



ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE YAOUNDÉ

# Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun

---

SEPTEMBRE 2021

**Projet financé par le  
programme APPRENDRE  
dans le cadre de l'appel  
« Documenter et éclairer les  
politiques éducatives »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

**SOMMAIRE**

<b>INFORMATIONS GÉNÉRALES</b>	2
Identification du projet	2
Identification du coordinateur, de la coordinatrice	2
Rédacteur, rédactrice du rapport	2
Liste des membres de l'équipe présents à la fin du projet :	2
<b>RÉSUMÉ CONSOLIDÉ DU PROJET</b>	3
<b>RAPPORT SCIENTIFIQUE</b>	5
3.1. Enjeux sociaux et scientifiques de la recherche, état de l'art, problématique générale et questions explorées	5
3.2. Approche scientifique et technique	6
3.3. Résultats obtenus	7
3.4. Discussion	12
3.5. Références bibliographiques	15
<b>IMPACT DU PROJET</b>	17
4.1. Indicateurs d'impact scientifique	17
4.1.1. Nombre de publications et de communications	17
4.1.2. Autres valorisations scientifiques	17
4.2. Indicateurs d'impact institutionnel	18
4.3. Liste exhaustive des publications et communications	19
<b>ANNEXES</b>	20
5.1. Documents de travail, données, traitements, ...	20
5.2. Liste exhaustive de l'ensemble des productions réalisées dans le cadre du projet	20

Proposition de trame pour guider la rédaction du bilan final des projets de recherche APPRENDRE.

*Merci de bien vouloir compléter ce formulaire de suivi en respectant, autant que faire se peut, le format proposé pour chacune des rubriques.*

## 1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

### **Identification du projet**

**Intitulé** : « Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun »

**ACRONYME** (le cas échéant) : APPRENDRE

**Site web** (le cas échéant) :

### **Identification du coordinateur, de la coordinatrice**

**NOM, Prénom** : MBA Gabriel

**Qualité** : Chef de Département de Langues et Cultures camerounaises

**Institution** : Université de Yaoundé 1

### **Rédacteur, rédactrice du rapport**

**NOM, Prénom** : MBA Gabriel

**Qualité** : Coordinateur

**Institution** : Université de Yaoundé 1

**Adresse électronique** : mbagaby2002@yahoo.fr

**Date de rédaction** :

### **Liste des membres de l'équipe présents à la fin du projet :**

1. MBA Gabriel

**Qualité** : Coordonnateur

**Institution** : Université de Yaoundé 1 (Ecole normale supérieure)

2. SADEMOUO Etienne

**Qualité** : Membre

**Institution** : Université de Yaoundé 1

3. ELOUNDOU ELOUNDOU Venant

**Qualité** : Membre

**Institution** : Université de Yaoundé 1

4. PIEBOP Gisèle Mirabelle Céphanie

**Qualité** : Membre

**Institution** : Ministère des Enseignements secondaires/Lycée bilingue de Molyko-Buea

5. MAGUIABOU TCHIDJO Aline

**Qualité** : Membre

**Institution** : Université de Maroua

6. HACDJOUOC TEWOUSI Ariane

**Qualité** : Membre

**Institution** : Ministère de l'Education de Base/Ecole primaire d'Application G3 de Bertoua

## 2. RÉSUMÉ CONSOLIDÉ DU PROJET

*Merci de bien vouloir produire ici et en deux pages (format de rigueur) un résumé du projet rendant compte de sa réalisation effective (Enjeux, questions et problématique initiales, choix théoriques et méthodologiques, terrain d'enquête, résultats majeurs, production scientifique associée).*

La recherche initiée est d'interroger l'incidence des représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles du Cameroun) sur l'acquisition et le transfert des compétences interlangues.

Le principal enjeu de l'étude est d'identifier/analyser les représentations positives et donc favorables pour la didactique bi-plurilingue et les représentations négatives qui constituent un frein pour une implémentation efficace de cette didactique ; afin de voir comment exploiter stratégiquement ces représentations négatives pour optimiser l'enseignement-apprentissage des LN et des LO à l'école camerounaise. La question nodale de l'étude est la suivante : quel(s) rapport(s) y a-t-il entre les représentations sociales (apprenants et enseignants) sur les LN et les LO enseignées à l'école camerounaise, notamment au primaire et au secondaire ? Cette question principale se décline en deux questions de recherche : Les représentations sociales ciblées sont-elles un frein ou un atout pour la didactique bi-plurilingue ? Comment pourrait-on réinvestir et rentabiliser ces représentations dans le processus d'enseignement-apprentissage des LN et LO ? Sur le plan méthodologique, nous avons opté pour quatre paradigmes : l'exploitation documentaire, la compréhension, la description-interprétation et les propositions dans une orientation interventionniste.

Le premier paradigme (documentaire) a été au service de la saisie de l'état des lieux en lien avec les politiques linguistiques au Cameroun, le cadre sociolinguistique et les politiques linguistiques éducatives, l'enseignement-apprentissage des LN et des LO. Le deuxième paradigme nous a orientés vers le terrain didactique pour obtenir les représentations de deux acteurs de l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue : les apprenants et les enseignants. Le troisième a été axé sur l'analyse de ces représentations sociales qui ont permis de produire trois articles scientifiques.

Le dernier paradigme est consacré aux propositions consécutives aux représentations analysées, susceptibles d'améliorer la didactique bi-plurilingue associant les LN et les LO.

Dans ces conditions, l'étude repose sur cinq principales matrices : (i) les représentations vis-à-vis des LN enseignées à l'école, (ii) les représentations vis-à-vis des LO enseignées à l'école, (iii) l'auto-évaluation des compétences en LN, (iv) l'auto-évaluation des compétences en LO et (v) l'auto-évaluation de la didactique bi-plurilingue. Nous avons choisi la théorie des représentations sociales qui relève davantage de la psychologie sociale. Nous nous sommes inspirés des travaux d'Abric (2016) qui s'inspirent de ceux de Moscovici (1976), Jodelet (1989). Dans tous les cas, l'importance de l'étude des représentations est capitale pour la saisie des comportements humains, puisque comme le souligne Abric (2016 : 15) « le repérage de la vision du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les

déterminants des pratiques sociales ». Ces représentations sont cernées sous l'angle de la variation, de la psychosociologie et la psycholinguistique en lien avec les acquisitions et le transfert de compétences interlangues (les réflexions de Noyau (2014 & 2016) ont été considérés à ce niveau).

Au sujet de la variation, le transfert des compétences interlangues amène l'apprenant à identifier les points de similitudes et les zones de différences entre les deux langues, afin de pouvoir opérer des transferts entre des langues en présence. Pour ce qui est des indicateurs psychosociologiques et psycholinguistiques, ils se fondent sur le principe selon lequel enseigner une langue, c'est aussi enseigner une culture, une manière de percevoir le monde et d'y interagir (Gerbault, 1997 : 32).

