

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES ARTS LETTRES ET
SCIENCES HUMAINES

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN ARTS,
LANGUES ET CULTURES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN LANGUES
ET CULTURES

DÉPARTEMENT DE LANGUES
AFRICAINES ET LINGUISTIQUE



REPUBLIC OF CAMEROON
PEACE-WORK-FATHERLAND

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS AND
HUMAN SCIENCES

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
ARTS, LANGUAGES AND
LITERATURE

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
LANGUAGES AND LITERATURE

DEPARTMENT OF AFRICAN
LANGUAGES AND LINGUISTICS

**ATTITUDES ET REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES EN
SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU
MÒDÛMBA AU SECONDAIRE : CAS DE QUELQUES
ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES DE BANGANGTE**

*Mémoire rédigé et soutenu le 05 juin 2025 en vue de l'obtention d'un Master en
linguistique générale et appliquée*

Spécialisation : linguistique appliquée



Par :

Annaella Burceila KWAMO DJOMO

Licence en linguistique générale et appliquée

jury

Président	Pr Maxime MANIFI	Maître de Conférences
Rapporteur	Pr Gabriel MBA	Professeur
Membre	Dr Laurence NGOUMAMBA	Chargée de Cours

ANNEE ACADEMIQUE 2024-2025

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES MATE- RNELLES EN MILIEU SCOLAIRE	11
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	26
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	48
CHAPITRE 4 : COLLECTE, DÉPOUILLEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	60
CHAPITRE 5 : VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS ET DISCUSSION	111
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	122
BIBLIOGRAPHIE	127
ANNEXES	134
TABLE DES MATIÈRES	142

À

**Ma grand-mère TCHOUMI REBECCA
de regrettée mémoire**

REMERCIEMENTS

Dans cette lancée, nous tenons à remercier tous ceux qui ont contribué, de près comme de loin, à la réalisation de ce travail. Il s'agit particulièrement de :

Professeur Gabriel Mba, notre encadrant, à qui nous adressons notre profonde gratitude pour l'aide précieuse qu'il n'a cessé de nous apporter, pour la qualité de son encadrement. Par ses remarques et reproches, il nous a permis d'orienter notre recherche dans la bonne direction. Nous le remercions aussi pour ses lectures attentives, sa simplicité, sa patience et ses encouragements ;

Dr Njamen Linda, notre tante, à qui nous disons un grand merci pour les conseils, la motivation et sa présence. Elle a veillé à ce que notre rédaction avance bien, et a toujours répondu présente lorsque son aide était sollicitée ;

Notre aîné académique, Dr Yiagnigni Abass, à qui nous adressons nos remerciements. Il nous a accordé son soutien toutes les fois où il a été sollicité ;

Les proviseurs du Lycée Classique Bangangté, Lycée Bilingue de Bangangté et collègue Bilingue de Batéla (devenu Lycée quelque temps après), à qui nous disons merci de nous avoir accordé la permission de mener de notre collecte de données dans leurs établissements, en nous laissant l'accès libre dans les salles de classe ;

M. Dongmo et Mme Rosy, nous remercions pour leur compagnie lors de la distribution des questionnaires, et pour les informations qu'ils nous ont données ;

Les élèves des classes de 3^{ème}, 2^{nde}, Première et Terminale littéraires des Lycées de Bangangté (année scolaire 2021-2022) qui ont accepté remplir les questionnaires.

Nous remercions enfin notre famille et tous nos amis, pour la patience, les encouragements et leur présence tout au long de notre recherche.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ANACLAC : Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises

CEPOM : Comités de Langues pour l'Étude et la Production des Œuvres Bamilékés- Medumba

E/A : Enseignement/ apprentissage

LCC : Langues et cultures camerounaises

LCN : Langues et cultures nationales

LM : Langue maternelle

LN : Langue nationale

MINESEC : Ministère de l'Enseignement Secondaire

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

PROPELCA : Projet de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun

TLE : Terminale

RS : Représentation Sociale

TRS : Théorie de la Représentation Sociale

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Récapitulatif du programme du secondaire (classe de 6 ^{ème} à 3 ^{ème}).....	19
Tableau 2 : récapitulatif de quelques leçons en classe de 2 ^{nde} –Tle selon le MINESEC.....	23
Tableau 3 : Structure de l'échantillon	50
Tableau 4: répartition de la totalité des élèves questionnés.....	61
Tableau 5: Répartition par âge et sexe (N = 122).....	62
Tableau 6: répartition des langues plus parlées à la maison.....	64
Tableau 7: Répartition des usages linguistiques dominants en contexte familial	67
Tableau 8: Représentations axiologiques des langues étrangères/officielles.	69
Tableau 9: Perception de l'utilité scolaire du mǎdǎmbǎ.....	71
Tableau 10: répartition des avis des élèves sur le mǎdǎmbǎ en milieu scolaire	73
Tableau 11: Typologie des représentations des élèves	74
Tableau 12 : Taxinomie des représentations épilinguistiques	77
Tableau 13 : Adhésion à un cursus non obligatoire (pour les LCN)	78
Tableau 14: Architecture motivationnelle du mǎdǎmbǎ.	80
Tableau 15: Place du mǎdǎmbǎ dans les représentations élèves	83
Tableau 16: Motivation intrinsèque à l'apprentissage	85
Tableau 17: Motivations différentielles d'apprentissage du mǎdǎmbǎ hors du contexte social.	86
Tableau 18: Échelle motivationnelle de l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbǎ	87
Tableau 19: Répartition des langues d'interaction.	90
Tableau 20: Facteurs explicatifs.	91
Tableau 21: Impact perçu de l'environnement social sur l'acquisition linguistique (N=122). ...	94
Tableau 22: Répartition des compétences affectées par le contexte social	95
Tableau 23: Auto-évaluation des compétences écrites.....	96
Tableau 24: Autoévaluation des interactions orales (N=122)	98
Tableau 25: Analyse comparative des attitudes envers l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbǎ selon le sexe.....	100
Tableau 26: moyennes de l'écart-type des élèves (sexe différents) sur l'intensité de la motivation.....	102
Tableau 27: quelques exemples d'interférences toniques et phoniques mǎdǎmbǎ par les élèves.	107

