



# L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations sociales

VENANT ELOUNDOU ELOUNDOU, GABRIEL MBA, ET ALINE MAGUIABOU YAMDJEU

## Résumé :

L'enseignement des langues nationales à l'école camerounaise se heurte à la diversité sociolinguistique. Les langues nationales choisies par la politique éducative pour être enseignées dans les écoles sont celles pratiquées dans la localité qui abrite l'école. Ce qui signifie que les apprenant-e-s locuteurs de la langue ont un avantage sur les non-locuteurs. Cette situation expliquerait-elle l'adhésion quasi optimale de ces derniers à l'apprentissage des langues nationales et le développement des compétences dans cette discipline particulière, contrairement à ce qu'on observe chez les apprenant-e-s étranger-e-s à ces langues? C'est ce que l'étude a voulu vérifier en questionnant les représentations sociales des langues nationales et leur l'incidence sur les apprentissages et les compétences en langues nationales. Une enquête menée auprès de 1500 élèves du primaire et du secondaire a révélé que les apprenant-e-s locuteurs ont une meilleure relation avec la langue nationale enseignée

à l'école, s'y investissent plus sérieusement et produisent de meilleures performances en expression orale, lecture/écriture. Tandis que certains apprenants non locuteurs ont des représentations négatives de la langue nationale enseignée à l'école, lesquelles représentations affectent leur adhésion au processus d'apprentissage et leurs performances dans cette langue.

**Mots-clés :** apprentissage, diversité sociolinguistique, enseignement, langue nationale, représentation sociale

**Abstract :**

The teaching of national languages in Cameroonian schools comes up against sociolinguistic diversity. The national languages chosen by educational policy to be taught in schools are those practised in the locality where the school is located. This means that language speakers have an advantage over non-language speakers. Does this explain the automatic adherence of the latter to learning national languages and the development of competence in that particular subject, in contrast to the situation of foreign language learners? The study sought to investigate this by examining the social representations of national languages and their impact on learning and competence in national languages. A survey of 1,500 primary and secondary school pupils revealed that speaker learners have a better relationship with the national language taught at school, are more committed to it and perform better in speaking and reading/writing. While non-speaking learners have negative representations of the national language taught at school, which affect their engagement in the learning process and their performance in that language.

**Keywords :** learning, national language, social representation, sociolinguistic diversity, teaching

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

**Date de réception** : 25 février 2022

**Date d'acceptation** : 16 août 2022

**Date de publication** : 27 décembre 2022

**Type de texte** : Article

## Introduction

Depuis les indépendances, la promotion de l'apprentissage bilingue (Langue Nationale/Langue Officielle<sup>1</sup> très souvent d'origine européenne) en Afrique est au cœur de nombreux projets d'amélioration de la rentabilité interne de l'école et de l'intégration sociale de ses produits. Outre la nécessité de sauvegarder l'authenticité socioculturelle des peuples, l'apprentissage bilingue (LN/LO) se présente comme une approche pédagogique susceptible de limiter les déperditions scolaires, l'exclusion, le redoublement et l'abandon, ainsi que les blocages psychologiques des apprenant-e-s (Banque Mondiale, 2005; Nocus, Guimard et Florin, 2017; Noyau, 2016; Traoré, 2001).

Dans le cas particulier du Cameroun, deux LO majeures (le français et l'anglais) cohabitent avec les LN. Ces dernières sont composées des *langues locales*, dénombrées à environ 287 unités (Mbala Ze et Wamba, 2010) d'abord, puis 239 (Binam Bikoi, 2012) et des *langues véhiculaires à communication élargie* telles que le pidgin-English, le fulfulde et le beti-fang (qui regroupent ewondo, bulu, etc.). Tabi Manga (2000) propose d'y associer le duala, le basaa, le fe'fe' et le mungaka qui, selon cet auteur, présenterait un taux assez « notoire » de véhicularité dans les régions actuelles de l'Ouest, du Nord-Ouest, du Sud-Ouest et du Littoral. Ceci constituerait un pôle de six langues véhiculaires au Cameroun. Dans un

1. Désormais LN et LO.

cas comme dans l'autre, toutes ces langues, qui sont très souvent le témoin d'un attachement émotionnel fort en raison de ses origines sociales, constituent par ailleurs un facteur décisif de la formation de l'identité culturelle des locuteurs, qu'ils soient majoritaires ou minoritaires. En effet, chaque langue est en soi un outil d'enracinement et de transmission de l'héritage culturel. Indistinctement, les communautés linguistiques en font un prétexte de fierté. Ce qui a souvent pour effet d'exacerber les replis identitaires préjudiciables au vivre ensemble. Dès lors, quel impact sur le système éducatif, en tant que secteur par excellence d'acquisition des connaissances et des compétences devant encadrer le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-vivre en société?

## Problématique

Face au décor sociolinguistique pluriel et métissé, que présente le Cameroun, les recommandations des états généraux de l'éducation au Cameroun de 1995, à la suite de ceux de la culture (1992), ont pris l'initiative d'accorder une place prépondérante à l'enseignement et à la maîtrise des langues et cultures nationales qu'ils présentaient comme «facteur d'intégration nationale ». L'objectif étant la formation « d'un citoyen patriote, éclairé, bilingue (français-anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde ». De fait, les pouvoirs publics camerounais se sont résolus à les sauvegarder et à les promouvoir (cf. Constitution de 1996, articles 1, 39 et 69; Document de Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation, p. 53; lois n°2004/018, article 22, et n°2004/019, article 24, fixant respectivement les règles applicables aux communes et aux régions). Allant dans le même sens, la loi d'orientation de l'éducation de 1998 (articles 5 et 11) préconisait et instruisait l'apprentissage des LN aux côtés des deux LO. C'est ainsi qu'en 2000, le Ministère de l'Éducation de Base intégra dans ses programmes une nouvelle discipline : « culture nationale

## L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

». En 2005, il fut créé à l'ex-Ministère de l'Éducation nationale un poste d'Inspecteur pédagogique national pour les langues et cultures nationales, poste qui sera maintenu au Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) en 2008. Dès 2008, le MINESEC obtint du Ministère de l'Enseignement Supérieur (cf. l'arrêté n° 08/223/MINSUP/DDS du 03 novembre 2008), la formation de la première vague des enseignant-e-s de Langues et Cultures camerounaises à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Ceci se dresse comme complément à d'autres initiatives et projets antérieurs et contemporains, conduits tant par des universitaires que des chercheurs et chercheuses camerounais-es et ONG tels que : PROPELCA (Projet de Recherches Opérationnelles pour l'Enseignement des Langues au Cameroun) en 1977; AGLC (Alphabet Général des Langues camerounaises) en 1979; ANACLAC/NACALCO (Association Nationale des Comités de Langues camerounaises) depuis 1989; BASAL (Basic Standardisation of All unwritten Languages) , SIL(Société Internationale de Linguistique) , CERDOTOLA (Centre international de Recherche et de Documentation sur les Traditions et pour le Développement des Langues Africaines); ELAN-Afrique (Ndibnu-Messina, 2013; 2016), etc.

Dans un cas comme dans l'autre, deux postulats théoriques majeurs motivent : (1) « un locuteur qui maîtrise l'organisation de sa langue maternelle est suffisamment outillé pour établir la distance nécessaire à la maîtrise d'une langue étrangère » (Nzessé, 2005, p. 174-175) et (2) « celui qui n'a pas appris à raisonner sur la parfaite ordonnance des schèmes structuraux de sa langue maternelle ne saura jamais analyser l'organisation syntaxique de la langue étrangère » (Makouta Mboukou, 1973, p. 93).

Pendant, en dépit de l'engouement constaté, l'échec des élèves camerounais reste préoccupant, en général, et en particulier en français. Au terme d'une évaluation des performances du système éducatif camerounais, étude menée auprès d'un échantillon de 4 880 élèves répartis dans 270 écoles primaires, 70,3 % de participant-e-s étaient en dessous du seuil « suffisant » en langue française en début du cycle et 51,2 % en dessous du même seuil en lecture et compréhension à la fin

du cycle (PASEC, 2016). Les compétences utiles en français pour comprendre, apprendre et s'intégrer dans des situations courantes et poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions leur faisaient défaut (PASEC, 2016). En effet, c'est au-delà du seuil « suffisant » que le PASEC

considère que les élèves disposent en principe des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà, les élèves risquent de multiplier les difficultés lors de la poursuite de leur scolarité : ils sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, s'ils la poursuivent (PASEC, 2014, p. 29).

