

## Enjeux de l'aménagement linguistique dans le milieu scolaire à Yaoundé

### [ The issues of linguistic development in school in Yaoundé ]

**Marie-Liliane DIBOMA**

Centre Nationale d'Education,  
Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation,  
Yaoundé, Cameroun

---

Copyright © 2015 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

**ABSTRACT:** Language management in Cameroon and its challenges for the Cameroonian school is an always topical subject, more than fifty years after reunification. The formalization of French and English helped relegate local languages to a domestic role. What has caused the death of several of them. To preserve the national heritage, and promote these languages, the Government has decided to introduce them into education. The words of this article, built from the perspective of linguistic development and which is essentially based on field investigations and a multidisciplinary approach, is to analyze the implications of the teaching of the national languages in school, under the perception that children have of the languages of their environment. On the one hand, the results obtained show that representations and family attitudes towards native languages have consequences on representations and attitudes of students towards these languages, and their level of proficiency in these languages; On the other hand, students place great importance to the status of languages. It thus follows the need to legitimize the relationship with these native languages to promote the success of such an undertaking.

**KEYWORDS:** Attitudes, Representations, Perception, National language, Official language, Linguistic.

**RESUME:** L'aménagement linguistique au Cameroun et ses enjeux pour l'école camerounaise est un sujet toujours d'actualité, plus de cinquante ans après la réunification. L'officialisation du français et de l'anglais a contribué à reléguer les langues locales à un rôle domestique. Ce qui a entraîné la mort de plusieurs d'entre elles. Afin de préserver le patrimoine national, et promouvoir ces langues, le gouvernement a décidé de les introduire dans l'enseignement. Le propos de cet article, construit sous l'angle de l'aménagement linguistique et qui s'appuie essentiellement sur des enquêtes de terrain et une approche pluridisciplinaire, est d'analyser les implications de l'enseignement des langues nationales à l'école, au regard de la perception que les enfants ont des langues de leur entourage. Les résultats obtenus révèlent d'une part que, les représentations et les attitudes familiales à l'égard des langues d'origine ont des conséquences sur les représentations et les attitudes des élèves à l'égard de leurs langues d'origine, et leur niveau d'aptitude dans ces langues ; D'autre part, les élèves accordent beaucoup d'importance au statut des langues. Il en résulte donc, la nécessité de légitimer la relation avec ces langues maternelles pour favoriser le succès d'une telle entreprise.

**MOTS-CLEFS:** Attitudes, représentations, perception, langue nationale, langue officielle, Linguistique.

## 1 INTRODUCTION

### 1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Principal moteur du développement économique, social et culturel, l'éducation est en crise dans nombre de pays africains. On note un taux élevé d'abandons, des problèmes d'accès et de parité, l'insuffisance de rendement des systèmes éducatifs. Certains linguistes se sont interrogés sur le dysfonctionnement des systèmes éducatifs, en s'attardant particulièrement sur la discontinuité sociolinguistique entre l'environnement familial de l'enfant et le milieu scolaire. Cependant, à la fin de l'entreprise coloniale, la République Fédérale du Cameroun établit l'anglais et le français comme langues officielles et promeut le bilinguisme individuel total anglais/français dans le système éducatif. En portant le choix sur ces langues comme langues officielles du Cameroun fédéral, les premiers dirigeants camerounais ont entériné ainsi une situation déjà très funeste aux langues du terroir. De nombreuses recherches en linguistique révèlent cependant que :

L'enseignement des langues nationales et dans les langues nationales permet de l'avis des psychologues et des didacticiens, de rendre l'école plus conviviale pour l'enfant et de réduire les déperditions importantes enregistrées au début du cycle primaire, déperditions essentiellement imputables à la non maîtrise de la langue d'enseignement. (MBASSI, 1992 : 31)

L'acquisition du langage et l'apprentissage des langues premières sont donc essentiels à la maîtrise des disciplines non linguistiques. Il est de ce fait évident qu'une pédagogie consistant à faire des seules langues française et anglaise, les langues d'alphabétisation n'est pas adaptée à la réalité culturelle et linguistique des apprenants camerounais. Ceci leur barre inévitablement l'accès à un enseignement de qualité et indubitablement au savoir lui-même. C'est la position défendue par BOT BA NJOCK au séminaire de Libermann en 1974, en ces termes :

L'emploi en milieu linguistique négro-africain d'une langue d'enseignement indo-européenne constitue pour les enfants un obstacle souvent insurmonté et pour l'enseignement, une des causes principales de son faible rendement.

Récemment, les autorités camerounaises ont reconsidéré leur position vis-à-vis des langues nationales. Divers textes de lois, programmes et résolutions officiels de recherche en vue de la promotion des langues du terroir ont été lancés, d'où la décision autrefois utopique d'intégrer les langues nationales dans le système éducatif au Cameroun. Les Ministère de l'Éducation Nationale et des Enseignements Secondaires à qui incombent le devoir de généraliser la pratique de l'enseignement des langues nationales s'attèlent à créer des écoles pilotes dans toutes les régions, et des partenariats avec les structures compétentes en la matière telles que l'ANACLAC, la SIL ou encore les Universités. C'est ainsi que, depuis 2008, un département de langues et cultures camerounaises a été créé à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, afin de former des professeurs de langues et de cultures nationales au savoir nécessaire. Une première phase dite expérimentale de l'enseignement des langues et cultures nationales a déjà été lancée dans cinq lycées, auprès d'élèves en première année du secondaire, sur l'étendue du territoire camerounais. C'est dire que le système éducatif du pays en fait une priorité idéologique. La principale raison qui justifie la mise en œuvre de cet enseignement, est la nécessité d'enraciner l'apprenant dans sa culture. Étant donné que l'école constitue l'un des lieux et l'un des moyens par excellence de la transmission du patrimoine, l'école camerounaise doit être ancrée dans les acquis des cultures, les savoir-faire linguistiques, les technologies et les productions littéraires et artistiques endogènes. La langue apparaît ainsi comme un instrument essentiel au développement et à l'épanouissement de l'être humain. Cette initiative de grande envergure, suscite notre plus grand intérêt, d'autant plus que le Cameroun est un des Etats les plus plurilingues d'Afrique, et compte autant de langues qu'il y'a de groupes ethniques<sup>1</sup>. Par ailleurs, la langue représente partout l'élément fondamental de la vie d'un peuple car elle sert de véhicule à la culture des peuples qui la parlent. C'est le noyau autour duquel se constituent les ensembles culturels. A l'aube de l'intégration effective de l'enseignement des langues nationales au Cameroun, il semble plus que nécessaire d'être au fait des représentations et attitudes des principaux concernés par cet enseignement, afin d'évaluer leurs aptitudes et degré d'enracinement dans leur culture, et de prévoir le succès d'une telle entreprise. Quelles sont les attitudes et représentations des élèves, à l'égard de l'enseignement des langues d'origine à l'école ? Qu'est-ce que les élèves pensent des langues qu'ils