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : présentation géolinguistique du m̀̀d̀̀mb̀̀ et son aire linguistique.....	4
Figure 2 : classification linguistique du m̀̀d̀̀mb̀̀5	5
Figure 3 : carte scolaire de la commune Bangangt̀̀.....6	6
Figure 4 : th̀̀orie de l'`action raisonǹ̀e traduit et r̀̀sum̀̀ du sch̀̀ma de Icek Ajzen (2002)45	45
Figure 5: R̀̀partition par sexe des ̀̀l̀̀ves interrog̀̀s (n=122).....62	62
Figure 6: Distribution pyramidale des ̀̀ges par sexe63	63
Figure 7: diagramme de pr̀̀sentation des langues ̀̀ usage majoritaire ̀̀ la maison.....65	65
Figure 8: Diagramme circulaire des usages linguistiques familiaux.....68	68
Figure 9 : Diagramme ̀̀ bandes des repr̀̀sentations linguistiques.....70	70
Figure 10: Diagramme des positions ̀̀l̀̀ves.....71	71
Figure 11: Visualisation des th̀̀matiques ̀̀mergentes sur le m̀̀d̀̀mb̀̀.75	75
Figure 12 : R̀̀partition des postures d'apprentissage79	79
Figure 13: Hì̀rarchie des d̀̀terminants motivationnels du m̀̀d̀̀mb̀̀.....81	81
Figure 14: R̀̀partition des attitudes ̀̀l̀̀ves83	83
Figure 15: Motivation g̀̀n~erale des apprenants.85	85
Figure 16: Hì̀rarchie des motivations d~clar~es86	86
Figure 17: ̀̀chelle motivationnelle88	88
Figure 18: Distribution comparative fran~ais/m̀̀d̀̀mb̀̀ dans les interactions enseignant-̀̀l̀̀ves.91	91
Figure 19: diagramme des motivations sous-tendant le choix linguistique en classe.94	94
Figure 20: R̀̀partition des effets socio-contextuels95	95
Figure 21: Profil des comp~tences ̀̀crites97	97
Figure 22: Profil des comp~tences orales.....98	98

RÉSUMÉ

La présente étude est intitulée « Attitudes et Représentations des élèves en situation d'Enseignement/Apprentissage du m̀̀d̀ũmbá au secondaire: cas de quelques établissements secondaires de Bangangté. », vise à analyser les attitudes et représentations linguistiques (via un discours épilinguistique) que les élèves entretiennent à l'égard du m̀̀d̀ũmbá, langue maternelle enseignée dans leurs établissements scolaires. L'objectif principal est de comprendre comment ces attitudes et représentations influencent leur apprentissage. La question centrale qui sous-tend cette recherche est la suivante : Comment les attitudes et représentations des élèves influencent-elles l'enseignement du m̀̀d̀ũmbá dans le contexte scolaire ? L'hypothèse formulée est que l'enseignement/apprentissage, du m̀̀d̀ũmbá pourrait être influencé négativement par les images, les opinions et les comportements défavorables forgés par les élèves. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes appuyées sur La Théorie des Représentations Sociales (TRS) : Noyau Central (Serge Moscovici, 1976) et la Théorie de l'Action de Raisonnée (Fishbein et Ajzen 1975). Nous avons mené une enquête mixte (quantitative et qualitative), utilisant un questionnaire pour recueillir les représentations et attitudes des élèves, et des observations pour compléter ces données. Les résultats de l'enquête montrent que les élèves de Bangangté, bien qu'ils soient conscients de l'importance de la maîtrise des langues nationales, n'accordent pas d'importance à l'apprentissage du m̀̀d̀ũmbá, car ils ne voient pas de bénéfices économiques à cette connaissance et ne l'utilisent que dans les échanges familiaux. Pour encourager les élèves de Bangangté à accorder plus d'intérêt à l'enseignement/apprentissage du m̀̀d̀ũmbá, nous avons suggéré des solutions aux acteurs clés de l'éducation pour promouvoir de cet enseignement dans leurs classes et établissements.

Mots clés : attitudes, représentations, enseignement/apprentissage, m̀̀d̀ũmbá, élèves, établissements secondaires, Bangangté.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Le sujet de notre recherche s'intitule « *Attitudes et Représentations des élèves en situation d'Enseignement/Apprentissage du m̀d̀mb̀ au secondaire: cas de quelques ̀tablissements secondaires ̀ Bangangt̀* ». Il est l'aboutissement des recherches sur l'enseignement/apprentissage des langues nationales et traite des images et des comportements que pr̀sentent les ̀l̀ves au moment de l'enseignement/apprentissage du m̀d̀mb̀ (langue nationale) dans l'enceinte scolaire. Dans la pr̀sente articulation, il sera question pour nous de pr̀senter : l'historique du sujet, la motivation, la position du probl̀me, les objectifs, l'int̀r̀t de notre ̀tude, la langue de notre ̀tude (m̀d̀mb̀) et la zone d'̀tude ̀ducative (Bangangt̀).