En raison de la focalisation sur le terrain qui implique les paramètres psycholinguistiques, didactiques et pédagogiques, nous avons travaillé avec deux acteurs pour des enquêtes de terrain: les apprenants du cycle primaire (749 interviewés) et du secondaire (749 interviewés) et les enseignants des deux cycles : primaire (65) et secondaire (102). Au niveau du primaire, nous avons ciblé des écoles des trois régions de Centre, Extrême-Nord, Ouest et Littoral où sont enseignées les LO et les LN dans le cadre du programme ELAN-Afrique. Les enquêtés sont des apprenants situés dans l'intervalle CP-CM2. Pour ce qui est des lycées et collèges, nous avons soumis un questionnaire aux apprenants qui sont dans des établissements où sont enseignées les LN par des professeurs sortis de l'Ecole normale supérieure de Yaoundé. Ces enquêtés ont été choisis en fonction des variables telles que le sexe, la classe, l'appartenance à la culture de la LN enseignée, la non appartenance à la culture dont la LN est enseignée.

Pour ce qui est des enseignants, leur sélection a été guidée par deux principales variables : la formation en LN dans une école ou un programme, l'appartenance à la culture dont la langue est enseignée, la non appartenance à la culture dont la langue est enseignée.

En termes de résultat global et indifféremment du cycle scolaire, il ressort de l'étude que les représentations des LN formulées par des apprenants sont quasi positives. Quelques-unes sont négatives et elles relèvent des positionnements sociologiques des apprenants (éloignement sociologique de la LN enseignée à l'école). Par contre, les représentations sur les LO sont toutes positives. Au sujet des compétences des apprenants en LN, elles sont mitigées. Les représentations positives constituent une source de motivation des apprenants pour apprendre la LN, tandis que les représentations négatives en constituent un frein, voire un blocage psychologique. Certains apprenants trouvent inutiles les LN alors que quelques uns les trouvent importantes. Bien plus, le transfert des compétences interlangues par des apprenants n'est pas perceptible dans les pratiques de classe. Les questions posées à ces apprenants l'illustrent d'ailleurs à suffisance. De même, pour ce qui est des enseignants, ils trouvent que les apprenants ont d'énormes difficultés en LN. Quand certains sont motivés à apprendre ces LN, d'autres en sont réticents. Les compétences sont assez bonnes à l'oral et moins bonnes à l'écrit. Toutefois, ils essaient de motiver leurs apprenants. Concernant les LO, les enseignants estiment que les apprenants les trouvent utiles et faciles à apprendre. Cependant, ils ont beaucoup de difficultés à l'écrit. Par ailleurs, les réponses aux questions relatives à la didactique bi-plurilingue montrent qu'elle n'est guère pratiquée, encore moins maîtrisée par des enseignants des deux

cycles.

### 3. RAPPORT SCIENTIFIQUE

*Dans cette partie il vous est demandé de décrire de manière précise l'ensemble des étapes de réalisation du travail scientifique.*

#### **3.1. Enjeux sociaux et scientifiques de la recherche, état de l'art, problématique générale et questions explorées**

*Rappelez ici les objectifs généraux du projet, l'état de l'art au sein duquel ils s'inscrivent, et les questions de recherche effectivement traitées (entre 1 et 2 pages max.).*

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la didactique bi-plurilingue implémentée depuis quelques années dans tous les niveaux du système éducatif camerounais et soutenu fortement par le programme ELAN-Afrique (cf. études de 2014, 2015 et 2016). Ce modèle d'éducation se fonde sur l'idée que les LN permettent de sauvegarder les identités socioculturelles des peuples et sont un médium d'enseignement qui réduit les déperditions scolaires, l'exclusion et les blocages psychologiques des apprenants.

Dans ces conditions, la recherche a trois objectifs : (1) documenter les représentations sociales des langues (LN et LO), (2) cerner l'impact de ces représentations sur les acquisitions (enseignement-apprentissage) et le transfert de compétences interlangues, (3) modéliser les représentations identifiées pour en faire un savoir scolaire, un objet d'enseignement et une stratégie didactique efficace dans le cadre de l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue. Cette étude entre dans le champ des études sur la promotion des identités linguistiques africaines aux côtés des LO issues généralement de la colonisation.

Depuis la Conférence d'Addis Abeba (1963) en passant par les États Généraux de l'Éducation au Gabon, plusieurs programmes, projets et recherches ont été engagés pour montrer l'importance de l'enseignement-apprentissage des LN aux côtés des LO en Afrique noire. On pourra se référer, à titre indicatif, à certaines références bibliographiques mentionnées dans la partie consacrée à ce sujet. On peut citer, entre autres, les réflexions du PROPELCA, l'ANACLAC, le CERDOTOLA, le PASSEC, ELAN-Afrique (qui a véritablement travaillé à l'implémentation de la didactique bi-plurilingue). Cette étude est une sorte de prolongement des travaux antérieurs. Même si elle est consacrée aux représentations sociales, elle permet d'évaluer implicitement cette orientation didactique dans un contexte où sont enseignées, depuis quelques années, les LN. La didactique du bi-plurilinguisme (conçue prioritairement par ELAN (2014, 2015 et 2016) n'est pas loin des approches théoriques conçues et expérimentées par le PROPELCA (Tadadjeu, 2003, 2004, Mba, 2000, 2001, 2003, 2007, 2012, 2015, Sadembouo 2007) et développées par des chercheurs tels qu'Assoumou (2005, 2010) et Tabi Manga (2000). Dans tous les cas, il est question de mettre en place des opérations didactiques idoines pour enseigner les LN et les LO. Cette recherche s'est focalisée sur le rapport entre les représentations des apprenants et des enseignants sur l'enseignement-apprentissage des LN et LO au Cameroun. Quel que soit le type d'acteur, elle a mis un point d'honneur sur quatre problèmes : les représentations vis-à-vis des LN enseignées à l'école, les représentations vis-à-vis des LO enseignées à l'école, l'auto-évaluation des compétences en LN, l'auto-évaluation des compétences en LO et l'auto-évaluation de la didactique bi-plurilingue dans un contexte multilingue. Une telle problématique permet de voir la place des

représentations sociales aux problèmes d'enseignement-apprentissage des LN et LO dans un contexte où très souvent, les LN sont le témoin d'un attachement émotionnel en rapport avec les origines socioculturelles.