Si tant est vrai que la valorisation des langues endogènes (LN) facilite la maîtrise d'une langue étrangère (LO) et améliore les performances scolaires (Banque Mondiale, 2005; Makouta Mboukou, 1973; Nzessé, 2005; Noyau, 2016; Traoré, 2001, Mba, 2001, 2012, 2013, 2015), comment comprendre qu'en dépit de l'effectivité de l'apprentissage bilingue LN/LO dans le système éducatif camerounais, la baisse de performances, en français notamment, soit persistante?

À cette question, les auteurs accusent très souvent les facteurs externes aux apprenant-e-s (Assoumou, 2007; Gerbault, 1997; Mbala ze et Wamba, 2010; Maurer, coord, 2011; Ndibnu-Messina, 2013; 2016; Tadjadjeu et Mba, 1997), nonobstant le poids des cognitions individuelles et collectives sur les acquisitions et le transfert des compétences. Il est en effet courant que soient accusés : l'absence d'une politique linguistique nationale, le défaut de préparation des langues africaines à un usage scolaire, l'absence d'instruments descriptifs (grammaires, lexiques, orthographe stabilisée) et didactiques (glossaires pour les domaines d'enseignement, manuels, supports de lectures), le défaut de matériel didactique, l'absence et/ou l'irrégularité de formations des formateurs/formatrices, d'études linguistiques, d'écrits, de supports didactiques et surtout les difficultés liées à la gestion d'un système éducatif plurilingue (Maurer, 2011; Noyau, 2016).

## L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

Fort de ce constat, la présente étude s'intéresse à la dimension psychologique du phénomène, en questionnant les cognitions sociales et individuelles. Il s'agit en effet d'interroger la manière dont les apprenant-e-s vivent et perçoivent les langues nationales qui leur sont enseignées et comment ce vécu et cette perception influent sur l'acquisition des compétences en LN. Des points de vue psychosociologique, psycholinguistique et didactique, cela revient à se préoccuper des effets des représentations sociales (Moscovici, 1976; Doise, 1992, Dany, 2016) sur les acquisitions des compétences en LN. On entend par représentations sociales : « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p. 64). Ces représentations sociales « circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 1989, p. 48).

En effet, sur les 287 unités de LN que compte le Cameroun, seule une vingtaine<sup>2</sup> est en cours d'expérimentation (Mbala Ze et Wamba, 2010, pp. 12-15), soit moins de 10 %. Pourtant, en milieu urbain et semi-urbain, il est courant de dénombrer au moins dix LN pour au moins soixante écoliers et écolières (Ndibnu-Messina, 2013). Dans chaque salle de classe, il existe en plus, au moins cinq cultures différentes (Ndibnu-Messina, 2013). Suivant le *draft* du document de politique linguistique nationale, élaboré en septembre 2006, nul ne devrait être contraint, de quelque manière que ce soit, d'apprendre une quelconque langue nationale contre son gré ou de s'exprimer en celle-ci. Matériellement, cela implique qu'à tous les niveaux, l'élève devrait disposer d'un large éventail de langues nationales de scolarisation afin d'opérer librement son choix. Ce qui s'avère impossible sur le terrain et impose des choix perçus tantôt comme « une imposition » (Abélégué, 2018), une « menace » (Gerbault, 1997) ou un générateur de complexes. Les autochtones locuteurs des LN pourraient

2. Il s'agit notamment de : Akosse, Bafut, Bamoun, Bassa'a, Beti-fang, Duala, Ejagham, Fe'efe'e, Fufuldé, Guidar, Giziga, Ghomala, Lamnso', Mambila, Medumba, Mofogud, Mundani, Noone, Toupouri, Yemba. MballaZe et ses collaborateurs (2010) considèrent ces langues comme les « plus aménagées » du Cameroun.

se croire supérieurs aux allogènes du fait que leur langue est enseignée et imposée tandis que chez les allogènes, il pourrait y avoir un sentiment d'infériorité caractérisé par un manque d'estime de soi et la résignation face à l'injustice, soit un sentiment d'absence de considération pouvant conduire au ressentiment, au repli identitaire, voire au conflit (Abélégué, 2018). Conséquemment, la langue de qui devrait être enseignée et pourquoi? Celle de l'enseignant-e ou de la communauté d'accueil de l'élève? Cette dissonance ne constitue-t-elle pas une entrave à la stimulation optimale de l'énergie mentale des apprenant-e-s?

Dès lors, cette recherche a donc pour objectif de : (1) documenter les représentations sociales des LN; (2) de cerner l'incidence desdites représentations sur les acquisitions des compétences en LN; (3) de modéliser lesdites représentations pour en faire un savoir scolaire, un objet d'enseignement et une stratégie didactique opérationnelle en enseignement-apprentissage bi-plurilingue. Mieux, si ces représentations sont positives ou négatives, d'adhésion ou de rejet, de refus ou d'acceptation ou encore de résignation, comment pourraient-elles expliquer les échecs en LN, voire en LO et structurer l'espoir d'une amélioration des performances? L'idée est aussi de mettre à contribution des pratiques psycholinguistiques, didactiques et pédagogiques qui optimisent les facteurs favorisant le processus d'acquisition de langues dans des classes bi-plurilingues.

De fait, la recherche repose sur l'hypothèse principale suivante : les représentations sociales qu'ont les élèves camerounais des langues nationales enseignées influent sur leurs acquisitions et le développement de leurs compétences dans les LN. Cette influence, positive ou négative, peut être capitalisée en savoir scolaire, objet d'enseignement et stratégie didactique opérationnelle utiles à l'amélioration des performances dans le cadre d'un apprentissage bi-plurilingue.

Cette hypothèse inscrit la recherche dans le cadre des investigations sur les représentations sociales et leurs influences sur les acquis et les transferts scolaires. Au regard de la littérature psychosociologique (Abric, 1987; Dany, 2016; Doise, 1992; Jodelet, 1989; Moscovici, 1961, 1976), les

représentations sociales ont généralement une valeur prédictive sur le déroulement des tâches cognitives, les facteurs de l'acquisition linguistique, les discours, les jugements, les comportements et les attitudes des individus, les pratiques des sujets et les relations sociales. En fait, les représentations sont étroitement liées aux processus cognitifs d'acquisition des langues, ceci dans la mesure où les secondes sont déduites des premières. Cela justifie d'ailleurs pourquoi Abric (1994, p. 13) parle de représentations sociales en termes de « *guide[s] pour l'action* ». Elles apparaissent dès lors comme un ensemble d'informations, d'opinions et de croyances se rapportant à un objet social, les LN enseignées dans le cas présent. De fait, leur analyse requiert la prise en compte de quatre niveaux qui font la spécificité de la psychologie sociale, tout en enrichissant la psycholinguistique et la didactique des langues : (1) *le niveau intra-individuel* (perception, évaluation et comportement d'un individu face à son environnement social); (2) *le niveau interindividuel et situationnel* (relations entre individus dans une situation donnée); (3) *le niveau positionnel* (différence de positions sociales occupées par les acteurs dans un tissu de relations sociales propres à une société) et (4) *le niveau idéologique* (système de représentations, de croyances et de normes sociales). C'est dire que les représentations sociales constituent un élément charnière entre le sujet et son groupe, ainsi qu'entre le groupe et son environnement. Leur prise en compte devrait pouvoir contribuer au succès de l'apprentissage des LN voire de l'apprentissage bi-plurilingue LN/LO.

