonnoojum gese hottollo !*, Maroua, Institut de la recherche agronomique/CRA, 44 p., [Traduction et adaptation en *fulfulde* de *Ravageurs et protection du cotonnier au Cameroun*, plaquette conçue et rédigée par Jean-Philippe Deguine].

Abréviations et sigles

AN	: autres langues/peuples du Nord
APE	: Association des parents d'élèves
AS	: autres langues/peuples du Sud
Bacc.	: Baccalauréat
BEPC	: Brevet d'études du premier cycle
CAP	: Certificat d'aptitude professionnelle
CAPIA	: Certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur adjoint
CAPME	: Certificat d'aptitude pédagogique des maîtres d'enseignement
cathol.	: Catholique
CE1	: Cours élémentaire première année
CE2	: Cours élémentaire deuxième année
CEPE	: Certificat d'études primaires et élémentaires
CM1	: Cours moyen première année
CM2	: Cours moyen deuxième année
CNPS	: Caisse nationale de prévoyance sociale
CP	: Cours préparatoire
CRTV	: Cameroon Radio and Television
Dj.	: Djarengol
Djareng.	: Djarengol
DPENEN	: Délégation provinciale à l'Éducation nationale pour l'Extrême-Nord
eff.	: Effectif
effect.	: Effectif
ENI	: École normale d'instituteurs
ENIA	: École normale d'instituteurs adjoints
EPb.	: École publique
EPr.	: École privée
Ex.	: Exemple
F	: Filles, sexe féminin
F.	: Francs CFA
fém.	: Féminin
FF	: Francs français
ffde	: <i>Fulfulde</i>
fr.	: Français
G	: Garçons
IDEPM	: Inspection départementale de l'enseignement primaire et maternel

IRA/CRA	: Institut/Centre de recherche agronomique
K.	: Kaïgama
Kaïg.	: Kaïgama
less.	: Lessive
Litt.	: Littéralement
M	: Sexe masculin
masc.	: Masculin
MOY	: Moyenne
MRST	: Ministère de la Recherche scientifique et technique
N	: Taille de l'échantillon sur lequel porte la statistique
ORSTOM	: Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération
PE	: pidgin-english
plur.	: Pluriel
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le développement
prés.	: présent
PTT	: Postes et télécommunications
RGPH	: Recensement général de la population et de l'habitat
SIL	: Section d'initiation au langage
SNEC	: Société nationale des eaux du Cameroun
SONEL	: Société nationale d'électricité
TOT	: Total
vaiss.	: Vaisselle

Nota bene

1. Les mots peuls cités dans le texte le sont toujours sous leur forme du singulier ; par exemple : le *moodibbo*, les *moodibbo*.

2. Les tableaux, sauf indications contraires, sont tirés de nos enquêtes (1992-1993).

Catégories d'enseignants du primaire, et niveaux d'études correspondants

IAA	: Instituteur adjoint auxiliaire (BEPC)
IAC	: Instituteur adjoint contractuel (Probatoire)
IAEG	: Instituteur adjoint de l'enseignement général (CEPE + 3 ans ENIA, ou BEPC + 2 ans ENIA, ou Probatoire + 1 an ENIA)
IC	: Instituteur contractuel (Baccalauréat)
IEG	: Instituteur de l'enseignement général (BEPC + 3 ans ENI ou probatoire + 2 ans ENI, ou Baccalauréat + 1 an ENI)
ITAA	: Instituteur technique adjoint auxiliaire (CAP)
MB	: Maître bénévole (CEPE)
MEG	: Maître d'enseignement général (CEPE + concours d'entrée ENIA)
MEGA	: Maître d'enseignement général auxiliaire (CEPE)
MEPS	: Maître d'éducation physique et sportive
MAEPS	: Maître adjoint d'éducation physique et sportive
MP	: Maître provisoire

Catégories professionnelles

Voici les catégories professionnelles que nous avons retenues pour cette étude ; la catégorie 1 étant la plus favorisée.

1. Catégorie A de la fonction publique et équivalents
2. Catégorie B de la fonction publique et équivalents
3. Catégorie C de la fonction publique et équivalents
4. Catégorie D de la fonction publique et équivalents
5. Petits métiers à revenus fixes
6. Petits métiers sans revenu fixe
7. Commerçants
8. Élèves, étudiants, retraités, personnels licenciés, chômeurs, femmes au foyer
0. Enfants non scolarisés et sans activité professionnelle

Liste des petits métiers sans salaire fixe :

aide-commerçant ; berger ; blanchisseur ; boucher ; chauffeur ; coiffeur ; cordonnier ; cultivateur ; électricien ; garagiste ; jardinier ; maçon ; marabout ; mécanicien ; menuisier ; pasteur ; pêcheur ; photographe ; « pousseur » ; prédicateur musulman ; « soudeur » ; tailleur ; tisserand.