---

<sup>1</sup>Les enquêtes sociolinguistiques antérieures y ont dénombrés 239 langues (M. Dieu et P. Renaud, 1983 :352), puis 248 langues (R. BRETON et BIKIA FOHTUNG, 1991 : 11).

parlent ? Et quel peut ou pourra être le rôle de ces opinions sur l'apprentissage de ces langues ? Subséquemment, nous chercherons à savoir, quelle est la pertinence de l'intégration des langues dans le système éducatif au Cameroun ?

## 1.2 OBJECTIF

L'objectif que poursuit la présente contribution est alors d'évaluer la pertinence de l'enseignement des langues nationales à l'école, au regard de la perception que les enfants ont de ces langues. Nous formulons d'ores et déjà comme hypothèses que d'une part, les attitudes et représentations face aux langues locales, auront un impact négatif ou favorable à la réussite de l'initiative d'insertion de ces langues dans le système éducatif ; D'autre part, si les élèves du secondaire sont plus favorables à l'apprentissage des langues officielles au Cameroun, cela pourrait mettre en péril l'enseignement des/en langues nationales à l'école.

## 1.3 DÉFINITIONS DES TERMES CLÉS

Les notions d'*attitudes* et de *représentations sociales* ont été étudiées à la fois séparément et ensemble. Au fil des recherches et des années, ces notions initialement inhérentes à la psychologie sociale, sont parvenues à expliquer divers phénomènes dans divers autres domaines, parmi lesquels celui de la linguistique. *Attitudes et représentations linguistiques* relèvent de *l'imaginaire linguistique*. Cette dernière est définie ici à la fois comme un ensemble d'images et de représentations que l'on se fait de Soi et de l'Autre à travers la langue, et comme un mode de créativité langagière aboutissant, par le travail de l'imagination, à l'invention des formes et des sens nouveaux. L'inventivité, qui recèle un aspect esthétique et poétique autant que cognitif, doit être considérée à la fois comme une contribution à la dynamique des langues et comme un mode de rénovation de la parole ou de l'écriture, littéraire ou non. L'imaginaire linguistique concerne donc aussi bien l'attitude envers l'Autre et son parler que l'aptitude du sujet parlant (ou écrivain) à imaginer, façonner, inventer, créer de nouvelles formes linguistiques ou, plus largement, langagières. Au travers des réponses que les élèves auront données à nos questions, notre étude tentera de montrer l'incidence des attitudes et représentations linguistiques dans l'acquisition des langues locales, selon que Marie DOLLE écrit « **...la représentation des langues joue un rôle déterminant, non seulement dans le choix de la langue mais dans la manière de l'utiliser** » (Marie DOLLE, 2001 : 21).

Ainsi, en linguistique, l'expression *attitudes linguistiques* fait référence à différentes variations comportementales observées au sein d'un groupe ou d'une communauté qui ont trait aux représentations faites des langues. Les attitudes linguistiques reflètent les impressions, les préférences, les opinions, les sentiments qui animent les individus suite à la répartition fonctionnelle des langues de leur répertoire. BITJA'A KODY (2000 : 56) qui reprend D. LAFONTAINE (1986 : 9-18) affirme qu'il s'agit de :

Comment le locuteur évalue, juge, jauge, perçoit, conçoit, estime, se représente les réalités et les variétés linguistiques... tels sont les phénomènes ... que le sens commun et la plupart des spécialistes englobent dans la vaste catégorie des attitudes linguistiques ... on désigne par-là les jugements de valeur individuels sur la langue, la façon dont l'individu évalue les productions linguistiques d'autrui et les siennes propres, ainsi que les représentations qu'il se fait de différents phénomènes linguistiques

Par conséquent, on associera une image positive aux langues qu'on aime, et une image négative à celles auxquelles on attache très peu d'intérêts. De ce fait, les représentations linguistiques englobent toutes les images que les locuteurs ont des langues qu'ils parlent. La population d'étude a été restreinte aux élèves du secondaire de certains établissements scolaires de la capitale du Cameroun. L'approche du terrain scolaire a été renouvelée par des recherches récentes en sociolinguistique, aussi bien sur le plan méthodologique que sur le plan théorique. Alors que ce milieu a été conçu avant tout comme un lieu de transmission et d'imposition des normes dominantes (BOURDIEU 1982 : 36), des chercheurs ont mis en exergue l'intérêt du champ scolaire comme lieu de confrontation et de négociation des normes sociales et linguistiques : ce champ représente un microcosme au sein duquel se nouent des rapports sociaux (entre classes, entre sexes, entre groupes ethniques, etc.) qui se traduisent à travers la variation sociolinguistique. Comme l'a démontré ECKERT (2000 : 44 - 46), l'enseignement secondaire correspond pour les adolescents à une période cruciale au cours de laquelle ils sont amenés à se constituer une identité sociale et à adopter une attitude donnée par rapport aux normes linguistiques en concurrence. Par ailleurs, la ville est le cadre de la majorité des recherches sociolinguistiques contemporaines parce qu'elle constitue le lieu par excellence de la rencontre de pratiques sociales et linguistiques diverses (CALVET 2002).