La question de l'acquisition des LN à l'école bilingue (LN/LO) a fait à ce jour l'objet de nombreuses recherches sans pour autant questionner l'incidence des représentations sociales des langues sur lesdites acquisitions (Cordier, Legros, Noyau et Khalis, 2003; Legros *et al.*, 2005; Noyau, 2016; Sawadogo et Legros, 2007). L'activation des LN durant l'apprentissage influence en effet positivement les connaissances en LO. Ainsi, dans le cadre d'une expérimentation en sciences d'observation sur « faire du feu », il a été démontré que « quand l'enfant peut exprimer des connaissances dans sa propre langue, le résultat de la tâche en français est significativement meilleur que s'il s'était entraîné uniquement en

français, car il a pu structurer de façon hiérarchique cette action complexe, s'en faire un scénario mental solide, poussant des racines sur sa propre expérience pratique et culturelle » (Noyau, 2016, p. 61). Cependant, l'hypothèse fondamentale de cette étude engage un travail complémentaire : celui de la prise en compte des représentations sociales des langues en jeu. En tant que « guide (s) pour l'action » (Abric, 1994, p. 13), la linéarité établie entre apprentissage des langues endogènes et amélioration des performances scolaires (Noyau, 2016) peut ne pas l'être du fait desdites représentations sociales. Il convient d'en avoir conscience pour assurer l'effectivité de l'apprentissage des LN au Cameroun.

## Méthodologie

L'étude a été menée dans quatre régions du Cameroun : l'Extrême-Nord, le Centre, le Littoral et l'Ouest. Les langues nationales ciblées étaient le fulfulde, l'ewondo, le ghomala', le basaa et le duala, cinq langues véhiculaires fortement utilisées dans les quatre aires culturelles que sont le grand-Nord, le Centre-Sud-Est, l'Ouest et le Littoral. L'échantillon de l'étude est constitué de 1500 élèves du primaire et du secondaire, sélectionnés sur la base de la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Les écoles primaires ciblées sont celles du projet ELAN-Afrique (École et Langues Nationales en Afrique), piloté par l'Organisation Internationale de Francophonie, en partenariat avec le Ministère camerounais en charge de l'éducation de base. Au niveau du secondaire, les enquêtes se sont déroulées dans les établissements pilotes d'enseignement des langues nationales, cibles de l'étude et relevant de la seule initiative du Ministère camerounais des enseignements secondaires. Le questionnaire nous a servi d'instrument de collecte des représentations sociales des élèves vis-à-vis des langues nationales, ainsi que de leurs performances et compétences dans cette discipline scolaire.

## L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

Les données ainsi collectées ont été analysées dans une approche qualitative pour une meilleure appréciation de la perception individuelle de la LN. Le plus important n'étant pas la quantité d'élèves qui correspondent à tel ou tel typologie d'indicateurs, mais la qualité des informations que ces élèves apportent et qui permettent d'identifier et de lister les indicateurs des représentations sociales des langues enseignées, d'une part, les indicateurs d'acquisition de la LN et les compétences en LN, d'autre part. En effet, il a été fait usage de la méthodologie d'analyse des représentations sociales proposée par Moscovici (1961; 1986), c'est-à-dire une analyse du contenu des représentations sociales, d'une part, et une analyse de leur structure interne, d'autre part; le tout couplé à l'analyse de l'ancrage sociologique et des conditions de production (Jodelet, 1990). Nous avons également eu recours aux méthodes d'analyse psycholinguistique en rapport avec l'apprentissage des LN.

Résultats Les données collectées sont présentées en référence aux principales variables de notre sujet de recherche. Il s'agit notamment de la diversité sociolinguistique qui se traduit par la présence dans la même salle de classe des élèves dont la LN enseignée à l'école est aussi la langue maternelle, et des élèves appartenant à d'autres cultures linguistiques. Il s'agit davantage des représentations sociales de la LN qui renvoient globalement à la relation qu'entretient l'apprenant-e avec la LN enseignée à l'école, à la perception et à ses sentiments à l'égard de cette LN.

### Tableau descriptif des caractéristiques générales des participant-e-s à l'étude

Le tableau ci-dessous récapitule les caractéristiques des élèves enquêté-e-s, selon la LN enseignée à l'école, l'appartenance sociolinguistique, le cycle d'étude, l'école, la classe, le sexe et l'âge.

Venant ELOUNDOU ELOUNDOU, Gabriel MBA, et Aline MAGUIABOU  
YAMDJEU

Langues cibles	Site	Effectif total	Primaires								Site	Effectif total	Secondaires											
			Effectif LN		Effectif selon le sexe				Effectif selon la classe				Effectif selon l'âge		Effectif LN		Effectif selon le sexe				Effectif selon la classe		Effectif selon l'âge	
			LN	Autres	G	F	CP	CEI	5-11ans	12-16ans			LN	Autres	G	F	5e	4 <sup>o</sup> /3e	10-16ans	17-20ans				
Fulfulde	- EPA Doulabes IA	50	28	24	23	23	25	25	26	24	- Lycée Biligana Marmou Dounno	50	27	23	16	12	23	25	49	00				
	- EP Lougoul 2	50	8	42	27	23	25	25	29	21	- Lycée de Madiana	50	14	36	22	28	23	25	50	00				
	- EP Fomangus 1	50	14	36	23	27	25	25	30	20	- Lycée de Goudougou	50	5	45	26	24	25	25	50	01				
	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>48</b>	<b>101</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>85</b>	<b>65</b>	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>46</b>	<b>104</b>	<b>66</b>	<b>64</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>148</b>	<b>01</b>				
Ewondo	EP d'Éwondi	50	21	29	25	25	25	25	40	85	Collège de la Racine	50	24	26	25	25	25	25	50	00				
	EP de Mbalala 2	50	19	31	25	25	25	25	50	00	Lycée Biligana d'Éwos Ebo	50	22	28	25	25	25	25	50	00				
	EP de Nkhalissou	50	22	28	25	25	25	25	50	00	Collège Victor Miano	25	11	14	13	12	10	15	25	00				
	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>62</b>	<b>88</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>140</b>	<b>01</b>	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>74</b>	<b>76</b>	<b>76</b>	<b>74</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>150</b>	<b>00</b>				
Ghomalá	EP Bhalo	30	30	00	12	18	12	18	30	00	Lycée d'Obala	25	17	08	13	12	10	15	25	00				
	EP Djilobe	30	30	00	11	19	15	15	30	00	Lycée Biligana de Balam	29	29	00	12	17	15	14	29	00				
	EP Mham	30	30	00	16	14	15	15	30	00	Lycée classique de Balam	31	23	06	21	10	15	16	31	00				
	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>00</b>	<b>58</b>	<b>66</b>	<b>62</b>	<b>62</b>	<b>120</b>	<b>00</b>	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>74</b>	<b>76</b>	<b>76</b>	<b>74</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>150</b>	<b>00</b>				
Basaa	EP Ekins	30	16	14	12	18	20	10	30	00	Lycée Biligana de Yom	31	29	02	09	23	16	16	31	00				
	EP Ekins village pilote	28	15	13	12	16	17	11	27	01	Lycée Biligana de Yom	150	125	25	76	80	75	75	149	01				
	EPA Cdi	31	13	18	13	18	07	14	27	04	Collège Obantini	50	14	16	09	21	08	22	29	01				
	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>64</b>	<b>86</b>	<b>63</b>	<b>63</b>	<b>63</b>	<b>63</b>	<b>134</b>	<b>05</b>	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>21</b>	<b>129</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>115</b>	<b>05</b>				

<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>89</b>	<b>79</b>	<b>61</b>	<b>89</b>	<b>51</b>	<b>99</b>	<b>142</b>	<b>08</b>	Lycée biligana d'Édon	20	10	10	66	14	00	20	16	04	
Duala	EP Bomakou GI	30	09	11	10	13	10	13	20	00	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>28</b>	<b>92</b>	<b>68</b>	<b>82</b>	<b>51</b>	<b>89</b>	<b>143</b>	<b>07</b>
	EP Bomankou GI	30	08	22	11	21	11	21	23	07	Lycée biligana de Bonissama	50	06	44	25	25	25	34	16	
	EP Doudo GI	35	07	28	14	14	14	14	29	06	Lycée biligana de Doudo	50	08	42	25	25	25	38	12	
	EP Bapanda ouampar 1 GI	30	08	22	11	21	11	21	30	00	Lycée d'Alava	50	07	43	25	25	25	43	07	
EP New Bell avantico GI	35	00	35	18	17	17	17	32	03											
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>32</b>	<b>118</b>	<b>64</b>	<b>86</b>	<b>63</b>	<b>86</b>	<b>134</b>	<b>16</b>	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>21</b>	<b>129</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>115</b>	<b>05</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>750</b>									<b>TOTAL</b>	<b>750</b>									