### **3.2. Approche scientifique et technique**

*Indiquez ici le cadre théorique choisi, les participant.e.s et la manière dont ils et elles ont été sélectionné.e.s, les techniques de recueil et d'analyse des données mises en œuvre ainsi que les indicateurs retenus pour valider les résultats présentés dans la section suivante (2 pages).*

Nous avons effectué les enquêtes socio-didactiques en lien avec l'objet de recherche. Il faut rappeler que l'enquête portait sur cinq (5) LN : le fulfulde, le basaá, le dualá, l'ewondo et le ghomálá' réparties dans les régions de l'Extrême-Nord pour le fulfulde, du Centre pour l'ewondo, de l'Ouest pour le ghomálá et du Littoral pour le dualá et le basaá. A cet égard, deux questionnaires ont été conçus. Le premier a été adressé aux apprenants du primaire et du secondaire et le second a été soumis aux enseignants appartenant aux deux cycles. L'échantillon des apprenants du primaire était composé de 749 apprenants scolarisés dans plusieurs écoles. La tranche d'âge se situe entre 05 et 16 ans. La majorité a pour langue maternelle la LN enseignée. Une bonne partie appartient à la région et à l'aire linguistique concernée par l'enquête. Les écoles concernées sont celles où le programme ELAN est implémenté. Au primaire, les enquêtés sont des apprenants de CP, CE1, CM1 et CM2. Etant donné que le niveau cognitif de certains apprenants du primaire ne leur permettait pas de répondre correctement à toutes les questions du questionnaire (cf. annexes n°), nous avons organisé, sous la coordination des enseignants, des séances de remplissage des questionnaires. Cette méthode consistait alors à guider les enquêtés dans les réponses aux questions. Ont été surtout concernés par cette démarche, les apprenants du CP et du CE1.

Au niveau du secondaire, nous avons mené des enquêtes dans un échantillon de 749 apprenants dont l'âge est compris entre 10 et 20 ans. Parmi ces apprenants, plusieurs apprenants ont pour langue maternelle la LN enseignée. Par ailleurs, ils sont originaires la région de l'aire linguistique concernée par l'enquête.

Avant de faire le choix des établissements scolaires, nous avons consulté les informations disponibles au sein des délégations régionales pour avoir la liste des établissements primaires et secondaires où sont enseignées les LN et le LO. Nous avons interrogé 749 apprenants du secondaire.

Au lycée et collège, il s'agit des apprenants des classes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> et T<sup>le</sup>. Plusieurs variables, en termes de variables indépendantes et dépendantes ont présidé au choix des enquêtes (apprenants et enseignants). Au sujet des apprenants, nous avons tenu compte de : l'appartenance culturelle (pour voir si les représentations négatives ou positives varient en fonction de cette appartenance), la non appartenance à la culture de la LN enseignée, la pratique de la LN en contexte familial (hors de l'école), la non pratique de la LN en contexte familial, l'appartenance culturelle des parents, le sexe, la classe et l'âge, Pour le choix des enseignants, nous avons pris en compte les variables dépendantes et indépendantes telles que : l'appartenance à la culture dont la langue est enseignée (pour voir si un enseignant peut enseigner une langue dont il n'est pas locuteur natif et surtout si ce critère peut faire varier les représentations à l'égard des LN et LO), la formation en LN dans une école ou un programme, le sexe, les classes tenues. Nous avons travaillé avec 167 enseignants répartis de la manière suivante : 65 enseignants du secondaire dont l'âge varie entre vingt un et soixante ans et 102 enseignants du primaire dont l'âge est compris entre 25 et 58 ans. Parmi ces enseignants, moins de la moitié ont pour langue maternelle

la LN enseignée et ne sont pas originaires de la région de l'aire linguistique concernée. Les enseignements vont de la classe de 6ème en Terminale pour la plupart des établissements malgré qu'une infime portion a reçu une formation pour instituteur de l'enseignement général.

Dans l'optique de valider nos résultats, nous avons privilégié les démarches quantitative et qualitative. Pour la première, elle a consisté à quantifier les réponses produites par les enquêtés, enfin de voir les tendances prédominantes selon les thèmes du questionnaire. On pourra se référer à l'annexe 4.

Pour scruter les modalités de ces représentations et construire le sens dont elles sont porteuses, nous avons opté pour une approche qualitative qui a permis d'analyser certaines représentations pertinentes selon le paradigme positif et négatif et susceptibles de mieux saisir l'incidence des représentations des LN et des LO sur l'acquisition et le transfert des compétences interlangues.

### **3.3. Résultats obtenus**

*Présentez ici et de manière détaillée les résultats de ce travail de recherche (entre 2 et 3 pages max.).*

Il convient de présenter, de manière succincte, les résultats de cette étude, en fonction des deux acteurs concernés par les enquêtes et les matrices du questionnaires et selon les deux principaux acteurs interrogés: les enseignants et les apprenants. On pourra se référer à l'annexe 4.

#### **3.3.1. Le pôle des enseignants du primaire et du secondaire**

Nous avons mutualisé les résultats des questionnaires adressés aux deux catégories d'enseignants (primaire et secondaire), puisque nous avons noté qu'ils sont quasi similaires, seule varie un tout petit peu la formulation.

##### **3.3.1.1. Représentations vis-à-vis des LN enseignées**

Pour les enseignants, les apprenants trouvent la LN comme étant une langue difficile à apprendre et inutile, une langue sans débouchés. Ils soulignent également que beaucoup d'apprenants sont réticents face à l'apprentissage de la LN parce qu'ils ne sont pas locuteurs : d'où le rejet, le désintérêt et le refus d'apprentissage. Toutefois, ils affirment que d'autres apprenants voudraient apprendre cette LN supplémentaire car, ils perçoivent le bien-fondé de l'apprendre.

Les enseignants disent être motivés d'enseigner la LN étant donné qu'ils aiment enseigner et voudraient promouvoir les LCN. Le vœu des enseignants, le but est de « former un citoyen enraciné dans sa culture et ouvert », avance un enseignant. Enfin ils soulignent que le fait que la LN n'a aucun prestige officiel et aussi le choix d'une seule langue dans un milieu hétérogène influencent négativement les apprenants. Ils mentionnent également que les apprenants se sentent négativement influencés par le fait que la société camerounaise a un regard méprisant pour les LN, qui pour elle, est sans intérêt. Ils mentionnent aussi les problèmes que rencontre cette initiative : « système éducatif mal adapté à l'enseignement des langues », manque de documentation, absence d'une épreuve de LN aux examens officiels (qui constitue, pour le moment, une épreuve facultative). Pour certains apprenants, la démotivation s'explique par le fait qu'ils trouvent que c'est « la culture des autres ». Mais dans des zones semi-rurales et assez homogènes sur le plan de l'usage des LN, il y a moins de résistance ou de représentations négatives des apprenants sur les LN.

Dans le chapelet des difficultés, les enseignants déplorent le manque de

documentation adaptée, la non maîtrise de l'orthographe, le manque de suivi de la part des parents, sans oublier l'absence de la formation continue dans le cadre du programme ELAN.

### **3.3.1.2 Les représentations vis-à-vis des LO enseignées**

Les enseignants déclarent que les apprenants sont assez compétents en LO (français), aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Plus de la moitié des enseignants disent que les apprenants trouvent la LO comme une langue facile à apprendre et utile. Toutefois, ils ont beaucoup de soucis à l'écrit. Ils ne lisent pas assez pour bien écrire. Pour certains formateurs, les nouvelles formes de communication en sont responsables et les apprenants ne fréquentent plus des bibliothèques pour se cultiver.