### 1.4 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les recherches sur les attitudes et les représentations linguistiques sont nombreuses et variées, notamment dans le domaine de l'éducation. Une grande partie des études sur les attitudes linguistiques a consisté à évaluer le statut et les usages d'une langue en particulier auprès de populations. Quant aux représentations linguistiques, c'est surtout dans le domaine de l'éducation que l'on retrouve des écrits.<sup>2</sup> Plusieurs recherches pertinentes en Europe et en Amérique, nous ont permis de mieux concevoir notre objet de recherche. Danièle MOORE (1994) a mené une étude auprès d'élèves bilingues âgés de 14 à 15 ans, d'origine indo-pakistanaise dans des écoles secondaires d'une petite ville du nord de l'Angleterre. Un premier groupe d'écoles valorise clairement les langues d'origine des élèves, alors que l'autre ne le fait pas. Toutefois, MOORE explique que la langue d'origine n'est pas *neutre* non plus. En effet, celle-ci peut-être issue de groupes dominés et par conséquent peut engendrer une image fortement négative de soi (1994 : 130). Il est intéressant de constater que dans les écoles où les langues d'origines sont dévalorisées, les élèves bilingues apprennent le français, pour se *revaloriser* par le choix d'une langue dite prestigieuse, en parallèle à l'apprentissage de leur langue d'origine (idem : 135). Finalement, cette étude montre entre autres, que ce n'est pas autant la langue en soi, mais le statut qu'elle occupe dans l'école qui influence les attitudes des élèves sur la langue d'enseignement, la langue d'origine et les autres langues dans le milieu. L'étude de HELLER (1999) pousse beaucoup plus loin l'analyse de ce phénomène de la langue légitime, s'inspirant de la théorie de BOURDIEU (1977) sur l'économie des échanges linguistiques. Elle a conduit une recherche ethnographique dans une école française secondaire en Ontario afin de comprendre les représentations linguistiques de ses élèves. On y retrouvait des francophones ontariens bilingues (anglais/français), des francophones québécois ayant immigré en Ontario, des francophones internationaux et d'allophones/anglophones. La langue légitimée par l'école est le français, mais pas toutes les variétés de français. C'est en fait, le français dit « *international* », qui a la plus grande légitimité. Au fil des conversations entre les jeunes, on réalise les conséquences de ce fait sur l'identité linguistique de ces différents jeunes, ainsi que sur les relations sociales qu'ils entretiennent au sein de cette école. Il est donc très clair que la langue qui sera légitimée dans l'école aura une influence sur la façon dont les élèves construisent leurs représentations d'autres langues.

En Afrique, Saint CHAMAS (2005) présente une étude des comportements langagiers dans les milieux diglossiques : en analysant le cas de l'Algérie. Les représentations sociolinguistiques langagières ont pris une place privilégiée dans les recherches portant sur les attitudes, les comportements, et les fonctionnements linguistiques. Le problème est d'autant plus complexe en Algérie que les représentations langagières se développent dans un pays où l'arabe est la seule langue officielle, à côté d'une autre, non encore institutionnalisée (le français), malgré sa présence, même par des degrés différents dans les institutions étatiques et non étatiques. Au Cameroun, BITJA'A KODY (2000b), (2000c), démontre à partir des résultats d'enquêtes, que les langues officielles et surtout le français gagnent de plus en plus de terrain dans tous les secteurs d'activités. L'auteur constate que les langues nationales jadis utilisées dans les foyers et d'autres situations de communication, sont aujourd'hui fortement supplantées par le français dont toutes les couches sociales participent à l'expansion à travers un usage quotidien. L'étude révèle aussi que bon nombres de jeunes (plus de 30%) ont pour seule langue de communication le français.

### 1.5 MÉTHODOLOGIE ET CADRE THÉORIQUE

La présente recherche offre par conséquent la possibilité de dépasser une des limites des travaux antérieurs sur la situation sociolinguistique de Yaoundé. Elle va plus en profondeur en tentant de connaître le comportement adopté à l'école par une catégorie, face à l'enseignement des langues locales et la multiplicité des langues qui sont parlées autour d'eux. SINGY (1997) affirme que c'est à l'âge de douze ans à peu près que les enfants semblent devenir de plus en plus conscients du jeu des normes qui régulent les pratiques linguistiques qui sont utilisées dans la société. Il ajoute que les attitudes sont intégrées et développées à partir de cet âge et sont affirmées vers l'âge de 18 ans (SINGY, 1997 : 279). L'étude des représentations et des attitudes envers les langues d'élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> est donc tout à fait intéressante, dans la mesure où nous sommes au début du processus de construction chez l'enfant. Manifestement, quelle que soit la matière : mathématiques, physique, français, chimie, les attitudes et représentations sont considérées comme déterminantes pour ce qui est de la motivation, ainsi que de la réussite ou de l'échec des élèves dans ces disciplines. Théoriquement, l'idée que les gens se font d'un objet social influence les rapports qu'ils entretiennent avec ce dernier. Et parce que « *le langage*

---

<sup>2</sup>En effet, plusieurs recherches ont démontré un impact important des attitudes et représentations des élèves sur leur apprentissage des langues (CAIN et DEPIETRO, 1997 : MATTHEY, 1997), surtout de l'allemand en Europe (MULLER, 1997).