0.1 Historique du sujet

L'enseignement/apprentissage des langues nationales camerounaises tel que pratiqù actuellement dans les ̀tablissements d'enseignement secondaire g̀nral au Cameroun ; est la concr̀tisation et l'aboutissement d'une tr̀s longue d̀marche. En effet, dans l'̀lan de c̀eur de valoriser et de promouvoir l'insertion des langues maternelles dans le syst̀me scolaire ; plusieurs organismes et organisations vont se mobiliser afin de donner plus de vies aux langues et cultures africaines en g̀nrales. C'est le cas de l'IOF, l'AUF, l'UNESCO et l'ELAN qui partagent un m̀me int̀r̀t celui de valoriser l'enseignement des langues maternelles en milieu scolaire et de faire des apprenants des bi-plurilingues (Mba et Piebop, 2022). Le gouvernement ̀ducatif camerounais dans le d̀sir de conserver et de prot̀ger nos langues maternelles d'une part et d'encourager d'autre part le citoyen lambda ̀ s'enraciner dans sa/une culture prompte ̀ s'ouvrir vers l'ext̀rieur ; va approuver et soutenir tous les travaux qui seront meǹs sur les langues nationales par les experts et linguistes ̀ l'universit̀ de Yaound̀ I. Ce d̀sir suit la loi n°98/004 du 04 Avril 1998 d'orientation de l'̀ducation au Cameroun de l'article 5 qui atteste « *la formation des citoyens enraciǹs dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'int̀r̀t g̀nral et du bien « commun » et la promotion des langues nationales* ». Cette volont̀ du gouvernement ̀ promouvoir l'enseignement de nos langues maternelles va se mat̀rialiser par de nombreux textes, ̀ l'instar de la d̀cision n°004/2004 du MINEDUC

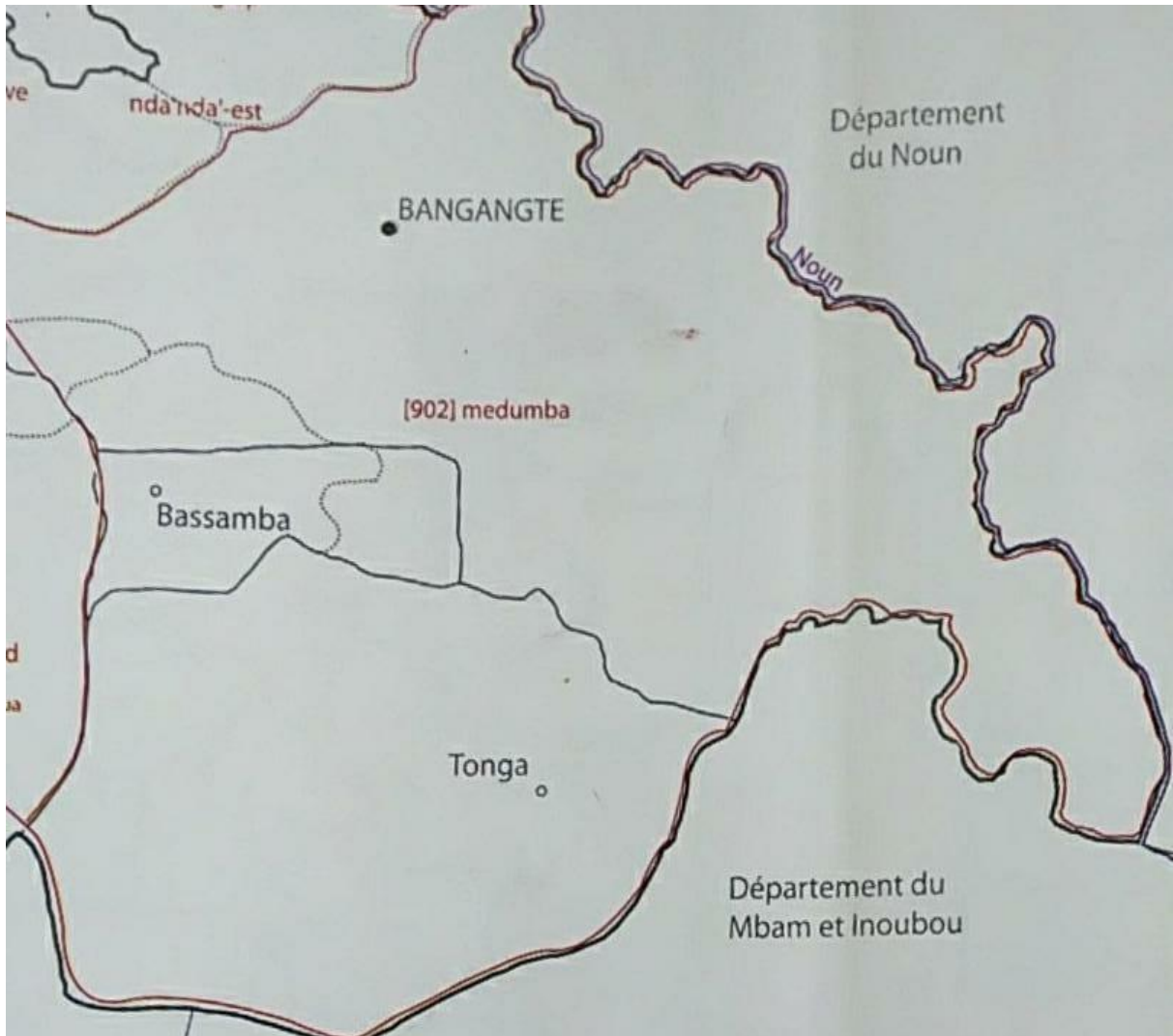
intégrant les langues nationales dans le système éducatif camerounais. C'est aussi le cas de la décision du MINESUP signée dans l'arrêté n°08/223/MINSUPDDES du 03 Septembre 2008 ordonnant la création d'une filière de Langues et Cultures Camerounaises (LCC) à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé I. Cette décision du MINESUP est une réponse à la demande N°2285/08/MINESEC/IGE/IP/LALE du 12 Septembre 2007 du ministre des enseignements secondaires. Toutefois, avant même que la première promotion d'enseignants de L.C.N ne soit livrée par cette école (ENS), des enseignants de langues étrangères et des étudiants de LCC et LCA à l'université de Yaoundé I (considérés comme enseignants vacataires) sont recrutés et débutent l'enseignement des langues nationales camerounaises en milieu scolaire dès 2008 comme l'affirme le rapport national sur le développement de l'éducation (2008 :15) qui fait état de lieu de « *l'introduction de l'enseignement des langues nationales depuis la rentrée 2008 au MINESEC* ». Cette décision va marquer une véritable valorisation des langues nationales dans l'enseignement du second cycle (dans le secondaire générale). Par contre, étant donné l'effectif restreint d'enseignants recrutés et recyclés, seul sept (07) lycées commencent l'enseignement/apprentissage de cette nouvelle discipline en 2008 à l'instar du Collège Libermann à Douala, Lycée d'Akwa à Douala, le Lycée Classique de Garoua, le Lycée classique de Bafang, Lycée de Njinikom dans le Nord-Ouest, le Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa et le Lycée classique de Bangangté connu à cette époque « Lycée la Référence ». C'est alors en Février 2012 que vingt-deux (22) autres établissements vont introduire dans leur programme scolaire l'enseignement/apprentissage des langues et cultures nationales. Après la sortie de la première promotion des enseignants en LCN formés à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé I, ces derniers seront affectés dans différents lycées et région en fonction de leur langue nationale apprise et maîtrisée.