### **3.3.1.3. L'évaluation des compétences des apprenants en LN**

Pour plusieurs enseignants, les apprenants ont assez de bonnes compétences à l'oral et en lecture/écriture de la LN. Pour d'autres enseignants, ils ont un niveau de compétence estimé à « assez-bien » parce que la LN est leur langue familière (pour ceux des zones semi-rurales et presque homogènes). Par ailleurs, pour les enseignants, certains apprenants sont compétents en LN. Leurs notes sont généralement assez bien. Ceci est favorisé par l'environnement linguistique (pour des zones entièrement semi-rurales), « c'est la langue qu'ils manipulent le plus autant à l'école qu'en dehors de l'école, ils se font aider à la maison par leurs parents ») et la maîtrise de l'orthographe.

En revanche, d'autres ne travaillent pas très bien, à cause de plusieurs paramètres : manque de motivation (lorsqu'un apprenant appartient à une autre culture), manque de soutien scolaire, manque de matériel, environnement culturel différent de celui de la LN cible, déracinement des apprenants de leur cultures identitaires, etc. Ils déplorent en général le manque de manuels et la non maîtrise de l'orthographe par certains apprenants. Toutefois, il demeure beaucoup de difficultés dues au manque de motivation, de manuels scolaire et à la non maîtrise de la langue. Pour d'autres par contre, l'incompétence des apprenants se justifie par le fait du désintérêt face à la LN.

### **3.3.1.4. L'évaluation des compétences des apprenants en LO**

Pour la plupart des enseignants, les apprenants ont une bonne compétence orale et en lecture/écriture de la LO enseignée car, c'est une langue familière et ils la maîtrisent mieux que la LN enseignée. Justement cette compétence des apprenants à l'oral et à l'écrit est bonne puisqu'ils la pratiquent au-delà du cadre scolaire : c'est la langue qu'ils utilisent depuis le début de leur socialisation. Par contre, d'autres enseignants disent que les apprenants n'ont pas un niveau de compétence assez élevé à cause du manque de manuels et la non maîtrise de la langue.

De même, les difficultés en orthographe qui se manifestent par la présence de multiples fautes dans leurs productions d'écrit sont liées à la non pratique de la lecture. Une enseignante dit à cet effet que « les apprenants ne lisent pas assez, n'écrivent pas des lettres comme à l'époque. Le modernisme a tout gâché ». Pour d'autres enseignants, pour justifier l'incompétence des apprenants, ils pointent un

doigt accusateur vers les jargons, les sociolectes, les médias, le manque de recherches et de volonté, etc. Certains enseignants justifient l'incompétence des apprenants par l'absence de manuels scolaires, l'indisponibilité des enseignants compétents et des supports didactiques adéquats.

### **3.3.1.5. L'évaluation de la mise en œuvre de la didactique du bi-plurilinguisme**

En commençant par les définitions, on constate que beaucoup d'enseignants du primaire et du secondaire ne connaissent pas ce que c'est que l'approche du bi-plurilinguisme. Les enseignants présentent la didactique bi-plurilingue comme l'enseignement qui se fait par le biais de deux langues. Un enseignant dit d'ailleurs que « pour moi, elle consiste en l'enseignement tenant compte du répertoire linguistique de la classe ». Un autre ajoute qu'elle « est l'existence /l'enseignement dans un espace géographique précis de plusieurs langues et leur utilisation dans les interactions des individus en situation de communication ».

Tout compte fait, cette approche n'est pas maîtrisée par la plupart des enseignants. Toutefois, ils déclarent faire souvent usage de la LO lors de l'enseignement de la LN et vice versa afin de mieux faire passer le cours. Ce qui est curieux est que pour la majorité, les compétences en LN favorisent les compétences en LO de leurs apprenants. Un tel constat positif les amène à suggérer des propositions, à savoir : des formations continues (multiplication des séminaires), la production des documents didactiques adaptés et l'adoption de la stratégie inversée, consistant à débiter l'enseignement des LN dès la maternelle.

En termes de pratiques de classe, les enseignants déclarent utiliser la traduction. Un dit à ce sujet : « je donne des exemples en LN et ils sont traduits en français »/ « j'explique en français et les mots clés, je les donne en langue nationale ». D'autres enseignants avouent qu'ils envoient leurs apprenants se renseigner auprès de leur entourage pour avoir des explications. Parfois, dans leurs activités d'enseignement, les enseignants consultent leurs collègues lorsqu'ils ont des blocages. Étant donné que les apprenants maîtrisent mieux le français et sont dans des classes plurilingues, un enseignant affirme que « je travaille plus en langue officielle pour ne pas les perdre vu la classe plurilingue ». Ils préconisent enfin comme approche d'intégrer les supports audiovisuels et utiliser la LN plus que la LO lors des enseignements ainsi que traduire certains supports de LO vers la LN. Pour d'autres, il serait nécessaire de permettre aux apprenants de choisir leur LN à apprendre à l'école. Si la LN enseignée n'est la langue première (LM) de l'apprenant, le statut de la LN enseignée serait une langue nationale seconde.

### **3.3.2. Synthèse apprenants du primaire et du secondaire**

Comme dans le cas des résultats relatifs aux enseignants, nous avons trouvé inutile de distinguer les données en lien avec les apprenants du primaire et du secondaire car, elles sont globalement symétriques.

#### **3.3.2.1. Les représentations des apprenants vis-à-vis des LN enseignées**

De manière globale, les apprenants ont des représentations positives des LN enseignées. Car, en plus du fait d'appartenir à la culture de la langue enseignée pour les natifs, beaucoup ont trouvé l'enseignement de ces langues utiles, puisqu'elles leur permettent de communiquer avec les autres, au-delà de la découverte et

l'apprentissage d'une nouvelle LN. Ils apprécient également le fait que l'enseignement de cette langue se passe de manière ludique. Ceux-ci déclarent que la maîtrise de ces langues leur permettra de mieux promouvoir les LN et faciliter une meilleure intégration et un vivre-ensemble harmonieux.

Et enfin, ils affirment que cette langue pourra leur être utile dans tous les domaines surtout social et professionnel. Les apprenants soulignent plusieurs mobiles pour l'apprentissage des LN. Quand certains 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. L'apprentissage des LN contribue, pour certains, à la valorisation des cultures et des traditions. Cette langue pourra les aider dans des relations sociales, le commerce, le mariage interethnique, des réunions familiales, etc.