Notre enquête concernait 05 langues (fulfulde, basaa, dualá, ewondo et ghomalá) réparties dans les régions de l'Extrême-Nord pour le fulfulde, du Centre pour l'ewondo, de l'Ouest pour le ghomalá et du Littoral pour le dualá et le basaa. Elle a été menée autant au primaire qu'au secondaire. Dans les deux cycles d'enseignement, un échantillon de 750 élèves a été sélectionné, pour un total de 1500 participant-e-s. Au primaire, les élèves de 05 à 16 ans ont été sélectionné-e-s dans différentes écoles pilotes d'enseignement des LN cibles de l'étude, dans le respect de l'équilibre de genre. Au niveau du secondaire, l'approche genre a également été prise en compte. Les élèves sélectionnés proviennent des lycées et collèges dans lesquels les langues nationales cibles de l'étude sont enseignées. Ils ou elles se situent entre 10 et 20 ans. La majorité de nos enquêté-e-s ont pour langue maternelle la langue nationale enseignée à l'école et sont originaires de l'aire sociolinguistique couverte par l'enquête.

## Représentations sociales des élèves vis-à-vis des langues nationales

Cette section aborde, dans une perspective descriptive et analytique, la perception, les croyances, les préjugés, les stéréotypes des élèves vis-à-vis des langues nationales enseignées à l'école.

### **Le fulfulde**

La relation que les élèves du primaire et ceux du secondaire entretiennent avec le fulfulde est ci-dessous présentée, selon qu'ils sont locuteurs ou pas de cette LN.

- **Primaire**

#### ***Les élèves ayant le fulfulde comme langue maternelle (48 élèves)***

Les élèves de langue maternelle fulfulde aiment la langue et se réjouissent qu'elle soit enseignée à l'école, de même que leurs parents. Ils ou elles trouvent le fulfulde facile à apprendre. L'enseignement du fulfulde leur apparaît utile et bénéfique. Il leur permet, au-delà de la communication orale, de lire, écrire et calculer en fulfulde. Ils ou elles se représentent aussi le fulfulde comme la langue du commerce, sa bonne maîtrise leur permettra de réussir dans cette activité plus tard. Le fulfulde est enfin perçu comme une garantie d'insertion socioprofessionnelle, puisque le seul fait de parler cette langue donne un accès facile et évident à certaines structures locales.

#### ***Les autres (102 élèves)***

Les autres élèves n'investissent pas émotionnellement la langue fulfulde : « ce n'est pas ma LN », disent-ils pour justifier ce sentiment. Ils ou elles la trouvent inutile et n'approuvent pas le fait qu'elle soit enseignée à l'école, de même que leurs parents. Pour ces élèves, le fulfulde est difficile à apprendre, mais revêt un certain intérêt parce qu'il leur permet de communiquer avec leurs camarades, qui sont pour la plupart de culture linguistique fulfulde; il leur permet aussi de communiquer au quartier, étant donné que le fulfulde est la principale langue véhiculaire

de la communauté. Ces élèves se représentent par ailleurs le fulfulde comme une langue pénible à vivre dans la mesure où, ne maîtrisant pas la langue, leurs camarades ont tendance à se moquer d'eux quand ils essayent de la manipuler. Ils ou elles préfèrent par conséquent, dans certaines situations, rester mutiques.

- **Secondaire**

***Les élèves ayant le fulfulde comme langue maternelle (46 élèves)***

Les élèves de culture fulfulde aiment leur LN et adhèrent au fait qu'elle soit enseignée à l'école. L'enseignement de la LN à l'école est une opportunité pour eux/elles, car ils ou elles peuvent apprendre à lire et à écrire le fulfulde.

***Les autres (104 élèves)***

Pour les autres élèves, le fulfulde n'a pas sa place à l'école. Ils ou elles reconnaissent cependant que l'enseignement du fulfulde leur permet d'apprendre une nouvelle LN, de s'intégrer dans la communauté d'accueil, de communiquer avec leurs camarades et la communauté tout entière, car le fulfulde est la principale langue véhiculaire.

**L'ewondo**

Ici encore, les représentations sociales de la langue ewondo, autant au primaire qu'au secondaire, sont distinctement décrites chez deux groupes d'enquêté-e-s : les élèves locuteurs de la LN et les élèves étrangers ou étrangères à cette langue.

- **Primaire**

De manière globale, les élèves ont des représentations positives sur cette langue. À cet égard, ils ou elles évoquent l'importance de cette langue, à l'instar de communiquer avec leurs parents et grands-parents, leurs camarades d'origine ewondo.

***Les élèves ayant l'ewondo comme langue maternelle (99 élèves)***

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

Ils ou elles sont plus enthousiastes que les autres élèves à l'idée de recevoir des enseignements dans la langue ewondo parce que c'est avant tout leur langue maternelle.

### **Les autres (51 élèves)**

Quelques élèves d'autres aires sociolinguistiques rejettent l'ewondo. Pour ceux/celles-là, l'ewondo n'est pas leur langue et ne devrait pas être enseigné à l'école. On a ainsi les discours du genre : « je ne suis pas ewondo ». Certain-e-s souhaitent que leur maîtresse leur apprenne aussi d'autres langues : c'est le cas d'un enfant peul qui souhaiterait voir sa langue maternelle enseignée à l'école.

- **Secondaire**

### **Les élèves ayant l'ewondo comme langue maternelle (35 élèves)**

Ces élèves ont des représentations positives de la langue ewondo. Plusieurs mobiles sont évoqués ici. Certain-e-s l'apprennent parce que c'est leur langue maternelle. D'autres l'aiment parce que c'est une langue d'enracinement culturel. Par ailleurs, cet apprentissage leur permet d'approfondir leurs connaissances en cette langue. De même, l'apprentissage de l'ewondo contribue, pour certain-e-s, à la valorisation des cultures et des traditions. Cette langue pourra les aider dans des relations sociales, le commerce, le mariage interethnique, les réunions familiales, etc.

### **Les autres (115 élèves)**

Les élèves appartenant à d'autres cultures linguistiques estiment que l'apprentissage de l'ewondo ne sert à rien. Voici quelques discours : « je n'ai jamais parlé cette langue et je ne la comprends pas trop », « parce que ce n'est pas ma langue et je n'aime pas cette langue », « je pense que ça ne nous servira à rien », « on ne compose pas ça à l'examen », « il ne s'agit pas de ma langue et j'aimerais bien me perfectionner dans ma langue », « ça ne me sert pas trop à grand-chose et on n'enseigne pas ça dans toutes les classes ».

### **Le ghomala'a**

En ce qui concerne le ghomala', la différence dans la perception de la LN enseignée à l'école va se lire davantage au secondaire qu'au primaire.

- **Primaire**

***Les élèves ayant le ghomala' comme langue maternelle (tous et toutes)***

Les élèves enquêté-e-s ont déclaré pour la majorité absolue qu'ils ou elles sont content-e-s et motivé-e-s d'apprendre cette LN, car c'est leur langue maternelle et son enseignement leur permettra de mieux la connaître. Bref, ils et elles sont très fier-e-s d'apprendre leur langue maternelle, qu'ils et elles aiment, à l'école. D'ailleurs ces élèves affirment que l'enseignement de cette langue participe à mieux connaître sa langue et sa culture, ainsi que communiquer et s'intégrer facilement. Enfin, ils et elles déclarent pour la plupart que cette langue pourra servir à promouvoir le vivre-ensemble partout ailleurs.

***Les autres***

Tou-te-s les enquêté-e-s sont originaires de la région de l'Ouest et ont pour LM le ghomálá'.

- **Secondaire**

***Les élèves ayant le ghomala' comme langue maternelle (125 élèves)***

Au-delà du besoin de communiquer, les élèves expriment leur sentiment de motivation et de fierté par le fait qu'ils et elles en sont locuteurs et locutrices. Pour ces élèves, à travers l'enseignement de la LN, on peut faire un retour aux sources et mieux s'intégrer dans la société, au-delà de l'aspect communicationnel. Ainsi, le sentiment d'appartenance à la langue enseignée est bien perceptible. Pour des domaines dans lesquels la LN pourra servir, ils et elles évoquent pour la plupart la culture, l'éducation, le social et le professionnel.