0.2 Présentation de la langue (mèdûmbá)

Le mèdûmbá se traduit littéralement « je dis que ». Il est une des langues maternelles du Grassfields bantou du Cameroun. Il est parlé dans la région de l'Ouest, plus précisément dans le Département du Ndé avec pour chef-lieu Bangangté. Cette langue maternelle, comme toute autre langue maternelle camerounaise, a été au centre de plusieurs études tant à la diaspora que

sur le territoire camerounais. Plusieurs chercheurs et linguistes (camerounais et étrangers) ont eu à travailler sur cette langue dans les domaines suivant ; la morphologie, la syntaxe, la lexicographie et la sémantique. Notre étude fera objet d'analyse (étude appliquée) des attitudes et représentations des élèves dans un contexte didactique. Le graphique ci-dessous présente la carte géolinguistique du m̀̀d̀ũ̀mb̀́ (Biman Bikoi et Ndongo Semengue 2012:107

Figure 1 : présentation géolinguistique du m̀̀d̀ũ̀mb̀́ et son aire linguistique



L'Alcam (2009) attribue le code [997] à la langue m̀̀d̀ũ̀mb̀́ qui fait partie, selon Raymond G. Gordon (2005 :67) et Barbara F. Grimes (1988), du phylum Niger Kordofan, sous phylum Niger Congo, de la famille Bénoué Congo, de la sous-famille bantoïde, de la branche

par Bafang. Située sur les plateaux dits intermédiaires à une altitude comprise entre 1400 et 1800 mètres, la ville de Bangangté regorge différents secteurs administratifs à savoir la santé, l’agriculture, l’élevage, et le secteur éducatif qui est l’objet phare de notre étude.

La commune de Bangangté regroupe quatre cycles éducatifs à savoir : le primaire, le secondaire, le supérieur et les centre de formation. La carte qui suit présente ces établissements confessionnels et publics qui se trouvent à Bangangté.

Figure 3 : carte scolaire de la commune Bangangté.

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
REGIONAL DELEGATION FOR THE WEST
DIVISIONAL DELEGATION FOR NDE
SERVICE IN CHARGE OF ACADEMIC MAPS AND COUNCELLING
P.O.BOX 83 BANGANGTE PHONE: 243 48 43 42
Email: ddesnde@yahoo.fr

CARTE SCOLAIRE DU NDE 2023 - 2024

N°	Arrondissement	Nom de l'Établissement	Ordre	Type d'Ens (Gén/Tech/Bilingue)	Cycle (1 ^{er} /2 nd)	Nom du Fondateur (pour le privé)	Année de création	Année d'ouverture	Année de transformation	Année d'ouverture du 2 nd cycle
1	BANGANGTE	ENIEG de Bangangté	PUBLIC	Normal / général	Complet	//	2001	2001	/	/
2		Lycée Classique Bangangté	PUBLIC	Général	1 ^{er} et 2 nd	//	1963	1963	1976	1976
3		Lycée Bilingue Bangangté	PUBLIC	Général bilingue	1 ^{er} et 2 nd	//	1996	1996	2006	2006
4		Lycée de Bamena	PUBLIC	Général	1 ^{er} et 2 nd	//	1994	1994	1998	1998
5		Lycée de Bangoua	PUBLIC	Général	1 ^{er} et 2 nd	//	1992	1992	1999	1999
6		Lycée de Bantum	PUBLIC	Général	1 ^{er} et 2 nd	//	1995	1998	2010	2010
7		Lycée de Bangang-Fokam	PUBLIC	Général	1 ^{er} et 2 nd	//	1998	1999	2010	2010
8		Lycée de Bangouiap	PUBLIC	Général	1 ^{er} et 2 nd	//	2000	2000	2010	2010
9		Lycée de Babou	PUBLIC	Général	1 ^{er} et 2 nd	//	2007	2007	2011	2011
10		Lycée de Nkong-Ngam	PUBLIC	Général	1 ^{er} et 2 nd	//	1998	1998	2012	2012
11		Lycée de Bahouoc	PUBLIC	Général	2 ^e et 2 nd	//	2008	2008	2013	2013
12		Lycée Bilingue de Batela	PUBLIC	Général bilingue	1 ^{er}	//	2012	2012	2020	2020
13		C.E.S. de Bangoua-Sud	PUBLIC	Général	1 ^{er}	//	2007	2008	//	//
14		C.E.S. de Louh Tougwé	PUBLIC	Général	1 ^{er}	//	2007	2009	//	//
15		CES de Banekouané	PUBLIC	Général	1 ^{er}	//	2013	2013	//	//