Même si l'on observe un intérêt des enfants autochtones et quelques curieux ou passionnés pour les LN enseignées, les enfants manifestent en général un désintérêt pour l'apprentissage des LN. Cela vient du fait qu'ils se sentent discriminés et désirent voir aussi leurs langues maternelles enseignées en classe. On a ainsi les discours du genre : « parce que ce n'est pas ma langue », « je ne suis pas ewondo », etc. Cette posture des apprenants appelle sans doute des pistes de réflexion ou d'interventions pédagogiques devant permettre de réduire ce type de repli linguistique et identitaire

### **3.3.2.2. Les représentations des apprenants vis-à-vis des LO enseignées**

La quasi-totalité des apprenants ont des représentations positives sur le français et l'anglais. L'enseignement de ces deux langues leur permet d'être bilingues. Ce sont aussi les langues qui favorisent la communication entre tous les Camerounais et les non Camerounais. Ils aiment aussi ces deux LO parce qu'elles sont pratiquées au quotidien et elles sont pourvoyeuses d'emplois. Par ailleurs, cet amour des LO relève du fait qu'elles viennent aux examens officiels, contrairement au LN. Elles favorisent aussi l'ouverture au monde (possibilité de voyager) et de se développer économiquement. Leur maîtrise favorise une grande communication, l'apprentissage et une ascension sociale bien au-delà de celui qui ne maîtrise que les LN. Les LO sont pour certains apprenants, une langue de communication à large portée, une langue de travail, d'opportunités et même de luxe. Malgré la préférence des LO par les apprenants, certains ont quand même fait savoir que l'enseignement des LO n'a pas plus d'avantages que les LN pour l'unique raison que toutes les langues se valent.

À tout prendre, pour ces apprenants, les LO permettent de communiquer, avoir de bons résultats et d'avoir une place dans le monde de l'emploi.

### **3.3.2.3. L'auto-évaluation des compétences des apprenants en LN**

La plupart des apprenants ont un niveau de compétence élevée à l'oral et en lecture/écrire. Cette compétence est comprise entre les appréciations « assez-bien » et « bien ». Ils se justifient par le fait qu'ils apprennent bien leurs leçons pour certains et pour d'autres, c'est parce qu'ils sont locuteurs de la langue enseignée. On a des déclarations telles que « le professeur explique bien », « c'est ma langue maternelle », « je la parle depuis ». Mais il y a aussi des apprenants issus des autres ethnies qui disent être assez compétents en cette langue parce que « la maîtresse enseigne bien ». Les apprenants qui déclarent ne pas avoir une bonne

compétence en LN sont ceux qui appartiennent en majorité à d'autres groupes linguistiques. Ils expriment leur désamour à l'égard de la LN : « ce qui justifie mon incompetence est que cette langue n'est pas la mienne ». En effet, ils 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 avancent est le manque de livres et du soutien d'apprentissage des LN à la maison, puisque les parents et les grands-parents ne peuvent pas les aider. Certains apprenants pensent que leurs camarades ont de bonnes notes parce que c'est leur langue maternelle qu'ils parlent à la maison.

D'autres apprenants justifient leurs incompetences par le fait qu'ils ne maîtrisent pas la LN enseignée et qu'elle est mal enseignée. Par ailleurs, ils affirment que leurs camarades qui ont de bonnes notes en LN ont aussi de bonnes notes en LO du fait qu'ils sont intelligents et maîtrisent les deux langues.

#### **3.3.2.4. Incidence du statut de LM sur les représentations et les compétences en LN enseignée**

Nos enquêtes révèlent que dans des zones semi-rurales, les apprenants ont globalement des représentations positives sur la LN enseignée, puisque cette LN est pour la majorité, leur LM. C'est dans ce même contexte que les enseignants et les apprenants déclarent des compétences satisfaisantes. C'est dans ce même contexte que les parents et les grands-parents aident facilement ces apprenants, puisqu'ils sont déjà eux-mêmes locuteurs de la LN enseignée à l'école.

Contrairement aux zones fortement urbanisées, les apprenants ont des représentations partagées en fonction des situations de tout un chacun (comme le montre l'annexe 4). Au sujet de l'incompétence de certains apprenants, ils avancent le manque de livres et le soutien d'apprentissage des LN à la maison, puisque les parents et les grands-parents ne les aident guère. Des apprenants qui sont incompetents en LN pensent d'ailleurs que ceux qui ont la chance d'avoir leurs parents et grands-parents locuteurs de la LN enseignée ont de bonnes notes à l'école. Par ailleurs, ces notes se justifient du fait qu'il s'agit de leur LM qu'ils parlent déjà à la maison. On comprend que lorsque la LN enseignée est la LM de l'apprenant, des représentations positives s'en suivent ainsi que des résultats satisfaisants. Dès lors que la LN n'est pas la LM de l'apprenant, on peut aboutir aux représentations négatives (pas de manière exclusive) et à des situations de démotivation et donc d'incompétence en LN.

#### **3.3.2.5. L'auto-évaluation des compétences des apprenants en LO**

La quasi-totalité des apprenants interrogés disent qu'ils sont compétents en LO. Cette compétence déclarée est due au fait que la LN leur est familière et qu'ils l'utilisent fréquemment, au-delà des apprentissages ou du cadre scolaire. Plusieurs raisons sont données : « je me suis adapté à cette langue depuis tout petit », « ma maman m'enseigne le français à la maison », « mon professeur nous apprend toutes les bases du français », etc.

Cependant, quelques-uns (les apprenants du secondaire) disent être incompetents en LO. Pour se justifier, ils évoquent leurs irrégularités aux cours pour diverses raisons, la discrimination dans les matières à apprendre, les démarches abstraites et hermétiques des professeurs, etc.

Concernant les fautes généralement commises, ils déclarent qu'elles se

situent généralement au niveau de l'orthographe et de la prononciation. Pour certains apprenants, les camarades qui ont de bonnes notes en LO ont aussi de bonnes notes en LN parce qu'ils maîtrisent les deux langues. D'autres par contre disent que certains apprenants sont incompétent en LO parce qu'ils ne travaillent pas bien en LN. On voit à ce niveau, un lien étroit entre la maîtrise des LO et celle des LN.

### **3.3.2.6. L'auto-évaluation de la didactique du bi-plurilinguisme**

Dans l'ensemble, les apprenants ne voient pas l'apport des LN dans la bonne compréhension des LO. Toutefois, ils admettent que les enseignants utilisent le plus souvent la LO lorsqu'ils enseignent la LN dans le but de mieux expliquer une notion ou un concept à ceux qui ne sont pas de l'aire linguistique dont la LN est enseignée. C'est une approche didactique que ces apprenants étrangers à la LN apprécient favorablement. Elle leur permet d'apprendre plus facilement la langue. Les apprenants déclarent par la suite avoir plus de difficultés à l'apprentissage de la LN en prononciation, conjugaison, orthographe et vocabulaire. À cause du manque de livres déclaré par plusieurs, ceux-ci se renseignent auprès des proches afin de résoudre certaines difficultés d'apprentissage.

De même, ils sollicitent l'aide des parents et imitent leurs parents quand ils s'expriment en LN. Un explique : « lorsque mes parents parlent j'écoute et je retiens ou je demande à ma mère ce que je ne comprends pas ».