Index des cartes

1. Carte du Cameroun, p. 4.
2. Plan de la ville de Maroua, p. 8.
3. Répartition spatiale de la population urbaine de Maroua en fonction du critère religieux, p. 29.
4. Localisation des écoles dans la ville de Maroua, p. 30.
5. Origine géographique des enseignants, p. 128.

Index des tableaux

CHAPITRE 1

1. Chronologie des chefs et sultans peuls de Maroua, p. 16.

CHAPITRE 2

2. Répartition de la population de Maroua par sexe et par âge, p. 24.
3. Pyramide des âges de la ville de Maroua, p. 25.
4. Les groupes ethniques dans le Maroua urbain, p. 27.

CHAPITRE 4

5. Langues principales des parents d'élèves, p. 53.
6. Composition des groupes « autres Nord » et « autres Sud », p. 54.
7. Langue parlée le plus souvent avec le conjoint suivant l'ethnie, p. 55.
8. Langues parlées le plus fréquemment par les parents avec l'enfant scolarisé, en fonction de l'ethnie, p. 56.
9. Élèves unilingues dans le cadre familial, p. 58.
10. Élèves bilingues ne parlant pas le français à la maison, p. 59.
11. Élèves trilingues ne parlant pas le français à la maison, p. 60.
12. Élèves bilingues pratiquant le français à la maison, p. 60.
13. Élèves trilingues parlant le français à la maison, p. 61.
14. Langues parlées par les enfants scolarisés avec leurs frères et sœurs et dans la « concession », p. 62.
15. Ethnies des non-scolarisés et pourcentage de ceux qui parlent les langues correspondantes, p. 63.
16. Proportion de multilinguisme parmi les enfants non scolarisés, p. 64.
17. Taux de bilinguisme chez les enfants non scolarisés, p. 65.
18. Langues parlées par les enfants scolarisés en fonction de l'ethnie, p. 66.
19. Taux de bilinguisme (excluant le français) chez les scolaires, p. 67.
20. Ethnies de l'échantillon des enfants scolarisés et pourcentage parlant les langues correspondantes, p. 68.
21. Langues parlées par les enfants scolarisés avec leurs camarades, p. 69.
22. Évolution de l'importance relative des langues entre la génération des parents et celle des élèves du primaire, p. 70.
23. Langues des transactions commerciales, p. 71.
24. Langues utilisées dans l'administration, p. 75.
25. Répartition des langues officielles dans les programmes de la télévision nationale, p. 83.
26. Langues présentes sur les ondes de CRTV-Maroua, p. 84.

27. Médias présents à la maison, p. 85.
28. Proportion d'élèves qui regardent la télévision par classe, p. 86.

CHAPITRE 5

29. Fréquentation de l'école coranique par les élèves non scolarisés de 5 à 15 ans, p. 91.
30. Proportion de musulmans par ethnie dans la population des jeunes non scolarisés de 5 à 15 ans, p. 92.
31. Répartition de la population scolaire (du CE1 au CM2) par rapport au sexe et à la fréquentation de l'école coranique élémentaire, p. 93.
32. Connaissance du Coran par les élèves du primaire fréquentant simultanément l'école coranique, p. 95.