0.4 Motivation du choix du sujet

Le choix de ce sujet de recherche est loin d’être fortuite. Il nous est arrivé de constater que, de nos jours, bien que nos langues maternelles soient objets d’études et

d'enseignement/apprentissage, certains jeunes ne manifestent pas l'enthousiasme de l'accueillir dans le programme scolaire. Étant donné que plusieurs études ont été faites sur la politique linguistique éducative concernant l'intégration des langues maternelles dans le système scolaire, nous nous sommes rapprochés de certains élèves afin d'avoir leur avis sur l'intégration et la promotion des langues maternelles en milieu scolaire. Étant donné que la prédominance d'avis négatifs, nous avons considéré comme nécessaire d'étudier les représentations et les attitudes des élèves lors de l'enseignement/apprentissage, afin d'analyser comment ces images forgées se manifestent et influencent leur apprentissage. Par conséquent, notre choix porte sur une des langues des grassfields, précisément le m̀̀d̀ũmbá, parlé et enseigné dans les établissements secondaires de Bangangté.

0.5 Articulation du problème

Selon Lia Litosseliti (2010), le problème découle de la littérature existante sur l'objet de notre travail. La plupart des auteurs ayant traité des représentations et attitudes linguistiques se sont focalisées beaucoup plus sur les langues étrangères et officielles (l'anglais dans le système francophone). Concernant les langues maternelles, les recherches portent sur les représentations des politiques linguistiques éducatives des langues maternelles. Notre étude, en revanche, voudrait déterminer l'impact ou encore l'influence des représentations et attitudes qu'ont les élèves vis-à-vis du m̀̀d̀ũmbá langue maternelle de spécialisation dans les établissements secondaires de Bangangté. En d'autres termes, il est question de vérifier si les images forgées par les élèves à l'égard du m̀̀d̀ũmbá, jouent un rôle central dans les processus d'enseignement/apprentissage, d'examiner dans quelles mesures ces dernières peuvent influencer de façon directe les comportements linguistiques des apprenants lors du cours.

0.6 Questions de recherche

Celles-ci renvoient à des indications sur ce que nous allons résoudre dans le cadre de cette recherche. Alors, face à ce sujet la question principale et les questions secondaires suivantes vont nous permettre de débattre sur ces points importants à nos yeux.

0.6.1 Question principale

Comment les attitudes et les représentations des élèves dans le contexte scolaire influencent-elles l'enseignement du m̀d̀mb̀?

0.6.2 Questions secondaires

Question secondaire n°1 : Quelles représentations les élèves se forgent-ils concernant le m̀d̀mb̀ et son environnement social?

Question secondaire n°2 : les compétences censées être acquises sont-elles menacées par ces représentations et attitudes pendant l'enseignement/apprentissage ?

A ces différentes questions sont élaborées des hypothèses de recherche.

0.7 Hypothèses de la recherche

Au regard des questions posées, il se dégage quelques suppositions à notre question principale et aux questions secondaires.

0.7.1 Hypothèse principale

Étant donné que les attitudes et représentations impliquent une évaluation appréciative ou dépréciative d'un sujet à l'égard d'un objet, nous supposons que l'enseignement/apprentissage du m̀d̀mb̀ sera influencé de manière significative par les images, les opinions et les comportements défavorables que les élèves se forgent.

0.7.2 Les hypothèses secondaires

Hypothèse secondaire n°1 : étant donné que les individus possèdent des représentations (appréciatives ou dépréciatives) des langues maternelles, qu'il s'agisse de la leur ou de celles des autres, rencontrées dans leur environnement social ou étudiées dans un cadre scolaire, nous supposons que les représentations des élèves de Bangangté à l'égard

du m̀d̀mb̀a pourraient ˆtre marquˆes par des prˆjugˆs et des opinions nˆgatives susceptibles de porter atteinte ˆ son enseignement/apprentissage dans un contexte scolaire.

Hypothˆse secondaire nˆ2 : Les reprˆsentations et attitudes que les ˆlˆves dˆveloppent ˆ l'ˆgard de l'enseignement/apprentissage du m̀d̀mb̀a dans leur salle de classe pourraient constituer un obstacle ˆ l'acquisition des compˆtences visˆes au cours de chaque leˆon, et entraver ainsi l'ˆvolution de l'enseignement de cette langue maternelle.

0.8 Objectifs de la recherche

A la lumiˆre de ces constats, notre ˆtude vise principalement ˆ identifier les reprˆsentations linguistiques et les images mentales (via un discours ˆpilinguistique) que les ˆlˆves entretiennent ˆ l'ˆgard du m̀d̀mb̀a, langue maternelle enseignˆe dans leurs ˆtablissements scolaires. Ensuite, nous cherchons ˆ comprendre comment ces reprˆsentations et attitudes influencent l'enseignement/apprentissage des langues et cultures nationales (LCN) avec le m̀d̀mb̀a comme langue nationale de spˆcialisation, et comment elles peuvent freiner l'acquisition des compˆtences visˆes. Enfin, la prˆsente ˆtude propose des suggestions pour, d'une part, susciter une motivation accrue chez les ˆlˆves de Bangangtˆ pour l'apprentissage du m̀d̀mb̀a en milieu scolaire, et d'autre part, fournir des recommandations aux enseignants des LCN et ˆ l'administration des ˆtablissements de la ville de Bangangtˆ pour promouvoir efficacement cet enseignement et valoriser le m̀d̀mb̀a.

0.9 Intˆrˆts de la recherche

Notre ˆtude vise ˆ mettre en ˆvidence les reprˆsentations et les comportements que les ˆlˆves de Bangangtˆ entretiennent ˆ l'ˆgard de l'enseignement du m̀d̀mb̀a. Ces rˆsultats seront prˆsentˆs aux enseignants des langues et cultures nationales (LCN) afin qu'ils puissent les exploiter pour mieux encadrer les ˆlˆves et dˆvelopper des approches pˆdagogiques innovantes susceptibles de faciliter l'acquisition des compˆtences supposˆes atteindre.