Connaissant la différence entre les LO et la LN, certains disent que ce n'est pas évident de passer d'un système d'écriture à l'autre car, les alphabets et les orthographes sont différents. En relation avec la didactique bi-plurilingue, certains apprenants trouvent que la LN les aide à mieux comprendre la LO. Ils disent procéder par assimilation de l'alphabet et exploiter des traductions et des explications. Selon ces apprenants, il arrive que l'enseignant traduise, en français, ce qu'il dit en LN pour expliquer à ceux qui ne comprennent pas la LN. Pour ceux qui disent que l'enseignant n'utilise pas le français lors de l'enseignement de la LN, ils justifient que c'est dans le souci d'habituer les apprenants à la LN et en plus du fait que le français et la LN soit deux matières distinctes. Nous avons constaté que les apprenants n'ont pas pu produire des exemples de différents types de phrases dans la LN.

Au sujet des difficultés qu'ils rencontrent, il y a : le vocabulaire, la prononciation et la conjugaison auxquelles on peut ajouter les difficultés matérielles : absence des manuels adaptés, carence en soutien familial, usage exclusif des LO au sein des familles. Pour résoudre certaines de ces difficultés, certains apprenants ont recours aux parents ou aux locuteurs des LN. Beaucoup ont exprimé le vœu de voir leur enseignant utiliser le français pendant le cours de LN pour bien expliquer les items enseignés. Par ailleurs, pour les apprenants, les enseignants devraient insister sur l'expression orale et les aspects ludiques comme le chant, la danse, les contes, etc.

## **3.4. Discussion**

*Indiquez en quoi vos résultats présentent un caractère inédit ou au contraire dans quelle mesure ils viennent éclairer, compléter, contredire des résultats obtenus via des recherches antérieures. Il peut s'agir ici de mettre le travail en perspective de ceux présentés dans l'état de l'art. Présentez également les perspectives de recherche ouvertes par ce travail, les prolongements possibles, envisagés. Indiquez également les points de difficulté et les limites éventuelles des résultats obtenus et de leur validité (entre 2 et 3 pages max.).*

Les résultats de l'étude présentés ci-dessus montrent que les représentations influencent l'acquisition des compétences aussi bien en LN qu'en LO. En effet, l'apprentissage de la LO n'a pas de réticences ni au niveau du primaire ni au niveau du secondaire, que l'on soit en zone urbaine ou non, parce que le français et l'anglais sont des langues familières et elles sont aimées de tous. Par contre les LN ne sont pas familières à ceux qui n'en sont pas natifs. Bon nombre sont frustrés de les retrouver en classe au lieu de celles de leurs parents. Les individus ont un attachement émotionnel fort à leurs origines sociales et à leurs langues identitaires, car, comme le révèle Gerbault (1997 :32), enseigner une langue, c'est enseigner une culture, une vision du monde.

Les données obtenues auprès des jeunes élèves des niveaux I et II du primaire encore peu sensibles à l'approche réflexive, comme l'on s'y attendait, paraissent fragiles, mais leurs réponses sont tellement proches de celles de leurs aînés du cycle d'orientation (4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>) du secondaire qu'on ne saurait douter de leur pertinence.

Toutefois, les données obtenues de ces jeunes à partir des questions sur leurs représentations sociales, conduisent difficilement à des indicateurs d'acquisition et de transferts de compétences interlangues.

À partir de nos résultats sur l'état actuel de l'implémentation encore timide des enseignements bilingues LN/LO dans nos écoles, il est difficile de confirmer le postulat théorique selon lesquels « un locuteur qui maîtrise l'organisation de sa langue maternelle et suffisamment outillé pour établir la distance nécessaire à la maîtrise d'une langue étrangère (Nzesse, 2005, p.174-175), et « 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 (Makoutou Mboutou, 1993, p.93).

Nos enquêtes ont porté sur des LN enseignées qui ne sont pas très souvent les langues maternelles des apprenants. Pour les apprenants et pour les enseignants, les compétences déclarées concernant les apprenants, en LO à l'oral et en lecture/écriture, sont au-dessus de la moyenne, mais ces mêmes personnes déplorent les lacunes et les fautes en orthographe, en prononciation, en conjugaison. Peut-on affirmer que la valorisation des LN par leur enseignement facilite la maîtrise des LO et améliore les performances scolaires des apprenants, comme le déclarent Makoutou Mboukou, 1973, Traoré, 2001, Nzesse, 2005, Banque mondiale, 2005, et Noyau 2016. La réponse est pour le moment négative, étant donné que le bi-plurilinguisme est en phase d'expérimentation et de balbutiement dans les écoles d'enquêtes.

Avant les expériences actuelles conduites par le gouvernement et l'OIF (programme ELAN), le Cameroun a connu d'autres expériences d'enseignement des LN/LO, coordonnées par des institutions privées, selon une approche différente. Il s'agit notamment du programme PROPELCA (Programme opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun), 1981-2006. Là aussi, il y a eu des réticences et des questionnements sur la question de savoir quelle LN enseignée, surtout lorsqu'on se retrouvait en zone urbaine ou semi-rurale multilingue.

Au primaire, c'était l'enseignement en/de la langue maternelle des apprenants et de la LO familière aux niveaux 1 et 2 ; puis de l'enseignement en/de la LO aux niveaux 2 et 3 et de la LM aux mêmes niveaux. Les résultats ont

corroboré les hypothèses des auteurs cités ci-dessus et d'autres auteurs antérieurs (Tadadjeu, 1975, Mba, 2015). La sensibilisation de la communauté fut une grande préoccupation pour pouvoir dissiper les préjugés tenaces. La supervision et le suivi régulier des programmes, ainsi que le recyclage annuel des enseignants étaient une préoccupation majeure.

Au secondaire, en 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> (1<sup>ère</sup> /2<sup>e</sup> année), en s'appuyant sur le modèle développé au Collège Libermann de Douala, l'élève avait la possibilité de choisir entre 2 ou 3 LN d'ouverture proposées par l'établissement. A partir de la 4<sup>e</sup> (3<sup>e</sup> année), chaque apprenant retournait à sa langue maternelle ou quasi maternelle.

Le projet gouvernemental actuel se heurte à la question du choix de langue, à certains endroits. L'on est d'accord que nul ne devrait être contraint d'apprendre une quelconque LN contre son gré. Cela implique la mise à disposition des apprenants d'un large éventail de choix de LN de scolarisation. Ce qui est matériellement difficile à un début, au regard de la diversité linguistique du pays. L'avènement de la décentralisation au Cameroun et les lois déléguant aux collectivités territoriales décentralisées et aux communes (lois de juillet 2004) la responsabilité de la planification et de la gestion du développement des langues locales ont été vivement saluées comme le cadre idéal pour résoudre le problème de multilinguisme scolaire et de sauvegarde/promotion de la diversité culturelle et linguistique du pays.

Le programme ELAN est encore très récent. En effet, après les premiers balbutiements, sa reprise effective n'a que 3 ans à ce jour, dans la plupart des établissements. Il est prématuré de chercher à extraire du transfert de compétences interlangues des apprenants une stratégie didactique opérationnelle utile à l'amélioration des performances, dans le cadre d'un apprentissage bi-plurilingue, comme stipulé dans l'hypothèse de notre étude. Cette préoccupation est celle du programme LN/LO au primaire, étant donné que le programme des LN au secondaire (en 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> et au second cycle) se préoccupe plutôt de l'intégration linguistique, de l'inculturation et de l'ouverture culturelle.