CHAPITRE 6

33. Les écoles de Maroua, p. 102-103.
34. Répartition des élèves de la ville par âge, p. 105.
35. Description d'un échantillon de parents d'élèves, p. 106.
36. Nombre d'enfants scolarisables et nombre d'enfants scolarisés par famille, p. 109.
37. Taux de scolarisation des enfants de 5 à 15 ans en fonction de la religion, p. 110.
38. Profession des parents d'élèves, p. 111.
39. Coût estimé de la rentrée 1993-1994, p. 112.
40. Pourquoi les parents envoient-ils leur enfant à l'école ?, p. 114.
41. Effectifs des écoles maternelles, p. 117.
42. Effectifs scolaires de Maroua urbain en début d'année scolaire, tous sexes confondus, p. 119.
43. Effectifs scolaires de Maroua urbain en début d'année scolaire par sexe, p. 119.
44. Pourcentage d'élèves par sexe et par classe en début d'année scolaire, p. 120.
45. Répartition des sexes par école, p. 121.
46. Répartition des élèves du primaire par âge et par sexe, p. 122.
47. Age moyen par classe, p. 123.
48. Répartition des élèves de la SIL 92-93 par âge et par sexe, p. 124.
49. Répartition des garçons par âge et par classe, p. 125.
50. Répartition des filles par âge et par classe, p. 126.
51. Répartition des enseignants par départements d'origine et par qualification professionnelle, p. 129.
52. Répartition des enseignants suivant leurs diplômes, p. 132.
53. Temps consacré à chaque matière par semaine dans une école fonctionnant par mi-temps (SIL), p. 134.
54. Temps consacré à chaque matière par semaine dans une école fonctionnant par mi-temps (CP), p. 135.
55. Temps consacré à chaque matière par semaine dans une école fonctionnant par mi-temps (CE1), p. 136.
56. Temps consacré à chaque matière par semaine dans une école fonctionnant par mi-temps (CE2), p. 137.
57. Temps consacré à chaque matière par semaine dans une école fonctionnant par mi-temps (CM1), p. 138.
58. Temps consacré à chaque matière par semaine dans une école fonctionnant par mi-temps (CM2), p. 139.

CHAPITRE 7

59. Historique d'un échantillon aléatoire de 107 élèves de la SIL, p. 142.
60. Historique d'un échantillon aléatoire de 94 élèves du CP, p. 143.
61. Historique d'un échantillon aléatoire de 78 élèves du CE1, p. 143.
62. Historique d'un échantillon aléatoire de 82 élèves du CE2, p. 144.
63. Historique d'un échantillon aléatoire de 65 élèves du CM1, p. 145.
64. Historique d'un échantillon aléatoire de 29 élèves du CM2, p. 146.
65. Effectifs des écoles primaires de l'arrondissement de Maroua sur les trois dernières années, secteurs public et privé confondus, p. 147.
66. Différence entre les effectifs des élèves entrant à la SIL et ceux des élèves entrant au CM2 (Maroua urbain), p. 148.
67. Rapport entre la langue principale du père et le redoublement (CE1), p. 151.
68. Rapport entre la langue principale de la mère et le redoublement (CE1), p. 151.
69. Rapport entre la langue principale du père et le redoublement (CE2), p. 152.
70. Rapport entre la langue principale de la mère et le redoublement (CE2), p. 152.
71. Rapport entre la langue principale du père et le redoublement (CM1), p. 153.
72. Rapport entre la langue principale de la mère et le redoublement (CM1), p. 153.
73. Rapport entre la langue principale du père et le redoublement (CM2), p. 154.
74. Rapport entre la langue principale de la mère et le redoublement (CM2), p. 154.
75. Proportion par sexe d'élèves ayant été à l'école maternelle, p. 156.
76. Effectifs des classes de l'école publique de Lougoul II à la rentrée 92-93, p. 158.
77. Montant de l'argent de poche hebdomadaire dont disposent les enfants des écoles, p. 161.
78. Fluctuation des effectifs des écoles primaires de Maroua (arrondissement) en cours d'année, p. 164.
79. Fréquentation de l'école coranique par sexe et par classe, p. 167.
80. Fréquentation de l'école coranique par classe, p. 167.
81. Relation entre la fréquentation simultanée de l'école coranique et le redoublement, p. 168.
82. Quelles sont les tâches domestiques effectuées par les écoliers ?, p. 170.
83. Tâches domestiques effectuées par les élèves suivant leur âge, p. 171.
84. Nombre de tâches domestiques effectuées par les élèves suivant leur âge, p. 172.
85. Nombre de tâches domestiques effectuées par les élèves suivant leur classe, p. 173.
86. Nombre de tâches domestiques effectuées par les élèves suivant leur sexe, p. 173.
87. Rapport entre tâches domestiques et redoublement (CE1), p. 174.
88. Rapport entre tâches domestiques et redoublement (CE2), p. 175.
89. Rapport entre tâches domestiques et redoublement (CM1), p. 175.
90. Rapport entre tâches domestiques et redoublement (CM2), p. 176.
91. Proportion, par classe, d'enfants qui exercent une activité commerciale, p. 178.
92. Nature du petit commerce exercé par les enfants scolarisés, p. 178.