***Les autres (24 élèves)***

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

Les élèves appartenant à d'autres aires culturelles disent accorder un certain intérêt à l'apprentissage du ghomala' parce qu'il est important de connaître les LN pour mieux s'intégrer dans le milieu culturel qui manipule cette LN, au-delà de l'aspect communicationnel.

### **Le basaa**

Au primaire comme au secondaire, les représentations des apprenant-e-s vis-à-vis de la langue bassa'a sont décrites, d'une part, chez les élèves ayant le bassa'a comme langue première, et d'autre part, chez les élèves étrangers à cette LN.

- **Primaire**

#### **Les élèves ayant le basaa comme langue maternelle (81 élèves)**

Les élèves locuteurs qui apprennent le basaa dans leurs écoles sont motivé-e-s et content-e-s d'apprendre cette langue. En plus du manifeste d'appartenance à la langue enseignée, ils et elles trouvent l'enseignement de cette langue utile, car elle leur permet de lire, écrire, calculer et mieux communiquer dans leur langue maternelle. Ils et elles apprécient également le fait que l'enseignement de cette langue se passe de manière ludique et déclarent que sa maîtrise leur permettra de mieux la promouvoir et faciliter un meilleur enracinement dans leur culture. Et enfin, ils et elles affirment que cette langue pourra leur être utile dans tous les domaines, notamment social et professionnel.

#### **Les autres (66 élèves)**

Les autres élèves (10 élèves) ne sont pas très motivé-e-s et content-e-s d'apprendre le basaa; ils et elles (08 élèves) sont frustré-e-s par le fait qu'ils et elles ne comprennent pas aussi rapidement que leurs camarades dont le basaa est la langue maternelle. Aussi, le manque de documents ne les encourage pas à véritablement se mettre au travail afin de rattraper les camarades locuteurs de la LN. Certains d'entre eux/elles trouvent que c'est inutile d'enseigner cette langue parce qu'elle n'est pas la langue officielle et affirment qu'elle ne pourra les aider dans aucun domaine de la vie.

- **Secondaire**

***Les élèves ayant le basaa comme langue maternelle (56 élèves)***

Ces élèves affirment être content-e-s et motivé-e-s par l'enseignement du basaa. Ils et elles y voient une possibilité de promotion des LCN (langues et cultures nationales).

***Les autres (94 élèves)***

Même si ces élèves venant d'autres aires linguistiques que le basaa (94 élèves) reconnaissent que l'apprentissage de cette LN est une opportunité d'intégration nationale et d'insertion socio-professionnelle, beaucoup (20 élèves) disent néanmoins ne pas être motivé-e-s à apprendre le basaa à l'école, parce que ce n'est pas leur langue.

***Le duala***

Toujours dans une approche comparative, les sentiments des élèves à l'endroit de la langue duala sont ci-dessous décrits.

- **Primaire**

***Les élèves ayant le duala comme langue maternelle (32 élèves)***

Chez les enfants autochtones, on observe un intérêt particulier pour l'apprentissage de la langue duala. Ils et elles disent aimer la langue et se réjouissent de ce qu'ils et elles peuvent aussi la manipuler en situation de classe.

***Les autres (118 élèves)***

Les enfants allogènes de la langue duala manifestent en général un désintérêt pour l'apprentissage du duala. Cela vient du fait qu'ils et elles se sentent discriminé-e-s et désirent voir aussi leurs langues maternelles enseignées. En plus, plusieurs parents de l'EP Bépanda, Omnisport, spécifiquement, ont publiquement menacé les enseignant-e-s pour avoir mis leurs enfants dans les classes de duala. Ils ont demandé et obtenu leur retrait et insertion dans les classes classiques. Et, chaque jour, les effectifs s'amenuisent dans ces classes. Le rejet par les parents de la LN enseignée à l'école influence considérablement la relation que leurs

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations enfants entretiennent avec cette langue. Ces derniers se la représentent alors comme une langue inutile et ne s'investissent en vue d'en acquérir des compétences.

- **Secondaire**

***Les élèves ayant le duala comme langue maternelle (21 élèves)***

Les autochtones sont, dans l'ensemble, contents d'apprendre et d'approfondir leur langue maternelle à l'école.

***Les autres (129 élèves)***

Une infime minorité d'allogènes éprouve le désir d'apprendre une langue et une culture autre que la leur et d'obtenir de bonnes notes. Mais, la majorité trouve que l'enseignement du duala est un perd-temps, en ceci qu'il ne leur accorde pas d'opportunités ou de prestiges particuliers. En même temps, ils trouvent que c'est un complot pour les assimiler et leur faire parler le duala de force. En dépit de ce fait, certains reconnaissent tout de même que l'apprentissage du duala leur permet de découvrir autre chose et de s'ancrer davantage dans les cultures et les langues de leur pays.

## Analyse des acquisitions et des compétences en LN

**Cas du fulfulde**

Les performances et les compétences des élèves en fulfulde sont présentées dans une approche comparative : élèves locuteurs – élèves non-locuteurs, et ce dans les deux cycles d'enseignement ciblés par l'étude.

- **Primaire**

***Les élèves ayant le fulfulde comme langue maternelle (48 élèves)***

Les élèves ayant le fulfulde comme LN ont de très bonnes performances scolaires (44 élèves sur 48). Les raisons qui, selon eux et elles, expliquent leur compétence : ils et elles aiment le fulfulde, c'est leur langue maternelle, ils et elles la pratiquent depuis longtemps, ils et elles la maîtrisent bien, ils et elles se font aider par leurs parents et leurs frères et sœurs aîné-e-s.

**Les autres** (102 élèves)

Les autres élèves ont des performances diversifiées en fulfulde :

- Certains ont de bonnes performances en LN, comme dans toutes les autres disciplines (4 sur 102);

- D'autres sont moyens, les parents et l'entourage parlent la langue (24 élèves sur 102);

- D'autres encore sont faibles ou nuls en fulfulde (74 sur 102).

Les motifs : ils ne comprennent pas la langue, ils ne parlent pas, leurs parents ne la parlent pas, ils ne bénéficient d'aucun accompagnement à la maison.

• **Secondaire**

**Les élèves ayant le fulfulde comme langue maternelle (46 élèves)**

Les élèves de culture fulfulde ont de meilleures compétences que les autres (43 élèves sur 46). Différentes raisons expliquent cet écart : c'est leur langue maternelle, ils et elles la manipulent régulièrement à l'école et en dehors de l'école, ils et elles bénéficient de l'assistance pédagogique de leurs proches.

**Les autres** (104 élèves)

Les autres élèves (68 sur 104) rencontrent des difficultés d'acquisition des connaissances et de développement des compétences en fulfulde pour les motifs suivants : ils et elles n'aiment pas le fulfulde, ils et elles le trouvent difficile à apprendre, ils et elles n'adhèrent pas à l'idée d'enseigner la langue fulfulde à l'école, ils et elles auraient préféré voir leur propre LN être enseignée à l'école. 36 élèves sur les 104 étranger-

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations e-s à la langue fulfulde s'en sortent plutôt bien. Ils et elles évoquent comme justificatifs de leurs bonnes performances : la compétence de l'enseignant-e, l'assistance pédagogique des parents, la pratique intense de la langue fulfulde dans leur entourage.

### **Cas de l'ewondo**

Nous présentons ci-dessous les performances et les compétences des élèves du primaire et du secondaire en ewondo, dans une approche comparative : élèves locuteurs – élèves non-locuteurs.

#### **• Primaire**

Les élèves trouvent que leur compétence dans cette langue est plus ou moins bonne. Cette compétence mitigée est le résultat des efforts fournis par les maîtresses et les parents qui les aident dans le processus d'apprentissage de l'ewondo.

#### **Les élèves ayant l'ewondo comme langue maternelle (99 élèves)**

Les élèves qui déclarent avoir une compétence assez bonne dans cette langue sont en majorité Ewondo. On a des déclarations du type « je suis fort en ewondo parce je suis ewondo », « parce que mes parents m'apprennent cette langue à la maison », « parce que je suis etudi », etc. Mais, il y a aussi des élèves issus d'autres ethnies qui disent être assez compétents dans cette langue parce que « la maîtresse enseigne bien ».