La modélisation des représentations des LN/LO chez les apprenants/les enseignants et leurs implications dans les apprentissages bilingues innovantes pourraient constituer l'orientation/l'objectif de la poursuite des présentes études, à une phase légèrement avancée des programmes en cours. Et pour atteindre ces objectifs, le programme ELAN devrait comporter un volet suivi de terrain régulier dont l'importance devrait être partagée par les différents membres de la chaîne pédagogique (autorités éducatives, inspecteurs, enseignants, parents, comités/académies de langues, association des parents, etc.)

Les enseignants ont déclaré leurs capacités linguistiques et pédagogiques insuffisantes pour bien mener leur tâche et l'absence de matériels didactiques adéquats pour bien conduire les cours de LN qui leur sont attribués. Le programme ELAN a besoin d'enseignants bien formés, maîtrisant ou suffisamment avisés de la didactique du bi-plurilinguisme. Cela constitue un autre champ d'attention futur dudit programme.

La question de choix de langue à enseigner continue de se poser. Elle nécessite davantage d'études, dans un contexte de multilinguisme scolaire très développé comme celui du Cameroun où les populations sont en perpétuels déplacements. Toutes les langues viables devraient être prises en compte chacune à un niveau précis d'éducation. La sensibilisation à la culture de la tolérance et de l'acceptation de la différence et de l'autre est alors primordiale.

Sur le plan de l'intervention didactique, il est nécessaire de mener des analyses en vue d'agir sur les représentations négatives des apprenants, surtout pour des situations de classe où la LN enseignée n'est la LM des apprenants.

### 3.5. Références bibliographiques

Présentez ici les références citées dans le rapport scientifique. Merci de bien vouloir vous conformer aux normes APA en vigueur

- Abric, J.-Cl. (éd.) (2016). *Pratiques sociales et représentations* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF. africaines, Editions du Centre de linguistique Appliquée (CLA). Yaoundé.
- Assoumo, J. (2010). Variation linguistique, réponse communautaire et intégration des langues camerounaises dans l'éducation scolaire ; cas de la zone bulu, *Aba*, 1, 47-66.
- Assoumo, J. (2005). *Modèle d'enseignement des langues maternelles orales dans l'éducation de base au Cameroun : recherche et développement en zone bulu*. (Thèse de doctorat non publiée. Université de Yaoundé 1).
- Assoumo, J. (2007). Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun, *African Journal of Applied Linguistics*, 5, 5-31.  
au Cameroun, *Tranel*, 26, 59-75.
- Depover, Ch., Papa Youga Dieng, Gasse, S., Maynier, J.-F. & Wallet, J. (éds.), (2016), *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie*. L'initiative IFADEM. Paris : Editions Archives Contemporaines.
- ELAN (2014). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Archives Contemporaines.
- Eloundou Eloundou, V. & Ngo Ngok-Graux (2009). Langues privilégiées en milieu urbain familial camerounais : le cas des scolarisés de Yaoundé du cycle d'orientation. In Biloa, E., (Ed.), *Revue internationale de Arts, Lettres et Sciences sociales*, 3/1, 169-183.
- Eloundou Eloundou, V. (2013). Aimeriez-vous que le français soit la seule langue à enseigner au Cameroun au détriment des langues locales ? In MusanjiNgalasso-Mwatha (Ed.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 437-455.
- Eloundou Eloundou, V. (2015). Les politiques linguistiques au Cameroun au cœur de l'éveil d'une conscience linguistique nationale. *Al'Adâbwallughât (Lettres et langue)*, 10, Université d'Alger 2, 339-357.
- Gerbault, J. (1989). L'école camerounaise et ses langues : le double défis, *Educations et Société plurilingues*, 3, 31-48.
- Jodelet, Denise (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- Loi n° 2004/017 du 22 juillet 2004 portant *Orientation de la Décentralisation*.
- Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les *Règles applicables aux Communes*.
- Loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant *Orientation de l'éducation au Cameroun*.

- Maurer B. (éd.) (2015). *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les approches bi-multilingues*. Paris : Editions Archives Contemporaines.
- Maurer B. (éd.) (2016). *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*. Paris : Editions Archives Contemporaines.
- Maurer, B. (2011). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*. Paris : AUF.
- Mba, G & Chiatoh, B (2000) current trends and perspectives for mother tongue education in Cameroon. In African journal of applied Linguistics, 03, 1-21.
- Mba, G (2001) Généralisation de l'enseignement des langues camerounaises à l'école primaire. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Yaoundé 1
- Mba, G (2001) planification et marketing linguistique pour la généralisation du bilinguisme L1-LO1 à l'école primaire. In African journal of Applied Linguistics, 02, 31-41.
- Mba, G. (2012). L'enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun : leçons d'aujourd'hui, semences de demain . In Fonkoua P. (éd.), *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines*, Paris : L'Harmattan. 29 – 51.
- Mba, G. (2015) Enseignement des langues africaines en contexte multilingue et multiculturel : le cas de PROPELCA au Cameroun. In Tadadjeu, M. (s/dir) *Ecoles rurales électroniques en langues africaines : Expérimentation au Cameroun et orientation politique panafricaine*, Paris : Harmattan, 87-101
- Mba, G. & Nye Nang, S. (2007). Evaluation de l'enseignement bilingue identitaire dans les zones Mofu-Nord et Mafa, province de l'extrême-nord du Cameroun. *African Journal of Applied Linguistics*. 33-56
- Ministère de l'Éducation de Base, (2019). *Rapport d'étude sur Le plan de développement de l'éducation plurilingue à l'école primaire au Cameroun*.
- Moscovici, S., (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Noyau C. (2014). Psycholinguistique de l'acquisition de langues et didactique du bi-plurilinguisme. In *ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Archives Contemporaines, 63-74.
- Noyau C. (2016). Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition. In A. Sawadogo, F. Legros. *Processus d'enseignement/apprentissage et contextes linguistiques et culturels*. Paris : L'Harmattan, 262-314.
- Passec (2016). *Performance du système éducatif camerounais. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. COFEMEN : Dakar.
- Rapport final de la Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique, Addis-Abeba, 15-25 mai 1961.
- Rapport général des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone, 17-20 mars 2003, Libreville, Gabon.

- Sadembouo, E. (2007). L'expérience camerounaise en éducation en contexte multilingue et multiculturel. *African Journal of Applied Linguistics*.57-69.
- Tabi Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala.
- Tadadjeu, M. & Mba, G. (1997). L'utilisation des langues nationales dans l'éducation
- Tadadjeu, M. (2003). Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième langue : le cas du Cameroun. *African Journal of Applied Linguistics*, 4, 5-12.
- Tadadjeu, M. Sadembouo, E. & Mba, G. (2004). *Pédagogie des langues maternelles*. Yaoundé : CLA.