93. Incidence de l'activité commerciale sur le redoublement en classe de CE1, p. 179.
94. Incidence de l'activité commerciale sur le redoublement en classe de CE2, p. 180.
95. Incidence de l'activité commerciale sur le redoublement en classe de CM1, p. 181.
96. Incidence de l'activité commerciale sur le redoublement en classe de CM2, p. 181.
97. Proportion des enfants qui regardent la télévision d'après la profession du père, p. 182.
98. Proportion d'élèves qui regardent la télévision par école, p. 183.
99. Proportion d'élèves qui regardent la télévision par classe, p. 184.
100. Les élèves qui ne redoublent aucun niveau regardent-ils la télévision ?, p. 184.
101. Les élèves qui redoublent deux niveaux regardent-ils la télévision ?, p. 185.
102. Compositions de passage, arrondissement de Maroua, 1993, p. 187.
103. Résultats au CEPE en 1993 pour Maroua urbain, p. 188.
104. Résultats globaux au CEPE pour Maroua urbain (1993), p. 188.
105. Palmarès des écoles de Maroua d'après les résultats au CEPE, p. 189-190.
106. Résultats au concours d'entrée en sixième pour l'arrondissement de Maroua (1993), p. 191.

CHAPITRE 9

107. Répartition par sexe de l'échantillon du test de Peabody, p. 220.
108. Age moyen des élèves de l'échantillon du test de Peabody, p. 220.
109. Langue principale des élèves de l'échantillon du test de Peabody, p. 220.
110. Age moyen (tous sexes confondus) et équivalent-âge moyen en *fulfulde* et en français de l'ensemble de l'échantillon, p. 221.
111. Équivalent-âge moyen en *fulfulde* des non-Peuls, p. 222.
112. Progression en âge entre la SIL et le CP, p. 222.
113. SIL. Répartition (en pourcentages) des élèves de l'échantillon d'après leur âge et leur équivalent-âge linguistique, p. 223.
114. CP. Répartition (en pourcentages) des élèves de l'échantillon d'après leur âge et leur équivalent-âge linguistique, p. 224.

CHAPITRE 10

115. Temps hebdomadaire consacré à l'écriture, p. 115.
116. Temps hebdomadaire consacré à la dictée, p. 116.
117. Compréhension du sujet de rédaction, p. 229.
118. Restructuration du fonctionnement de l'article, p. 239.
119. Restructuration du système des pronoms de troisième personne, p. 246.

CHAPITRE 11

120. Parents. Pensez-vous qu'il serait bon d'utiliser le *fulfulde* à l'école ?, p. 267.

Table des matières

Avant-propos.....	5
Chapitre 1. Histoire de Maroua	11
A. L'ère pré-guiziga (jusqu'à la fin du XVII ^e siècle).....	11
B. L'ère guiziga (XVIII ^e siècle).....	12
C. L'ère peule (XIX ^e siècle).....	13
D. L'ère coloniale (1902-1960).....	17
D.1. La période allemande (1902-1915).....	17
D.2. La période française (1915-1960).....	17
E. Après l'indépendance.....	19
E.1. Du temps du président Ahmadou Ahidjo (1960-1982).....	19
E.2. L'époque contemporaine.....	20
Chapitre 2. Démographie de la ville	21
A. Une démographie galopante.....	21
B. L'importance de l'immigration.....	22
C. Une ville de jeunes.....	23
D. La composition ethnique et religieuse de la ville.....	26
Chapitre 3. Économie de la ville	31
A. Les activités traditionnelles.....	31
A.1. L'agriculture.....	31
A.2. L'élevage.....	32
A.3. L'artisanat.....	33
B. Les activités modernes.....	36
C. Le transport urbain.....	38
D. La restauration.....	41

Chapitre 4. Les langues dans la ville	45
Introduction : Langues en présence et classification .	45
A. Les langues officielles.....	45
B. Le pidgin	46
C. Les langues nationales	47
D. Les langues parlées à la maison	49
E. Les langues parlées en ville.....	62
F. Les langues utilisées dans les transactions commerciales	71
G. Les langues utilisées dans les relations administratives	75
H. Les langues dans les cultes religieux	79
I. Les langues dans les médias	82
 Chapitre 5. L'enseignement coranique	 87
A. L'école coranique	87
B. Les enseignants coraniques	88
C. La langue d'enseignement coranique.....	89
D. La population scolaire coranique	90
E. Les niveaux d'enseignement coranique	94
F. Les fournitures scolaires.....	96
G. Le coût de l'école coranique	96
H. Les horaires coraniques	97
I. Le rendement de l'école coranique	97
 Chapitre 6. L'école moderne	 99
A. Historique de l'implantation de l'école moderne.	99
B. Salles de classe et mobilier scolaire	103
C. Taux de scolarisation	104
D. Les parents d'élèves	106
D.1. Scolarisation et religion des parents d'élèves	106
D.2. Comportement des parents face à la scolarisation des enfants	106
D.3. Professions des parents d'élèves.....	110
D.4. Le coût de l'école pour les parents	112
D.5. L'opinion des parents sur l'école.....	114
D.6. Le suivi scolaire assuré par les parents	115
D.7. La question du répétiteur	117
E. La population scolaire	117