#### **Les autres (51 élèves)**

Les élèves qui déclarent ne pas avoir une bonne compétence en ewondo sont ceux/celles qui appartiennent à d'autres groupes ethniques. Ils et elles affichent un comportement glottophobe à l'égard de cette langue. C'est le cas de ces représentations négatives sur l'ewondo : « je n'aime pas l'ewondo », « ce n'est pas ma langue ». Une autre raison qu'ils et elles avancent est le manque de livres et du soutien d'apprentissage de l'ewondo à la maison, puisque les parents et les grands-parents ne peuvent pas les aider. Les non-Ewondo pensent que leurs camarades ewondo ont de bonnes notes parce que c'est leur langue maternelle et qu'ils et elles la parlent à la maison.

- **Secondaire**

Les compétences des élèves en ewondo sont plus ou moins bonnes. Cette compétence mitigée est le résultat des efforts fournis par les maîtresses et les parents qui les aident dans le processus d'apprentissage de l'ewondo.

**Les élèves ayant l'ewondo comme langue maternelle (35 élèves)**

Les élèves qui déclarent avoir une compétence assez bonne dans cette langue sont en majorité Ewondo. On a des déclarations telles que : « le professeur explique bien », « c'est ma langue maternelle », « je vis avec mes grands-parents maternels », « à la maison l'ewondo est la langue la plus parlée ».

**Les autres (115 élèves)**

Les élèves qui déclarent ne pas avoir une bonne compétence en ewondo sont ceux/celles qui appartiennent à d'autres groupes ethniques. Ils et elles expriment leur désamour à l'égard de l'ewondo : « ce qui justifie mon incompetence est que cette langue n'est pas la mienne ». C'est la glottophobie à l'égard de cette langue qui justifierait leur incompetence. C'est ce qui ressort de ce discours : « je n'aime pas l'ewondo », « ce n'est pas ma langue ». Cependant, parmi les élèves issus d'autres ethnies, il y en a qui disent être assez compétents parce que « la maîtresse enseigne bien ». Ils et elles indiquent aussi les difficultés qu'ils et elles rencontrent dans l'apprentissage de l'ewondo : la prononciation, la non-maîtrise des tons, etc. Les élèves non ewondo trouvent que leurs camarades ewondo ont de bonnes notes parce que c'est avant tout leur langue maternelle.

**Cas du ghomala'**

La lecture descriptive et analytique du travail des élèves en ghomala' et du développement des compétences dans cette langue apparaît ci-dessous, avec la même configuration : locuteurs et non-locuteurs de cette LN.

- **Primaire**

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

### **Les élèves ayant le ghomala' comme langue maternelle (tous et toutes)**

Les élèves apprenant la langue ghomálá' ont de très bonnes compétences en lecture/écriture. Parmi ces élèves, 07 déclarent être nuls/nulles concernant leur compétence orale et 14 disent avoir des incompétences en lecture/écriture. Les compétences se justifient par le fait qu'ils et elles sont locuteurs ghomálá', que la langue est bien enseignée, pour certain-e-s et qu'ils et elles maîtrisent l'alphabet, pour d'autres. Pour ceux/celles qui ont déclaré leur incompétence, ils et elles justifient cela par la non-maîtrise de l'alphabet et le manque de documents. Notons par ailleurs que sur les 150 élèves enquêté-e-s, 146 disent que la langue utilisée à la maison est le ghomálá', contre 04 élèves qui disent que c'est le français. Les difficultés d'apprentissage de la LN se situent pour la plupart en vocabulaire, sens et conjugaison. Bien que plusieurs ont affirmé avoir quelques livres pour l'apprentissage de la LN, d'autres s'appuient sur les parents pour pallier les difficultés qu'ils et elles rencontrent.

### **Les autres (personnes)**

Tou-te-s les enquêté-e-s de la Région de l'Ouest sont originaires de cette région et ont pour langue maternelle le ghomálá'.

- **Secondaire**

### **Les élèves ayant le ghomala' comme langue maternelle (125 élèves)**

Concernant l'évaluation de leurs compétences, les élèves déclarent être compétent-e-s en LN parce que c'est leur langue maternelle et parce qu'ils et elles apprennent leur leçon et maîtrisent l'orthographe.

### **Les autres (24 élèves)**

Les élèves n'ayant pas le ghomala' comme LN ont de faibles performances dans cette langue. Ils et elles justifient leurs incompétences par le fait qu'ils et elles ne maîtrisent pas ladite langue et qu'elle est mal enseignée. Ils et elles affirment par ailleurs que leurs camarades ont de bonnes notes en LN parce qu'ils et elles maîtrisent la langue;

c'est leur langue maternelle. Ils et elles affirment avoir plus de difficultés d'apprentissage des LN au niveau de l'orthographe, de la conjugaison, du vocabulaire et de la prononciation.

### **Cas du basaa**

Ici encore, les résultats sont présentés suivant deux catégories principales : les élèves dont le basaa constitue la langue maternelle et les élèves appartenant à d'autres aires linguistiques

- **Primaire**

#### ***Les élèves ayant le basaa comme langue maternelle (81 élèves)***

Les compétences tant en ce qui concerne le parler qu'en lecture/écriture des élèves locuteurs du basaa sont au-delà de la moyenne pour la quasi-totalité. Ils et elles ont une bonne maîtrise de l'alphabet et de l'orthographe de la langue, ils et elles apprennent leurs leçons, bénéficiant de l'assistance pédagogique de leurs parents.

#### ***Les autres (66 élèves)***

Les autres élèves n'ont pas de bonnes performances (ils et elles se situent dans la catégorie « nul »). Ils et elles accusent le fait qu'ils et elles ne soient pas locuteurs de la langue et déplorent aussi le manque de documents pour l'apprentissage.

- **Secondaire**

#### ***Les élèves ayant le basaa comme langue maternelle (94 élèves)***

Les élèves autochtones ont un niveau de compétence élevé à l'oral et en lecture/écriture. Ceci se justifie par le fait qu'ils et elles apprennent bien leurs leçons, pour certain-e-s et pour d'autres, c'est parce qu'ils et elles sont locuteurs de la langue enseignée.

#### ***Les autres (56 élèves)***

Les élèves non-locuteurs de la langue basaa ont, dans l'ensemble, de faibles performances dans cette langue. Certain-e-s arrivent néanmoins à se démarquer et à développer des performances moyennes, parce qu'ils

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations et elles nourrissent dans toutes les disciplines le goût de l'effort et de la réussite. Ce sont ceux/celles-là qui trouvent en la LN enseignée à l'école une opportunité d'intégration nationale.

### **Cas du duala**

Ici, les performances et les compétences des élèves duala sont présentées et comparées à celles des élèves étrangers à la langue.

- **Primaire**

#### ***Les élèves ayant le duala comme langue maternelle (32 élèves)***

Le travail acharné, la concentration et la motivation des élèves duala font d'eux les plus forts, autant en expression orale qu'en expression écrite.

#### ***Les autres (118 élèves)***

Les élèves étrangers à la langue duala présentent les compétences les plus faibles dans cette langue. Cette situation est en congruence avec leurs représentations et leurs attitudes à l'égard de cette LN.

- **Secondaire**

#### ***Les élèves ayant le duala comme langue maternelle (21 élèves)***

Ils et elles ont de bonnes notes en LN dans l'ensemble. Cela s'explique par le fait qu'ils et elles s'investissent dans le processus d'apprentissage, sont assidu-e-s et attentionné-e-s en classe, font leurs devoirs et s'exercent avec leurs camarades locuteurs duala et leurs parents.

#### ***Les autres (129 élèves)***

Ce sont les moins performants en LN. Motifs : cette langue les énerve et est difficile. Ces élèves trouvent aussi que le professeur est incompetent. De plus, ils ne l'aiment pas.