*représente un certain type d'institution sociale* » (PERROT, 1953 : 116), il n'échappe pas à cette règle : les gens s'en font une idée. Le langage est un objet de représentations sociales, les croyances qui l'entourent ont des conséquences sur les individus.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la macro / micro sociolinguistique<sup>3</sup>, et s'appuie essentiellement sur une enquête empirique et une approche pluridisciplinaire. Cependant, si l'on examine les attitudes et représentations linguistiques qui peuvent paraître individuelles, parce que collectées auprès des sujets, c'est uniquement dans le but de mieux imputer les comportements langagiers en milieu plurilingue aux politiques linguistiques qui établissent des rapports durables entre le français et les langues identitaires.

Le rapport aux langues nationales va ainsi être montré, au travers de la perception de la compétence, de l'apprentissage dans ces langues, la perception des locuteurs de ces langues, enfin de l'usage présent et futur du rôle des langues en général. La démarche ici consiste à démontrer que toute représentation sociolinguistique repose sur une idée, dans la majorité des cas subjective, motivée par une représentation culturelle qui renvoie au milieu dans lequel l'individu évolue, et développe ses compétences et ses pensées. Le recueil de données dans le cadre de ce travail, s'est fait au moyens d'outils tels que le questionnaire : un questionnaire collectif destiné à tous les élèves, un autre destiné aux parents d'élèves ; Un guide pour les groupes de discussion. Ces données, ont été recueillies auprès de 2357 élèves camerounais des classes du secondaire de six (6) établissements scolaires réparties dans différents types de quartiers de la ville de Yaoundé.

## 2 RÉSULTATS

### 2.1 DIFFÉRENTES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

*Tableau 1. Répartition des écoles échantillons*

Types de quartiers	Etablissements scolaires	Nombre d'interviewés	Total par établissement en pourcentage
Populaire	Lycée d'Ekounou	468	19,8%
	Lycée d'Etoug Ebe	362	15,3%
Semi-Populaire	Lycée de Biyem-assi	453	19,2%
	Lycée Leclerc	386	16,4%
Résidentiel	Collège de la Retraite	392	16,7%
	Collège Vogt	296	12,5%

*Tableau 2. Répartition de l'échantillon selon le sexe et le lieu de naissance*

	Yaoundé	Douala	Edéa	Bamenda	Dschang	Mbouda	Nkongsamba	Bafoussam	ALC
filles	912	118	9	31	42	24	17	20	249
garçons	444	23	38	27	21	7	21	34	320
Total	1356	141	47	58	63	31	38	54	569
	57,53%	5,98%	1,99%	2,46%	2,67%	1,31%	1,61%	2,29%	24,14%

On peut remarquer que 57,53% seulement de notre population d'étude est née et est originaire de Yaoundé. Cette information est d'autant plus importante qu'il est question d'identifier les attitudes et les représentations des élèves de cette ville. Les 42,47% restant, constituent les enfants dont les parents ont émigré de différentes régions du pays et se sont installés à Yaoundé. La durée de résidence moyenne de ces derniers est de 9 ans. De l'analyse du corpus, il découle une structure du multilinguisme scolaire pouvant se répartir en 4 grands groupes ci-après :

<sup>3</sup>« Dans une étude macro sociolinguistique, la recherche porte sur un ensemble géographique important (un pays par exemple) dont il s'agit d'étudier les usages linguistiques d'un point de vue social » (Pierre DUMONT & Bruno MAURER, 1995 : 5-6). Or la micro sociolinguistique examine l'utilisation individuelle de la langue au sein de petits groupes.

- Le monolingue en langue française (MLF) : l'enfant qui ne parle que le français;
- Le bilingue en langue nationale et langue française (LN/LF) : l'enfant qui parle l'une des langues nationales et le français ;
- Le multilingue en langues nationales et langue française (MLN/LF) : l'enfant qui parle au moins deux langues nationales en plus du français.
- le multilingue en langues étrangères (MLE) : l'enfant qui parle plusieurs langues étrangères, y compris le français et l'anglais.

L'analyse générale des données concernant les langues parlées par les parents et par les élèves révèle quelques tendances intéressantes.

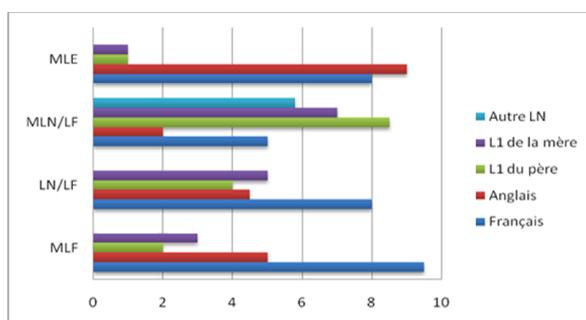
Tableau 3. Principales L1 et L2 parlées par les pères, mères et élèves

		français	duala	béti-fang	basaa	ghomala'	médumba	yamba	fufuldé	autr
Pères	L1	22,7	5,2	18,7	11,4	8,3	11,2	15,1	3,8	3,3
	L2	39,2	9,3	11,3	3,8	1,9	4,9	4,1	0,9	24
Mères	L1	21,4	5,6	18,0	11,2	8,0	11,1	14,8	2,6	6,9
	L2	38,1	6,6	19,6	2,1	3,6	4,9	4,6	0,3	19,9
Elèves	L1	48,7	2,6	11,3	5,6	7,7	4,4	4,6	3,0	11,6
	L2	52,2	1,4	6,5	0,3	2,2	0,5	1,1	0,08	35,4