## 4.IMPACT DU PROJET

### 4.1. Indicateurs d'impact scientifique

#### 4.1.1. Nombre de publications et de communications

*La liste des publications et des communications est à fournir à la rubrique 5.4. ci-dessous.*

Nature	Nombre
Articles dans une revue scientifique internationale à comité de lecture	
Articles dans une revue scientifique nationale à comité de lecture	
Ouvrages ou chapitres d'ouvrage	
Articles dans une revue professionnelle (ou d'interface)	
Communications dans une conférence d'audience internationale	
Communications dans une conférence d'audience nationale	
Autre publications	03

#### 4.1.2. Autres valorisations scientifiques

*Indiquez ici et s'il y a lieu les événements (colloques, séminaires, etc.) organisés (passés ou à venir) au titre du projet, ainsi que le profil des participant.e.s à ces événements et leur nombre..*

A la suite des résultats de cette étude, nous projetons organiser quatre événements majeurs :

#### **1. Organisation d'une séance de restitution des résultats de l'étude**

En vue d'améliorer l'implémentation de la didactique du bi-plurilinguisme au sein des établissements scolaires (primaires et secondaires), et en comptant sur l'appui de l'OIF, nous organiserons une séance de restitution des résultats de cette étude au profit des Ministères en charge de l'Education de Base et des Enseignements secondaires. Seront concernés, les acteurs administratifs qui interviennent dans le

processus des décisions

## **2. Organisation d'une journée scientifique**

À la suite de la séance de restitution des résultats, nous envisageons, au cours de l'année académique (2021-2022), une journée avec les enseignants du supérieur concernés par l'enseignement des langues et cultures nationales et des LO, pour faire un état des lieux du bi-plurilinguisme tel que révélé par la pratique sur le terrain. À ceux-ci seront associés les personnels directs de cette activité (Inspecteurs et formateurs) des Ministères de l'Éducation de Base (MINEDUB) et des enseignements secondaires (MINESEC). Cet état des lieux nous permettra chacun en ce qui le concerne, de revoir soit les stratégies de formation des formateurs, soit la sensibilisation des différents acteurs, soit l'accompagnement des différents acteurs de terrain. Le thème de cette rencontre pourrait être : **Enseignement-apprentissage des LN et des LO : quel état des lieux et quels défis pour une didactique plurilingue.** La taille des participants à une telle rencontre dépendra de la possibilité de mobilité et de la disponibilité des acteurs de terrain. Tel sera le cas des enseignants formateurs des institutions universitaires de formation. Pour plus de visibilité, les responsables des académies de langues et surtout ceux impliqués dans le projet ELAN seront dans la mesure du possible, conviés à la rencontre. Une telle rencontre est nécessaire pour une entreprise éducative qui se doit d'être consolidée. L'appui de l'OIF serait également sollicité pour la réalisation de cette journée scientifique.

## **3. Organisation des séminaires**

Il serait intéressant d'organiser des ateliers ou séminaires de renforcement des acteurs de la chaîne de supervision pédagogique pour répondre aux différentes plaintes émises par les enseignants. Ces ateliers seront strictement réservés aux acteurs de supervision pour en définir les contenus, les stratégies et les responsabilités dans la prise de décisions didactiques.

## **4. La mise en place d'une revue scientifique**

La création d'une Revue-Observatoire des pratiques endogènes de didactique bi-plurilingue s'avère nécessaire. Elle aura pour ligne éditoriale, la description et la didactisation des langues, les travaux sur la standardisation des langues et les réflexions sur les politiques linguistiques en général et éducatives en particulier. Cette Revue servira d'outil de canalisation, de visibilité et de valorisation de tous les efforts de recherche et des pratiques d'enseignement et de standardisation.

### **4.2. Indicateurs d'impact institutionnel**

*Indiquez ici l'ensemble des produits destinés aux acteurs et aux actrices de la formation et de l'éducation (guides, recommandations, brochures, actions de formation, etc.). Cette liste peut inclure les livrables mentionnés à la rubrique 4. ci-dessus.*

L'étude réalisée aura des répercussions sur notre constant rapprochement avec les directions du MINEDUB et du MINESEC en charge de la didactique bi-plurilingue :

- L'observation faite sur les failles importantes de formation des formateurs sera plus perçue et elles pourront être endiguées,
- Une plus grande attention sur la sensibilisation des acteurs des activités d'enseignements-apprentissage bi- plurilingues engagés par ELAN et le MINEDUB pourrait certainement avoir un nouveau visage, une fois nos observations de terrain portées à leur attention et prises en compte dans la chaîne de supervision pédagogique.
- Quant aux institutions de formation internes (Ecoles normales supérieures et Ecoles normales de formation des instituteurs de l'enseignement primaire), une plus grande insistance sur les problèmes de transferts interlangues sera faite pour permettre aux futurs enseignants et formateurs, une plus grande compréhension des mécanismes psychopédagogiques impliqués.
- Le MINEDUB, spécifiquement dans le cadre des écoles pilotes ELAN qui ont servi de lieux d'enquêtes et pour toutes les écoles encore à engager, se fera le devoir de n'affecter dans les salles de classes que du personnel formé et parlant effectivement la LN qu'il doit enseigner en pleine et parfaite cohabitation avec la LO.

### **4.3. Liste exhaustive des publications et communications**

*Merci de bien vouloir vous conformer aux normes APA en vigueur et de classer vos publications selon la nomenclature utilisée à la rubrique 5.1.1.*

Dans le cadre du projet « Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun », nous avons produit trois articles en lien avec la problématique générale de l'étude et sous la supervision du coordonnateur.

Eloundou Eloundou, V. MBA. G. & Maguiabou Tchidjo, A. L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations sociales.

Mba, G. & Piebop, G. M. C. Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des LN au Cameroun : Quels impacts et quels rendements ?

Sadembouo, E. & Hacdjouoc Tewoussi, A. Enseignement-apprentissage des langues nationales : entre motivations, attitudes et transfert des compétences interlangues.

## 5. ANNEXES

*Merci de bien vouloir joindre à votre rapport tous les documents utiles pour l'expertise du projet : protocoles de recueil de données, traitements quantitatifs, qualitatifs, données démographiques, extraits d'entretiens, de captation vidéo, audio, etc. (20 pages max.) et joindre l'ensemble des productions mentionnées dans le point 5.*

### **5.1. Documents de travail, données, traitements, ...**

### **5.2. Liste exhaustive de l'ensemble des productions réalisées dans le cadre du projet**

*Vous pouvez préciser celles prévues lors du dépôt du projet et indiquer si elles ont été effectivement réalisées, si elles ont été abandonnées (et pourquoi). Ne pas faire figurer ici le rapport final.*

En annexe suivront les questionnaires adressés aux apprenants du primaire et du secondaire, les questionnaires adressés aux enseignants du primaire et du secondaire, la liste des établissements d'enquêtes et enfin les statistiques présentant les résultats d'enquêtes.

Les articles proposés (3) suivront très bientôt ce rapport.