E.1. L'école maternelle.....	117
E.2. L'école primaire.....	118
E.2.1. Répartition des sexes par école.....	120
E.2.2. Répartition des élèves du primaire par âge et par sexe.....	122
E.2.3. Répartition des garçons par âge et par classe.....	124
E.2.4. Répartition des filles par âge et par classe	126
F. Les maîtres.....	127
G. Les programmes et le temps consacré à chaque discipline.....	133
Chapitre 7. Le rendement scolaire.....	141
A. Redoublements et déperditions scolaires.....	142
A.1. Les redoublements.....	142
A.2. Les déperditions scolaires.....	147
B. Les causes du redoublement et des déperditions scolaires.....	148
B.1. L'inadaptation de l'enfant au milieu scolaire	149
B.1.1. Le malaise linguistique.....	150
B.1.2. Le malaise psychologique.....	155
B.2. L'inadaptation du milieu scolaire à l'enfant	157
B.2.1. Les effectifs en surnombre.....	157
B.2.2. Les déficiences du corps enseignant....	159
B.2.3. L'insuffisance des infrastructures.....	160
B.2.4. La dureté des conditions de vie à l'école pour l'enfant.....	160
B.3. La fluctuation des effectifs.....	162
B.4. La double scolarité, moderne et coranique.	165
B.5. Les tâches domestiques.....	169
B.6. Les activités commerciales.....	176
B.7. La télévision.....	182
B.8. Combinaison de plusieurs facteurs.....	185
B.9. Conclusion.....	186
C. Résultats aux examens et concours.....	186
C.1. Les compositions de passage.....	186
C.2. Le CEPE.....	188
C.3. Palmarès des écoles de Maroua (1993).....	189
C.4. Le concours d'entrée en sixième.....	191

Chapitre 8. Pédagogie traditionnelle, pédagogie coranique, pédagogie scolaire moderne	193
A. La pédagogie traditionnelle	193
A.1. Les argots enfantins	194
A.2. Les devinettes	195
A.3. Phrases-pièges et jongleries verbales	197
A.4. Inventaires et litanies de classes nominales ..	199
A.5. Les contes	199
A.6. Conclusion	201
B. La pédagogie coranique	202
B.1. Le déroulement du cursus élémentaire	202
B.2. Les punitions	203
B.3. Les fêtes qui jalonnent le cursus élémentaire	204
B.4. La circoncision	205
B.5. Caractéristiques de l'enseignement complémen- taire	205
C. La pédagogie scolaire moderne	206
C.1. Les manuels	206
C.2. La leçon de lecture	207
C.3. La récitation	209
C.4. La leçon de calcul	209
C.5. La leçon de langage	211
C.6. Les punitions à l'école	212
D. Conclusion	213
Chapitre 9. Le français et le <i>fulfulde</i> parlés à l'école ..	215
A. Le français parlé	215
B. Le <i>fulfulde</i>	216
C. Le test de Peabody	218
C.1. Description de l'échantillon	219
C.2. Les résultats du test de Peabody	221
Chapitre 10. Le français écrit à l'école	225
A. Place du français dans les programmes	225
B. Le corpus	227
C. Structure des rédactions	228
D. Le français écrit par les élèves	231
D.1. Phonétique	233