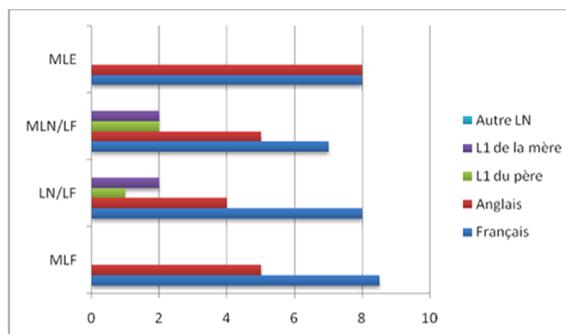
De nombreux élèves ont pour L1 le français, ce qui n'est pas le cas des parents. En linguistique générale, la langue maternelle (L1) désigne habituellement la première langue acquise de façon naturelle et dès le plus jeune âge, au moyen des interactions au sein de la famille. Or, d'après les données recueillies, la majorité des répondants a eu pour première langue de socialisation ou d'ouverture au monde la langue française (92,8%), laquelle est pour eux d'après la définition ci-dessus, leur langue maternelle. L'objectif étant de cerner principalement l'origine ethnique linguistique des enfants afin d'évaluer le rapport qui existe entre eux et leur(s) langue(s) ancestrales, il a fallu revoir l'expression à employer. La langue d'origine signifie généralement la langue qui est parlée durant l'enfance et qui est parlée par le groupe ethnoculturel dont la personne est issue. Dans la présente étude, le concept de langue d'origine est défini comme étant toutes les langues parlées par les parents et la famille élargie de l'enfant, car il s'agit ici, de comprendre la relation que l'enfant entretient avec la ou les langues parlées par le ou les groupes ethnoculturels de sa famille. Et donc, qu'elles parlent une, deux ou plusieurs autres langues, ces familles peuvent choisir de transmettre cet héritage linguistique aux enfants partiellement ou dans sa totalité. Il serait donc à propos, d'analyser le rapport qu'entretiennent les enfants avec une ou plusieurs langues d'origine et langues officielles, qu'ils les maîtrisent ou non.

2.2 LA PERCEPTION DE LA COMPÉTENCE

Graphique 1  
Perception de la compétence orale des langues d'origine par rapport aux langues officielles



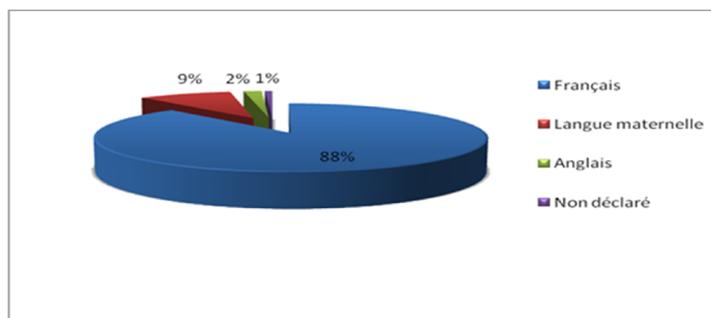
**Graphique 2**  
**Perception de la compétence écrite des langues d'origine par rapport aux langues officielles**



Dans leur grande majorité, les apprenants se considèrent plus compétents en français et en anglais autant à l'oral qu'à l'écrit, qu'en langues locales.

### 2.3 LANGUE QUI PERMET DE MIEUX EXPRIMER SES IDEES

**Graphique 3**  
**Perception de la langue qui permet de mieux exprimer ses idées**

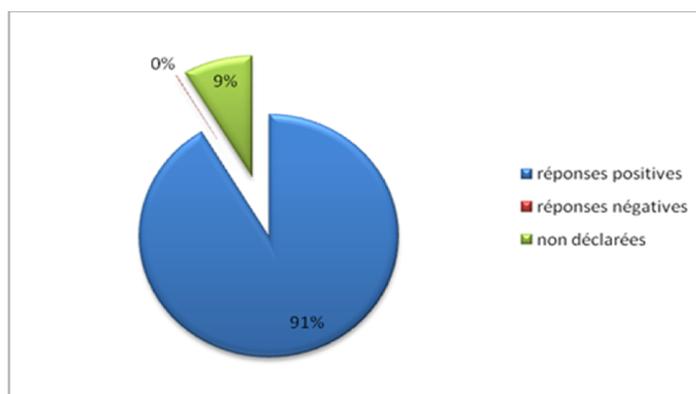


La langue française permet à 88% de mieux exprimer ses idées. 9% seulement peut le faire dans sa(es) langue(s) maternelle(s). Ce qui semble se dégager grosso modo des perceptions de ces écoliers sur leur maîtrise de leur(s) langue(s) d'origine, est une certaine lucidité quant à l'existence de ces langues et la conscience que leurs connaissances à ce propos sont limitées. Ce qui n'est pas le cas pour les langues étrangères, auxquelles ils portent beaucoup d'intérêt. Ceci amène à s'interroger sur la perception qu'ils auront de l'enseignement des langues locales à l'école.

### 2.4 PERCEPTION DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES NATIONALES

A la question « aimes-tu ta langue maternelle ? », presque tous les enfants répondent par l'affirmative, sans plus de commentaires. Le graphique qui suit (6), montre le rapport affectif que les élèves de l'échantillon entretiennent avec leur(s) langue(s) locale(s).

**Graphique 4**  
**Rapport affectif des élèves à l'égard de leur(s) langue(s) d'origine**



En ce qui concerne le fait d'être enseigné dans leur(s) langue(s) d'origine à l'école, 62 avouent ne pas y être disposés, et 125 n'ont pas d'avis. Seulement 1967 se disent prêts pour cela. Ce qui nous fait un pourcentage de 83,4%, tant qu'il s'agit d'acquérir des connaissances en sa langue, et non pas apprendre d'autres matières dans cette unité linguistique.