## Discussion

Les élèves autochtones sont dans l'ensemble contents d'apprendre et d'approfondir leur langue maternelle à l'école. Ils et elles ont une meilleure relation avec les LN enseignées. L'analyse de leurs réponses au questionnaire met en exergue des représentations positives des LN enseignées. Ils et elles aiment les LN et sont davantage motivé-e-s à l'apprendre à l'école parce que c'est leur langue maternelle. Ils et elles trouvent l'enseignement des LN utiles dans la mesure où il leur permet d'apprendre à lire, à écrire et à calculer dans leur langue maternelle; de perfectionner leur expression orale; de s'enraciner dans leur culture d'appartenance; de mieux comprendre le français et les autres disciplines scolaires, puisque les enseignant-e-s utilisent souvent la LN pour enseigner et faire apprendre les autres disciplines. Ils et elles ajoutent que l'apprentissage des LN à l'école leur permet de mieux promouvoir leur culture d'appartenance.

Par contre, les élèves étrangers à la LN enseignée à l'école ne manifestent pas un enthousiasme particulier à apprendre cette langue. Certes, ils et elles reconnaissent qu'elle leur permet de communiquer avec leurs camarades et de s'intégrer dans leur communauté d'accueil pour un vivre ensemble harmonieux, mais n'ayant aucune proximité affective et culturelle avec la LN enseignée à l'école, ils et elles la vivent comme une épreuve difficile à relever. Pratiquement, tou-te-s la trouvent inutile, sans intérêt dans le système-école et source de discrimination. En effet, ils et elles éprouvent un sentiment de rejet pendant l'enseignement de la LN ou pendant l'utilisation de la LN pour enseigner les autres disciplines, ce d'autant plus que l'attention de l'enseignant-e est davantage orientée vers les élèves autochtones qui maîtrisent la LN et peuvent par conséquent interagir avec lui ou elle. Cet état des choses conduit les élèves étrangers à la LN à un certain isolement social. Ils et elles en viennent ainsi à regretter de devoir subir cette LN et souhaitent que leur propre langue maternelle soit elle aussi enseignée à l'école. En définitive, les élèves allogènes de la LN enseignée à l'école affichent un comportement

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

glottophobe à l'égard de cette langue. D'où des représentations négatives perceptibles dans les réponses au questionnaire. On a ainsi des discours du type : « je n'aime pas l'ewondo », « le duala ce n'est pas ma langue », « je ne suis pas bassa'a », « je préfère qu'on apprenne aussi le moundang à l'école », « je ne comprends pas le fulfulde », « je ne peux même pas avoir la moyenne là-bas fait quoi fait quoi », etc.

Ces représentations sociales des LN influencent, de manière significative, les performances des élèves dans les LN et le développement des compétences y relatives.

En effet, les compétences tant à l'oral qu'en lecture/écriture des élèves appartenant à la LN enseignée à l'école sont au-delà de la moyenne pour la quasi-totalité. Ceci se justifie par le fait qu'ils et elles sont locuteurs et locutrices de la langue enseignée. Ils et elles déclarent à ce propos avoir une bonne maîtrise de l'alphabet et de l'orthographe de la langue, et qu'ils et elles apprennent leurs leçons, aidé-e-s par leurs parents. Les élèves qui appartiennent à d'autres groupes linguistiques ont les résultats les plus faibles en LN et éprouvent des difficultés à développer des compétences autant en expression orale qu'en lecture/écriture. Au-delà des motifs glottophobes qu'ils et elles avancent pour justifier ces mauvaises performances en LN, ces élèves accusent également le manque de livres, la non-assistance pédagogique des parents à la maison. Cette typologie d'élèves établit le lien entre le désamour à l'égard de la LN et le développement des compétences dans cette langue en des termes tels que : « ce qui justifie mon incompetence est que cette langue n'est pas la mienne ».

De ce qui ressort des résultats obtenus, l'apprentissage des LN se heurte au problème de perception de la langue enseignée, et le développement des compétences en LN est fonction de la relation que l'élève entretient avec cette langue. En effet, selon qu'elle lui est familière ou étrangère, l'apprenant-e s'impliquera dans le processus enseignement-apprentissage ou en sera distant. Il y a donc un lien significatif entre la représentation sociale des LN et l'acquisition des connaissances et des compétences dans cette langue. D'où la nécessité

pour l'enseignant-e de prendre en compte les paramètres psychosociologiques et psycholinguistiques dans la planification, l'organisation et le déroulement du processus enseignement-apprentissage. Car, comme le relève Noyau (2014), enseigner c'est d'abord amener l'apprenant-e, dans une perspective actionnelle, à mettre en œuvre quatre tâches cognitives : la segmentation, la combinaison des segments, la contextualisation et la comparaison entre les formes et les façons de parler. Enseigner une langue c'est aussi enseigner une culture, une manière de percevoir le monde et d'y interagir (Gerbault, 1997, p. 32). Au-delà de la mobilisation des différentes tâches cognitives chez l'apprenant-e (segmenter, combiner les segments, mettre en contexte, comparer les formes), l'enseignant-e devrait pouvoir intégrer dans sa démarche ces facteurs de l'acquisition linguistique : propension à apprendre, capacité linguistique, accès à la langue. De manière opérationnelle, il s'agira pour l'enseignant-e de prendre en compte les représentations initiales de l'apprenant-e vis-à-vis de la LN à enseigner, en les identifiant (au début du processus enseignement-apprentissage) et en les fragilisant (démontrer leurs limites) avant d'introduire les données linguistiques à faire apprendre. Dans cette optique, Giordan (1996) parle de modèle allostérique.

Le modèle allostérique a été développé par André Giordan (didacticien des sciences), en 1989. C'est un modèle d'apprentissage qui préconise de « faire avec (les conceptions de l'apprenant), pour aller contre ». Selon ce modèle en effet, l'apprentissage est un processus de transformation des conceptions de l'apprenant-e. Une conception est une façon de raisonner, une idée initiale, un savoir initial qu'a l'apprenant-e sur une question donnée, et qui va orienter ses actions. Une conception n'est pas simplement ce que l'élève pense, dit ou écrit, c'est le « fruit de son expérience antérieure, sa grille de lecture et d'interprétation de la réalité » (Giordan, 1996, p. 1). Les conceptions de l'apprenant-e peuvent constituer des obstacles à l'acquisition du nouveau savoir. C'est la raison pour laquelle, selon GIORDAN, il convient à l'enseignant-e de s'appuyer sur les conceptions des élèves pour construire le nouveau savoir.

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

L'adaptation de ce modèle à l'enseignement des LN contribuerait à une sorte de (re)modélisation des représentations sociales chez l'apprenant-e. Ce qui favoriserait l'implication dans le processus enseignement-apprentissage des élèves étrangers à la LN enseignée et le développement des compétences dans cette langue.

L'approche didactique que nous proposons, notamment celle qui se préoccupe du vécu psychosociologique et psycholinguistique des élèves en situation d'apprentissage des LN, se justifie par le fait que les élèves étrangers à la LN enseignée à l'école se sentent inférieurs aux autres élèves dont la langue maternelle est pratiquée à l'école. Dominés par ces derniers, ils ont tendance à développer des sentiments de rejet. Un tel contexte met en exergue la suprématie des langues dominantes et le déclin des langues issues des communautés dominées. Irvine et Gal (2000) ont d'ailleurs démontré que les pratiques langagières renvoient à l'idéologie linguistique. Une réalité qui ralentit considérablement, lorsqu'elle n'inhibe pas complètement le dynamisme du processus d'acquisition chez les apprenant-e-s non natifs/natives des langues enseignées, dans la mesure où ces langues « des autres » deviennent pour eux/elles une contrainte pour laquelle ils et elles sont rarement motivé-e-s. Ces sentiments que développent les apprenant-e-s allogènes linguistiques sont au cœur des conflits cognitifs latents, souvent ouverts et saisissables au travers des représentations sociales qui, par nature, ont une valeur prédictive sur les conduites et les attitudes des individus (Dany, 2016).

## Conclusion

L'introduction des langues nationales à l'école camerounaise vise un but noble : promouvoir à la fois les cultures nationales, l'enracinement culturel, l'intégration nationale, le vivre ensemble. Ce but constitue des préalables à l'ouverture efficace au monde, devenu village planétaire.