0.10 Organisation du travail

Notre travail de recherche se divise en cinq (05) chapitres : le premier chapitre dresse le contexte linguistique, le second aborde le contexte théorique, le troisième s'occupe du contexte méthodologique, le quatrième analyse les attitudes et les représentations des élèves et le cinquième de l'aspect centré sur la discussion des résultats obtenus.

Dans le premier chapitre, nous exposerons le contexte linguistique c'est-à-dire celui de l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle en milieu éducatif au second cycle au Cameroun. Nous nous focaliserons sur l'introduction et les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles dans le second cycle au Cameroun tout en présentant le programme proposé par le MINESEC.

Le second chapitre sera basé sur la définition des concepts clés de notre sujet, et la présentation de la revue de littérature. Par la suite, nous parlerons du cadre théorique de notre travail.

Le chapitre trois développera les outils méthodologiques investis pour la réalisation de notre étude ; la présentation des établissements enquêtés, le type d'outil choisi pour la collecte des données, l'échantillon et bien évidemment l'approche utilisée.

Le quatrième chapitre, portera sur le dépouillement, l'analyse du questionnaire et de la grille d'observation.

Le cinquième chapitre, développera la discussion c'est-à-dire l'interprétation des résultats obtenus en fonction de notre problématique.

Conclusion

Parvenue au terme de la présentation des divers éléments constituant le socle de notre recherche, il nous semble opportun de diriger notre attention sur le chapitre premier qui se

charge de présenter l'enseignement/apprentissage des langues maternelles dans le second cycle au Cameroun.

**CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DES LANGUES MATERNELLES EN MILIEU
SCOLAIRE**

Introduction

Le rôle de l'institution scolaire devient primordial, car elle a pour responsabilité de préparer le jeune individu à la vie communautaire en agissant comme agent de socialisation. Concernant l'apprentissage des langues, l'institution scolaire a pour mission première de propager et promouvoir les langues officielles et les cultures nationales ; à ce sujet, la constitution de Janvier 1996 atteste (Alinéa3, p4) que « *La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. (...) Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales.* ». Nous exposons dans ce chapitre, le système éducatif camerounais d'une part. Ensuite, nous parlerons de l'introduction des langues maternelles en milieu scolaire. Enfin, nous présenterons l'enseignement/apprentissage des langues maternelles au secondaire en mettant en évidence les objectifs, les programmes et les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures nationales (LCN) suivant le projet du PROPELCA d'une part et de l'actuel initiative fixé par le MINESEC.

1.1 Le système éducatif camerounais

L'article 15 de la loi n°98/004 du 14 Avril 1998 de l'éducation au Cameroun stipule que : « *le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, et l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme (...) en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluations et certifications* ». La particularité du système éducatif au Cameroun est le bilinguisme ; en effet, on peut étudier en français et/ou en anglais et obtenir des diplômes équivalents. Étant donné qu'au Cameroun, l'État est au cœur du système éducatif, il prend pour soin de définir et encadrer la politique de

l'enseignement, d'arrêter les programmes et les manuels scolaires officiels, de donner les autorisations d'ouverture et de fonctionnement des établissements et institutions privées, d'assurer le contrôle de la conformité des établissements publiques et institutions privées. Selon la politique éducative au Cameroun, chaque sous-système se compose de cinq (05) niveaux d'enseignement (PASEC 2014) à savoir : le préscolaire, le primaire, le post primaire, le secondaire et le supérieure.

Le préscolaire connu sur le nom de cycle maternel, est le premier niveau qui vise l'éveil des potentialités physiques, socio-affectif et intellectuelles de l'enfant âgé de trois ou quatre ans; il dure officiellement deux ans mais dans certaines écoles privées laïques, ce processus d'insertion peut durer trois ans et de fois quatre ans. Le cycle maternel prépare les enfants à entrer au cycle primaire. Même si aucun diplôme n'est délivré à ce niveau d'étude, il est cependant important de souligner qu'à la fin de ce parcours, les enfants sont plus éveillés qu'au départ, et ont un niveau de prononciation plus audible. De même pour marquer la fin de ce parcours, il est remis aux élèves un bulletin de notes indiquant d'une part leur évolution sur le plan moral et sur le plan créatif (apprentissage du savoir-faire), et d'autre part leur admission à la Section d'Initiation au Langage (SIL). Pour ceux qui se seront démarqués durant ce parcours, seront directement admis au Cours Préparatoire Spécial (CPS).

Pour ce qui est du primaire, sa durée s'étend sur six ans. Son objectif est de dispenser une éducation de base donc le savoir vivre, savoir être, la capacité de lire et d'écrire, faire des petits calculs à tous les enfants âgés d'aux moins six ans. L'enseignement primaire est fondamental et même obligatoire dans l'épanouissement du jeune individu dans la préparation de la vie en société. Au bout de six années d'études dans le sous-système francophone et de sept années dans le sous-système anglophone, le jeune élève obtient un diplôme dénommé Certificat d'Etudes Primaires (CEP) pour les francophones ou First School Leaving Certificate (FSLC) pour les anglophones ; préparant l'élève soit à une formation professionnelle soit à l'entrée au lycée ou au collège. Concernant le post-primaire, l'élève a deux choix qui se présentent à lui : soit poursuivre ses études au secondaire soit apprendre un métier. Le post primaire est constitué de deux sections dans le système anglophone et francophone à savoir une

section artisanale dans laquelle on forme des élèves dans des filières techniques à l'instar de la maçonnerie, la mécanique, l'électricité, etc. et une section ménagère qui forme dans la cuisine, la couture, la puériculture, etc.. Cet enseignement permet aux jeunes élèves ayant opté de ne pas continuer avec les études mais plutôt de se lancer dans la vie active et de se frotter au monde professionnel. Cette formation professionnelle permet aux jeunes apprenants d'obtenir à la fin un Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) leur permettant d'accéder s'ils veulent au secondaire technique. L'âge légal pour cette formation est de quatorze ans et se fait sur une durée de deux ans.