## 2.5 PERCEPTIONS DE L'USAGE ET DU ROLE DE LA LANGUE MATERNELLE

Par ailleurs, on a voulu savoir comment les sujets situent leur langue d'origine dans un contexte plus général et quelles sont leurs réactions par rapport à cette position. Dans un environnement immédiat, la famille est le terrain par excellence de la cohabitation des langues. En effet, la connaissance des langues se forge dans le moule des pratiques langagières quotidiennes des membres de la famille vivant dans la même maison. De l'analyse des réponses données par les enfants, il ressort que, 45,3% font usage de leur langue d'origine à la maison. Il s'agit des « bilingue en langue nationale /française, et multilingues en langues nationales / langue française ». Il est à noter que cet usage de la langue, n'est aucunement exclusif. 27,4% de ces apprenants ont en commun le fait d'appartenir à des ménages endogamiques. Dans ces foyers, on note la volonté des parents de transmettre leur langue à leurs enfants. La LO<sub>1</sub> est d'après les données, à 99,2% prédominante dans les usages familiaux à Yaoundé. Toujours en rapport avec la cellule familiale, on a été curieux de savoir *quelle langue les élèves aimeraient que leurs enfants parlent dans le futur*. Les réponses obtenues sont plus ou moins mitigées. Le grand groupe constitué d'enfants ne parlant pas la L1 avouent vouloir que leurs enfants sachent parler l'anglais, l'espagnol, le chinois. Les raisons évoquées sont que ces langues symbolisent la réussite sociale. Elles sont à leurs yeux utiles. Tous les autres ont parlé de leur intention de continuer à parler leurs langues d'origine afin de maintenir le contact avec leur famille. À l'école, 82,3% des apprenants ne trouvent pas adapté de communiquer en langues locales, d'autant plus qu'ils ne comprennent pas les langues de leurs camarades. Ces langues serviraient à masquer des propos malveillants des uns aux autres. On a pu percevoir, un sentiment de gêne chez nos sujets quant à l'usage des langues d'origine à l'école. Dans un contexte plus large, comme au marché, dans les foires, au travail, la langue la plus utilisée est le français. Son usage est prédominant à 74,8%.

Le thème majeur à cet égard est le concept de langue minorisée. Les enfants pensent clairement qu'il y'a des langues qui sont plus importantes que d'autres, parce qu'on les utilise dans les médias et qu'elles sont parlées par un grand nombre de personnes, tandis que d'autres n'ont qu'un usage domestique. Cet état de choses, fait que les enfants ont tendance à dévaloriser les langues parlées par un petit groupe de locuteurs. La principale fonction reconnue à la langue d'origine, est celle de préserver l'identité, la culture. D'après tous les élèves qui parlent une langue nationale, celle-ci leur permet de savoir qui ils sont véritablement, quels sont les principes de vie et valeurs morales associés à leurs cultures. Cette langue leur accorde de percevoir le monde d'une manière particulière. Une autre fonction est le lien de rapprochement qu'elle permet d'entretenir avec parents, grands-parents et autres membres de sa communauté villageoise, qui ne s'expriment pas toujours en français. Cette fonction est importante dans la mesure où, parents et enfants entretiennent ainsi un lien fort, lequel les garde unis. La langue d'origine peut alors servir de code secret lorsqu'on se retrouve en public. Les parents peuvent alors communiquer des secrets à leurs enfants en public, en étant certains que seuls les destinataires de ces messages comprendront. C'est une fonction indispensable qui est reconnue par plusieurs élèves.

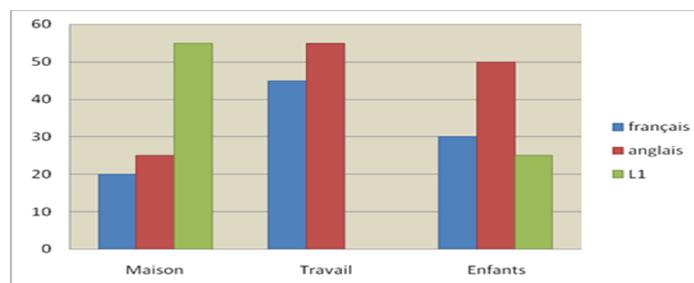
## 2.6 PERCEPTIONS DES LOCUTEURS DES LANGUES DU TERROIR

Il n'a pas spécifiquement été posé aux élèves de question leur demandant de décrire les locuteurs des langues d'origine. On a cependant pu noter lors du focus group discussion avec les élèves quelques remarques involontairement faites qui pourraient justifier entre autres, leur choix d'aimer certaines langues plus que d'autres. Des élèves de sexe masculin trouvent les filles *fulbés* très belles; D'autres trouvent que les *duala* ont du style, certains leur envieraient leur style de vie qui serait comme celui des occidentaux; D'aucuns pensent que les locuteurs du *yemba* seraient des personnes solidaires. Les enfants dans leur grande majorité trouvent que le « bamiléké » (expression qu'ils utilisent pour qualifier les langues de l'ouest en général) ferait mal aux oreilles. D'autres affirment que le *basaa* est la langue de personnes qui aiment à se disputer, parce que « lorsqu'on entend des *basaa* parler on a l'impression qu'ils se disputent » ; « l'arabe est la langue des terroristes ». Nous pensons que quelques-unes de ces observations sont davantage inspirées des adultes plutôt que des enfants, qui a priori n'auraient pas assez de vécu pour faire certaines remarques. Mais également, elles nous montrent que les enfants sont conscients de l'actualité et des événements qui ont lieu autour d'eux. Ces derniers ont une incidence sur leur perception du monde et une influence sur leurs choix de vie, notamment des langues à apprendre pour ce qui est du cadre linguistique. Ces représentations que se font les enfants des locuteurs de certaines langues semblent avoir un impact non négligeable sur leur motivation à vouloir apprendre ces langues. En outre, toujours d'après notre échantillon, une langue est supérieure à une autre si ses locuteurs sont les plus riches. Les locuteurs de l'anglais et du français dans le monde semblent avoir une belle vie. Le français est parlé dans quelques pays européens tous développés, et l'anglais est parlé en Amérique, en Angleterre, en Australie, bref des sites du monde qui représentent pour eux le rêve, l'abondance, la richesse.