Cependant, cet objectif majeur de l'éducation nationale camerounaise rencontre des obstacles à son implémentation. En effet, les élèves n'y adhèrent pas véritablement, principalement ceux/celles qui ne se reconnaissent pas dans les langues nationales choisies pour être enseignées à l'école. Ils et elles ne s'impliquent pas suffisamment dans le processus enseignement-apprentissage et le développement des compétences dans ce domaine en est considérablement compromis. La présente étude visait à identifier les causes du désintérêt manifeste des élèves non locuteurs vis-à-vis des LN enseignées à l'école, et par ricochet leurs faibles performances dans cette discipline particulière. Dans cette perspective, nous avons questionné une dimension psychologique, à savoir les représentations sociales des élèves. L'hypothèse générale de l'étude mettait en corrélation les représentations sociales des langues nationales enseignées à l'école et le développement des acquis et des compétences dans ces langues. Pour éprouver cette hypothèse, une enquête a été menée auprès de 1500 apprenant-e-s camerounais-e-s des écoles primaires et secondaires pilotes d'enseignement des langues nationales. Les résultats obtenus à l'issue de cette enquête révèlent que les élèves locuteurs des langues fulfuldé, ewondo, ghomala', basaa et duala ont une meilleure relation avec la LN enseignée à l'école que les élèves non-locuteurs. Les premiers se sentent affectivement proches de la LN et sont plus motivés à l'apprendre davantage à l'école. Ils et elles la trouvent utile et opportune pour un véritable enracinement culturel. Les seconds se représentent la LN enseignée à l'école comme sans intérêt et inutile comme discipline d'apprentissage, même si certains reconnaissent qu'elle est un outil incontestable d'intégration nationale et de communication interpersonnelle. Ces représentations positives pour les uns et négatives pour les autres influencent les acquisitions et le développement des compétences en LN. Les locuteurs de la LN enseignée à l'école ont de meilleures performances et compétences que les non-locuteurs.

Ces résultats nous ont amenés à formuler des propositions allant dans le sens de la révision de l'approche didactique des LN, pour une meilleure appropriation par les enseignant-e-s, du projet « LN à l'école camerounaise », et une adhésion plus efficiente des élèves au

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

processus enseignement-apprentissage des LN. La démarche préconise la prise en compte des déterminants psychosociaux et psycholinguistiques dans la planification et la mise en route d'une séquence d'enseignement-apprentissage des LN. Elle consiste en la mobilisation d'outils didactiques et psychopédagogiques devant aboutir à une sorte de (re)modélisation des représentations sociales des apprenant-e-s et, par ricochet, à une implication évidente dans les activités d'apprentissage.

## Références

- Abélégué, A. F. 2018. Politique éducative camerounaise de promotion des langues locales. Bessala G. et Bissaya, E. (dir.), *Les langues maternelles dans les couples exolingues* (p. 79-104). Dakar : Les Nouvelles Édition Numériques Africaines (NÉNA).
- Assoumou, Jules. 2005. *Modèle d'enseignement des langues maternelles orales dans l'éducation de base au Cameroun : recherche et développement en zone Bulu*. Thèse de doctorat, Université de Yaoundé.
- Assoumou, Jules. 2007. Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun. *African Journal of Applied Linguistics*, 05, 5-31.
- Binam Bikoi. 2012. *Atlas linguistique du Cameroun*. Yaoundé : CERDOTOLA
- ELAN. 2014. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Gerbault, Jeannine. 1997. L'école camerounaise et ses langues : le double défi. *Éducatons et sociétés plurilingues*, 3, 31-48.
- Giordan, André. 1996. Les conceptions de l'apprenant. *Sciences Humaines*. HS. 12.

- Irvine, Judith et Gal, Susan. 2000. Language Ideology and Linguistic differentiation. Kroskrity, Paul V. (éd.). *Regimes of language. Ideology, Politics and Identity* (p. 35-83). Santa Fe. Oxford: School of American Research Press. James Currey.
- Maurer, Bruno. 2011. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*. Paris : AUF.
- Mba, Gabriel. 2001. *Généralisation de l'enseignement des langues camerounaises à l'école primaire au Cameroun*. Thèse de doctorat d'État, Université de Yaoundé 1.
- Mba, Gabriel. 2012. L'enseignement des langues et cultures au Cameroun leçons d'aujourd'hui, semences de demain. Dans Paul Fonkwa (dir.), *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures camerounaises* (29-51). Paris : L'Harmattan.
- Mba, Gabriel. 2013. Didactique de la complémentarité : une expérience et un idéal au Cameroun. Dans Mendoze, Gervais et Onguene, Louis-Martin (dir.), *Langues nationales en situation : réflexions pour la revalorisation des langues première* (49- 58). Yaoundé : CLE.
- Mba, Gabriel. 2015. Enseignement des langues africaines en contexte multilingue et multiculturel : le cas de PROPELCA au Cameroun. Dans Tadadjeu, Maurice (dir.), *Écoles rurales électroniques en langues africaines : Expérimentation au Cameroun et orientation politique panafricaine* (87-101). Paris : L'Harmattan.
- Mbala Ze, Barnabé et Wamba, Sylvie Rodolphine (dir.). 2010. *Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne*. Rapport de l'équipe-Cameroun. Paris : AUF.
- Ndibnu-Messina, Ethé. Julia. 2013. Le français et les langues nationales (LN) au Cameroun : quelques considérations pédagogiques. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 2, 167-179.
- Ndibnu-Messina, Ethé. Julia. 2016. Les constructions des savoirs en lecture/écriture en situation plurilingue au Cameroun : se dirige-t-on vers les classes idéales du 21e siècle? In *Les approches bi-plurilingues*

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations  
*d'enseignement-apprentissage : autour du programme Écoles et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*: Actes du colloque du 26-27 mars 2015. Université Paul-Valéry, Montpellier-France : Archives contemporaines.

Nocus, Isabelle. Guimard, Philippe et Florin, Agnès. 2017. Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone. *Recherche en éducation*, 29, 149-161.

Noyau, Colette. 2014. Psycholinguistique de l'acquisition de langues et didactique du bi-plurilinguisme. Dans *ELAN-AFRIQUE, Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique, Apprendre en Langue et en français pour réussir à l'école* (63-74). Paris : Édition des Archives Contemporaines.

Noyau, Colette. 2016. Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition. Dans Paré-Kaboré, A., Sawadogo, F. et Legros, D. (dir.), *Processus d'enseignement/ apprentissage et contextes linguistiques et culturels* (265-314). Paris : L'Harmattan.

Noyau, Colette. 2016. Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens. Dans Bruno Maurer (dir.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN)* (55-82). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

PASEC. 2016. *Performance du système éducatif camerounais. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. COFEMEN : Dakar

Tabi Manga, Jean. 2000. *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala.

Tadadjeu, Maurice. 2003. Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième langue : le cas du Cameroun. *African Journal of Applied Linguistics*, 4, 5-12.

Venant ELOUNDOU ELOUNDOU, Gabriel MBA, et Aline MAGUIABOU  
YAMDJEU

Tadadjeu, Maurice et Mba, Gabriel. 1997. L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 26, 59-75.

---

### **Venant ELOUNDOU ELOUNDOU**

L'auteur est maître de conférences-HDR et enseignant de langue française et de (socio)linguistique à l'Université de Yaoundé I au Cameroun.

Contact : evenant2002@yahoo.fr

### **Gabriel MBA**

L'auteur est professeur de rang magistral. Il assume les fonctions d'enseignant et de chef de département de Langues et Cultures Camerounaises à l'École Normale Supérieure de Yaoundé.

Contact : mbagaby@2002yahoo.fr

### **Aline MAGUIABOU YAMDJEU**

L'autrice est enseignante-chercheuse de psychologie à l'Université de Maroua au Cameroun.

Contact : yamdjeualine@gmail.com

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

2630-1431

### **En ligne à :**

[https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/eloundou\\_maguiabou\\_et\\_mba2022/](https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/eloundou_maguiabou_et_mba2022/)

**Pour citer cet article :** ELOUNDOU ELOUNDOU, Venant, MBA, Gabriel et MAGUIABOU YAMDJEU, Aline. 2022. L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations des représentations sociales. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI:10.46711/mashamba.2022.2.1.11