Le secondaire, est constitué de deux sous-systèmes à savoir système anglophone et le système francophone avec chacun en son sein un premier cycle et un second cycle. Toutefois, l'admission au premier cycle se fait par concours dans les deux sous-systèmes. Si chez les francophones l'obtention du BEPC est le fruit de quatre années d'étude, contrairement chez les anglophones c'est au bout de cinq années d'étude qu'on obtient le General Certificate of Education Ordinary /level (GCEO/L). Quant au second cycle, la durée des études varie selon le sous-système ; si pour les anglophones l'obtention du General Certificate of Education Advanced /level (GCEA/L) s'obtient en deux années d'étude, pour les francophones ce cycle dure trois ans avec deux examens dont le probatoire est la « clé » pour être admis en terminale afin d'obtenir son diplôme de fin d'étude secondaire appelé Baccalauréat.

Enfin, nous avons le supérieur. Après le secondaire, les élèves peuvent choisir soit la vie active soit la poursuite des études dans l'enseignement supérieur. Ce cycle est assuré par plusieurs institutions aussi bien publiques que privées.

Dans le souci de promouvoir et de valoriser les langues nationales camerounaises, l'Etat en 1995 suite à la tenue des États généraux de l'Éducation à Yaoundé, les décideurs des politiques linguistiques éducatives prendront conscience de la nécessité de la scolarisation des enfants dans une langue maternelle et formulerons par la suite plusieurs textes et articles valorisant l'introduction des langues et cultures nationales (LCN) dans le système éducatif.

1.2 Introduction des langues maternelles en milieu scolaire

Au Cameroun, la situation des langues maternelles a connu quelques progrès significatifs tant sur le plan éducatif que sur le plan social et familial. Selon l'évolution des politiques linguistiques éducatives, concernant l'introduction des langues maternelles dans le système éducatif, on enregistre quelques textes valorisant les langues nationales aux textes régissant l'enseignement/apprentissage de ces langues en milieu scolaire. Les textes qui promeuvent les langues maternelles et son enseignement sont cités ci-dessous :

- La constitution de 1996, Article 1, alinéa 3 ;
- La loi n°98/004 du 14 Avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun, Article 11, alinéa 1 ;
- La loi n°005 du 16 Avril 2001 portant sur l'orientation de l'enseignement supérieur, Article 6, alinéa 1 et 2 ;
- La loi n°2004/018 du 22 Juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes (2004), section 3, articles 22 et 24.

Depuis lors, il y a eu quelques changements au Ministère des enseignements secondaires (MINESEC), comme l'ouverture des inspections des langues et cultures nationales (LCN), l'ouverture d'un département et d'un laboratoire de LCN à l'école normale supérieure de Yaoundé (ENS). On note aussi l'effectivité des cours de LCN au secondaire c'est-à-dire dans certains lycées et même collèges dans les toutes les dix régions du pays, dispensés par des vacataires sortant des universités (ayant fait des études en langues et cultures camerounaise LCC) et des enseignants formés à l'ENS.

Les articles régissant l'enseignement des langues maternelles en milieu scolaire affichent bien la volonté politique de sauvegarder l'identité culturelle camerounaise tout en s'ouvrant à d'autres cultures étrangères au moyen des langues officielles. De même, l'introduction des langues maternelles en milieu scolaire est le fruit du combat mené par des acteurs promouvant et valorisant l'importance des langues nationales.

1.2.1 Acteurs promouvant l'enseignement des langues nationales au Cameroun

Le projet de l'enseignement des langues maternelles en milieu scolaire a fini par prendre corps au Cameroun, grâce à la conjugaison d'une multitude de contribution venant des projets, d'organismes qualifiés, des ONGs (UNESCO), des linguistes et aménageurs linguistes (Mba et Piebop 2022). L'on peut présenter entre autres les suivants :

- L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), avec ces organisations alliées à savoir ; l'Agence Française de Développement (AFD), l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la formation (IFEFF). Elle a pour objectif de « *développer et rendre plus performantes les pratiques professionnelles éducatives et surtout bi-plurilinguisme dans les pays de l'Afrique subsaharien* » (Mba et Piebop 2022). On a également ELAN-Afrique (Écoles et Langues nationales) organisation alliée à l'AUF ; qui contribue à son tour à l'amélioration de la qualité et l'efficacité de l'enseignement des langues locales au primaire en Afrique subsaharienne francophone à l'instar du Bénin, du Burkina-Faso, du Burundi, du Cameroun, de RD Congo, du Mali, du Niger et du Sénégal (ELAN 2015).
- L'État du Cameroun, considéré comme un pilier majeur dans la promotion des langues nationales, à travers les lois établies (la constitution, la loi d'orientation de l'éducation) et les institutions (les différents ministères techniques). Toutefois, bien qu'il soit le pilier majeur dans la valorisation des langues maternelles, il est important de souligner que les actions les plus osées ont été menées sur le terrain par des associations telles que : l'Association nationales des comités de langues camerounaises (ANACLAC), à travers le programme de recherche opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA), le Cerdotola et les divers comités de langues (le CEPOM, NACALCO) ;
- Les ONGs quant à eux ont mis sur pied des sous-structures qui œuvrent pour la promotion et la valorisation des langues maternelles africains en générales et du Cameroun en particulier. C'est le cas de la société internationale de linguistique (SIL), l'UNESCO (United nations education scientific and cultural organisation).