## 2.7 EMPLOI PROSPECTIF DES LANGUES

Après avoir inventorié les réponses de nos répondants sur la place qu'ils donneraient à l'anglais, au français et à leur langue d'origine dans leur vie future, on a pu dresser un graphique des usages linguistiques prospectifs.

**Graphique 5**  
**Usages linguistiques prospectifs**



L'anglais et le français occupent une place plus ou moins équivalente pour ce qui est de son usage en milieu professionnel, et sont donc plus importants à inculquer à leurs enfants. Ce qui n'est pas le cas à la maison, où devrait dominer les langues maternelles.

## 3 CONCLUSION

L'objectif principal était d'évaluer la pertinence de l'enseignement des langues nationales à l'école, au regard de la perception que les enfants ont de ces langues. Pour apprécier le bien-fondé de cette initiative, un premier sous-objectif était d'identifier les représentations et les attitudes de quelques élèves vivant en milieu plurilingue, à l'égard de leur(s) langue(s) maternelle(s) /ou d'origine et des locuteurs de ces langues. Les élèves, qui baignent tous dans un environnement plurilingue, semblent avoir une vision particulière du plurilinguisme. Outre leur valorisation générale de celui-ci, les enfants bilingues ou plurilingues sont capables d'évaluer leurs compétences avec nuance, avouant leurs forces et leurs faiblesses dans chacune des langues. Leur perception rejoint un des arguments de COSTE (2001) cité par MARAILLET, E et.ARMAND, F., (2004), selon lequel les langues en présence ne sont à égalité ni en termes de degré de maîtrise, ni en termes d'ordre et de modalité d'acquisition. Ces enfants se voient donc comme ayant des compétences linguistiques diverses. Par ailleurs, quand les élèves ne sont pas multilingues au sens strict du terme, ils mettent en valeur leurs capacités à reconnaître d'autres langues, indiquant parfois même qu'ils « connaissent » une langue dès qu'ils sont capables d'en prononcer quelques mots. Les

données recueillies indiquent que les élèves, ne sont pas indifférents à leur langue d'origine, malgré le statut qu'elle a dans la société. Cependant, leur sentiment de fierté par rapport aux langues d'origine dépend du contexte. Que ce soit une langue assez reconnue de par le monde ou non, un sentiment de gêne peut aussi y être associé. Elle ne provient pas de la langue elle-même, puisque, cette gêne, due à l'environnement, semble pouvoir s'estomper lorsque les personnes qui les entourent sont familières avec les langues parlées et que leurs attitudes sont positives face à celles-ci. HELLER (1999) avait mis en évidence que la langue légitimée à l'école a une influence sur la façon dont les élèves construisent leurs représentations des autres langues. Il est évident que « la » langue de l'école de nos sujets est en grande partie la langue française et dans certains cas la langue anglaise. Quant aux langues d'origine, bien que valorisées en soi, leur utilisation n'est pas particulièrement encouragée à l'école. Le fort accent mis sur le bilinguisme anglais-français dans le milieu scolaire camerounais en général, semble donc influencer la façon dont les enfants gèrent l'usage d'autres langues. Il est évident que les élèves de cet âge nourrissent déjà quelques jugements à l'égard des langues, du fait de la position sociale de natifs de ces langues, ou des différents endroits connus où ces langues sont parlées. Pour ce qui est du désir d'apprendre d'autres langues, il apparaît comme étant étroitement lié à la perception de l'utilité et de la facilité à apprendre les langues. En effet, la plupart des élèves interrogés disent souhaiter apprendre l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnole, le chinois non seulement parce que ce sont des langues très répandues, mais aussi parce qu'elles sont perçues comme étant des langues d'avenir, de la réussite sociale. Les paroles des élèves appuient tout autant l'idée que toutes les langues sont égales, que l'idée qu'elles ont différentes fonctions. Le choix des langues qu'ils désirent apprendre est intimement lié à la fonction que celles-ci complèteraient dans leur vie. Pour ces enfants, le français est reconnu comme la langue commune nécessaire à l'école et à la ville de Yaoundé en général si nous voulons être en mesure de comprendre tout le monde, et que l'anglais soit considéré comme la langue commune importante si nous voulons nous donner des moyens de communiquer à un niveau plus global. Dans ce sens, on pourrait deviner un certain sentiment d'insécurité par rapport à cette diversité linguistique environnante, ce qui ne les empêche pas d'en tirer les informations qu'ils jugent intéressantes ou pertinentes et, ainsi, d'en profiter.