D.1.1. Difficultés phonétiques	233
1. La dénasalisation de voyelles nasales	234
2. La délabialisation de voyelles labiales antérieures.....	234
3. La réalisation postérieure de voyelles labia- les antérieures	234
4. L'antériorisation de la voyelle centrale [e].	235
5. L'insertion d'un [è] épenthétique	235
6. La réduction de [ui] en [u] ou [i].....	235
7. La contamination d'une voyelle par une autre	235
8. La contamination d'une consonne par une autre.....	236
9. Réalisation prépalatale [s] de la consonne [ch]	236
D.1.2. L'hypercorrection phonétique.....	236
D.2. Morphologie/Syntaxe.....	237
D.2.1. Le groupe nominal.....	237
D.2.1.1. L'article défini, l'indéfini et le partitif	237
D.2.1.2. La proposition relative.....	239
D.2.1.3. La coordination entre groupe nomi- naux	241
D.2.2. Le groupe verbal	242
D.2.2.1. Utilisation des temps	242
D.2.2.2. La rection du verbe	244
D.2.2.3. Le factitif	245
D.2.2.4. L'usage des pronoms de troisième personne.....	245
D.2.2.5. Le réfléchi.....	248
D.2.2.6. La localisation dans l'espace/temps .	249
D.2.3. La phrase complexe	251
D.2.3.1. Les subordonnants	251
D.2.3.2. La proposition infinitive	253
D.2.3.3. Le discours rapporté.....	253
D.2.3.4. L'interrogation indirecte.....	254
D.2.3.5. La coordination entre propositions..	255
D.3. Lexique.....	255
D.3.1. La segmentation	255
D.3.2. Le vocabulaire du français local	257
1. Des changements de sens	257
2. La création de nouveaux mots	259
* par dérivation.....	259

* par emprunt à des langues nationales	259
D.3.3. L'hypercorrection lexicale	260
Chapitre 11. Quelle(s) langue(s) pour l'enseignement ?..	263
A. Un énorme gâchis	263
B. Repenser l'école	264
C. Développer d'autres filières éducatives	265
D. Opinion des parents d'élèves sur l'usage du <i>fulfulde</i> à l'école	266
E. Opinion des enseignants sur l'usage du <i>fulfulde</i> à l'école.....	270
E.1. L'origine régionale des maîtres	270
E.2. Certains enfants refusent de parler <i>fulfulde</i>	271
E.3. Le <i>fulfulde</i> est une langue régionale.....	273
E.4. Les élèves ne sont pas tous originaires de la région.....	274
E.5. Le <i>fulfulde</i> va étouffer les autres langues..	274
F. Le <i>fulfulde</i> est présent <i>de facto</i> dans les salles de classe	275
G. Pour un usage fonctionnel du <i>fulfulde</i> à l'école	276
H. Buts et modalités de l'introduction du <i>fulfulde</i> à l'école.....	278
H.1. Définition des buts	278
H.2. Modalités de l'introduction du <i>fulfulde</i> à l'école	280
I. Conditions préalables au succès de l'introduction du <i>fulfulde</i> à l'école	283
Conclusion générale.....	285
12. Annexe 1. Corpus de rédactions recueillies en 1992 à Maroua	288
13. Annexe 2. Écrire le <i>fulfulde</i>	297
14. Bibliographie générale	307
15. Bibliographie sélectionnée sur le <i>fulfulde</i> du Diamaré.....	315
16. Abréviations et sigles.....	318
Catégories d'enseignants du primaire et niveaux d'études correspondants	320
Catégories professionnelles	320
17. Index des cartes	321
Index des tableaux	321
18. Table des matières	325



Achévé d'imprimer par Corlet, Imprimeur, S.A.
14110 Condé-sur-Noireau (France)
N° d'Imprimeur : 2588 - Dépôt légal : juin 1994
Imprimé en C.E.E.

Maroua, ville de la zone soudano-sahélienne située au cœur de l'Afrique, constitue un creuset où s'amalgament Peuls et populations autochtones. La situation des écoles primaires y est dramatique. La progression numérique de la scolarisation s'accompagne d'un rendement de plus en plus faible. Dans cette région, la langue peule le dispute en prestige au français, qui est à la fois langue officielle et langue d'enseignement.

Après avoir établi un bilan de la situation, en tenant compte des paramètres les plus divers, les auteurs proposent une stratégie qui, sans résoudre tous les problèmes à la fois, pourrait constituer un élément directeur pour une véritable réforme de l'éducation au Cameroun septentrional.

Henry Tourneux, linguiste, chercheur au CNRS, Laboratoire de langues et civilisations à tradition orale, détaché auprès de l'Institut français de recherche scientifique en coopération pour le développement (ORSTOM), s'est intéressé aussi bien au lexique créole (petites et grandes Antilles) qu'aux langues du Cameroun du Nord – langues tchadiques et fulfulde.

Olivier Iyébi-Mandjek, géographe, est actuellement Chef du service des recherches géographiques et des synthèses régionales à l'Institut national de cartographie (Cameroun). Il est coresponsable de l'Atlas régional de la province de l'Extrême-Nord du Cameroun. Depuis 1982, il effectue des recherches dans cette région, principalement sur les thèmes suivants : éducation, systèmes agraires, migrations et secteur informel.