Globalement, les élèves valorisent moyennement leur(s) langue(s) maternelles, ce qui donne de croire qu'ils ne seront pas totalement réfractaires à leur apprentissage à l'école, surtout si l'accent est mis sur la valorisation de la culture. Les élèves ont une conscience sociolinguistique assez prononcée. Dans l'optique d'une intégration véritablement utile et profitable de l'enseignement en/des langues nationales à l'école, les résultats qui suivent indiquent plusieurs éléments qui mériteraient d'être mentionnés. Il s'agit de l'urgence de la réflexion sur la prise en compte et la valorisation des cultures que ces langues véhiculent. Les représentations et les attitudes familiales à l'égard des langues d'origine ont des conséquences sur les représentations et les attitudes des élèves à l'égard de leurs langues d'origine, et le niveau d'aptitude des élèves dans ces langues. En effet, il est apparu que plusieurs familles ont fait le choix de ne pas transmettre leur langue maternelle à leurs enfants, ou du moins n'ont pas fait les efforts nécessaires à son maintien. Cette décision résulte en un statut un peu particulier de la langue d'origine pour les élèves de ces communautés linguistiques qui sont affiliés à la langue de leur famille par des liens affectifs et symboliques, mais qui ne la maîtrisent pas. Il faudrait réfléchir à comment gérer cette situation dans la salle de classe et dans le cadre de l'enseignement des langues. Cette étude démontre le grand besoin de légitimer la relation avec une langue d'origine lorsque celle-ci n'est pas maîtrisée et la prise en compte de l'éventualité que l'enfant ne veuille pas en parler, tout en favorisant l'intérêt et la curiosité par rapport aux fondements et à l'originalité de ces langues. Il faudrait réfléchir à différentes approches dans ce sens. Bien que plus délicate à gérer, cette question converge plus ou moins avec une autre : Comment inclure les enfants monolingues dans un projet visant la prise en compte des langues parlées par les autres élèves de la classe? Nous sommes d'avis que la salle de classe devrait être considérée comme le lieu de rencontre et de partage de diverses contributions. Il pourrait s'agir des connaissances au sujet de différentes langues que les élèves connaissent déjà, de connaissances recueillies auprès de la famille, d'amis ou encore de voisins, mais aussi qui pourraient être issues de recherches dans des livres ou sur internet. Il est important que tous les élèves contribuent selon leur libre choix sur la langue, de façons spontanée et / ou volontaire. Alors que l'enseignement des langues peut être vu comme une panacée dans la résolution de tensions linguistiques particulières, les moyens de concrétiser son action sont à cerner. L'école a déraciné bon nombre de Camerounais, l'école se doit de réparer ce forfait. C'est pourquoi il faut, dès maintenant, s'engager dans une réflexion qui cherchera à répondre aux questions suivantes : Quel rôle l'enseignant devrait-il tenir? Quelle approche et quelle pédagogie devraient être adoptées? Par ailleurs, la formation des enseignants ressort comme étant un point clé de cet enjeu. En effet, on conviendra que les représentations et les attitudes propres aux enseignants contribuent à la manière dont ils abordent la diversité linguistique dans leur enseignement, surtout dans un contexte présentant des tensions ancrées historiquement. C'est pourquoi des initiatives dans ce sens sont à encourager, notamment, favoriser des moments de rencontre visant la discussion de certains sujets sensibles par les enseignants et les chercheurs, ainsi qu'une réflexion sur les pratiques d'un enseignement des langues qui prendrait en compte la complexité linguistique du milieu.

## REFERENCES

- [1] BITJA'A KODY, Z. D. (2000c), « Attitudes linguistiques des populations à Yaoundé », in *African Journal of Applied Linguistics*, N°2, CLA, Yaoundé, PP 58-82.
- [2] BITJA'A KODY, Z. D. (2000a), « Attitudes linguistiques et intégration socioéconomique des africains francophones à Montréal », in *African Journal of Applied Linguistics (AJAL) N°1*, Ydé, Centre de Linguistique Appliquée (CLA) PP.58-82.
- [3] BITJA'A KODY, Z. D. (2000b), « Vitalité des langues à Yaoundé : le choix conscient », in CALVET L-J. et MOUSSIROU Mouyana A, *Le plurilinguisme urbain*, Paris, Didier Edition.
- [4] BITJA'A KODY, Z. D., (2004), *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : Approche macro sociolinguistique*, Thèse de Doctorat d'Etat en sociolinguistique, Université de Yaoundé I, 630P.
- [5] BRETON, R. et FOHTUNG B., (1991), *Atlas administratif des langues nationales du Cameroun* ; Paris/Yaoundé, ACCT, CERDOTOLA, CREA/MESIRES, Programme DYLAN, 142P.
- [6] CALVET, L- J., (1993), *La Sociolinguistique*, Paris, PUF.
- [7] CALVET, L-J., (2002), « La sociolinguistique et la ville. Hasard ou nécessité ? ». Dans *Marges linguistiques n° 3*, PP. 46-53.
- [8] ECKERT, P. (2000), *Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity in Belten High*, Oxford, Blackwell.
- [9] LAMBERT, W. E., HODGSON, R. C., GARDNER, R.C., et FILLENBAUM, C. (1960), "Evaluation reactions to spoken language" in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, PP 44-51.
- [10] LOCHER, U., (1993), « Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4e année du secondaire à la fin du collégial) », in *Les jeunes et la langue*, Tome 1, Québec, LesPublications du Québec.
- [11] LOCHER, U., (1994) « Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en anglais (de la 4e année du secondaire à la fin du collégial) », in *Les jeunes et la langue*, Tome 2, Québec, Les Publications du Québec.
- [12] Loi n° 98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'Education au Cameroun in *Cameroun Tribune n°2869* du vendredi 17 Avril 1998.
- [13] Loi n°2008/001 du 14 avril 2008 modifiant et complétant certaines dispositions de la loi n°96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 02 juin 1972.
- [14] MARAILLET, E et.ARMAND, F., (2004) *Questionnaire ÉLODiL. Projet de recherche collaborative - Université de Montréal.*
- [15] MOORE, D. et Castellotti, V., (2001), « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », dans Castellotti, V. (ed.) *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, PP.151-189.
- [16] MOORE, D., (1994) « L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants », dans Alleman-Ghionda, C., (ed.) *Multiculture et éducation en Europe*, Berlin : Peter Lang, PP.125-138.
- [17] MOORE, E., (2003), *Learning Style and Identity. A Sociolinguistic Analysis of a Bolton High School*, Doctoral disseration. Manchester, School of English and Linguistics, University of Manchester.
- [18] SINGY, P., (1997), « Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques », dans MATTHEY, M. (ed.) *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP/Éditeur, PP.277-283.
- [19] TADADJEU, M., (1983), « Prospects for language planning studies in Cameroon », in *A Sociolinguistics Profile of urban center in Cameroon*, CERELTRA, Yaoundé? PP 117-122.
- [20] UNESCO, (2003), « L'éducation dans un monde multilingues », Document cadre de l'Unesco, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.