Cette ONG (UNESCO) apporte son soutien à l'éducation multilingue et à l'introduction des langues nationales en Afrique.

1.2.2 Finalités de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles

L'État du Cameroun en 2006 a mis en place un projet de déclaration portant sur la politique linguistique éducative nationale. Ledit document met en avant les grandes finalités de l'éducation des langues maternelles au Cameroun telles que formulées dans les textes réglementaires et législatifs, à savoir :

- Promouvoir un type d'homme enraciné dans sa culture ;
- Protéger et sauvegarder les langues nationales au même titre que les langues officielles (anglais et français) ;
- Mettre en valeur les langues et cultures camerounaises ;
- Faciliter l'acquisition des savoirs et une meilleure appropriation des langues secondes ;
- Assurer la réussite éducative et réduire le taux de disparition des langues nationales à travers des activités d'enseignement correspondant au contexte socioculturel des apprenants.

L'approbation dudit document par l'autorité compétente est de nature à donner un coup d'accélérateur aux réformes curriculaires d'accompagnement, plus précisément l'extension du programme d'alphabétisation et de la scolarisation en langue nationale camerounaise.

L'État camerounais en approuvant l'introduction des langues maternelles en milieu scolaire, s'est engagé à élaborer des programmes pédagogiques afin de mieux guider l'enseignement/apprentissage de ces dernières au même titre que les autres matières dans le programme scolaire. Toutefois, nous mettrons plus l'accent sur l'enseignement des langues nationales dans le secondaire en nous appuyant sur l'initiative PROPELCA pour l'enseignement des langues maternelles. Également, nous terminerons avec l'initiative actuelle

de l'État via le MINESEC dans l'enseignement des langues et cultures camerounaises dans les lycées et collèges.

1.3 Le PROPELCA

Dans l'initiative du programme opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA), conçu de 1978 à 1981 à l'Université de Yaoundé I, expérimenté, étendu et pré-généralisé respectivement entre 1987, 1985-1995 à nos jours (Mba 2001) ; le désir primaire (du PROPELCA) a été de saisir l'enseignement des langues en général et les langues maternelles en particulier au Cameroun comme un tout avec des idées bien précises et sans exclusion d'aucune langue que ce soit. Cette initiative du PROPELCA pilotée par Maurice Tadadjeu (Mba et Piebop, 2022) est de promouvoir et valoriser l'enseignement des langues maternelles en milieu scolaire au Cameroun. Il s'est constitué en quatre modèles ou volets. Les quatre volets de base du PROPELCA sont repartis comme suit ; le premier modèle ou volet 1 est consacré à la promotion du bilinguisme français-anglais au niveau du secondaire, et les trois autres volets ou modèles s'appuient sur la protection et la promotion des langues locales dans le système éducatif au niveau de la maternelle (volet 4), du primaire (modèle 2) et du secondaire (modèle 3) (Mba et Tadadjeu, 1996). C'est sur le modèle 3 que nous fondons l'analyse exposée dans la présente étude. Ce volet 3 appartenant au secondaire, enseigne les langues maternelles dans une intégration nationale, tout en permettant à l'élève d'avoir une large ouverture culturelle vers une langue nationale différente de la sienne. Ce volet permet également à l'apprenant d'accéder à les connaissances phonétiques (écrites et orales) de sa langue maternelle ou quasi maternelle (Mba et Tadadjeu, 1996). Nous nous appesantirons sur ce modèle pour analyser les représentations et attitudes qu'ont et dégagent les élèves durant le cours de LCN avec le m̀̀d̀̀mb̀̀ (langue maternelle de spécialisation).

Le PROPELCA dans sa détermination à promouvoir et de valoriser les langues nationales, aux côtés du français et de l'anglais langues officielles du Cameroun, va apporter son soutien en proposant les programmes pour la réussite et le bon déroulement de cet enseignement dans les établissements scolaire du secondaire.

1.3.1 Le programme d'enseignement/apprentissage des langues nationales au secondaire par le PROPELCA

Le programme du secondaire compte deux types d'enseignement allant de la classe de 6ème à la classe de 3ème inclusivement. Il est tout d'abord question des enseignements généraux et théoriques, axés sur la phonétique appliquée et les éléments des systèmes d'écriture des langues camerounaises. Il est ensuite question des enseignements appliqués, axés sur les langues d'ouverture en classe de 6ème et 5ème et sur les langues de spécialisation qui sont les langues maternelles ou quasi-maternelle en classe de 4ème et 3ème. Les enseignements théoriques prévus pour un minimum d'une heure par semaine permettront aux élèves d'avoir des connaissances linguistiques susceptibles de faciliter leur apprentissage non seulement sur les langues nationales mais aussi sur les langues officielles. L'apprentissage de la langue maternelle est donc un élément catalyseur de l'effort linguistique global de l'élève mais aussi intellectuel tout au long de son parcours scolaire du secondaire.

Le tableau ci-dessous présente respectivement les horaires hebdomadaires par semaine et les types de leçons en fonction des classes ; à savoir 6ème et 5ème 4ème et 3ème établis par le PROPELCA.

Tableau 1: Récapitulatif du programme du secondaire (classe de 6ème à 3ème)

Horaires par semaine	Classes de 6^{ème}-5^e	Classes de 4^{ème} -3^{ème}
Au moins 1hr-2hrs	Enseignements théorique: prononciation des sons et tons	Apprentissage théorique : prononciation des sons et tons
Au moins 1hr-2hrs	Entraînement à l'expression orale et écrite dans la langue	Apprentissage du système d'écriture, de la grammaire et de la littérature de la langue maternelle ou quasi maternelle

Source: NATIONAL LANGUAGES EDUCATION PROGRAM IN CAMEROON, by PROPELCA, M. Tadadjeu (1995:10).

Toutefois, cette initiative prise par le PROPELCA pour établir le programme pour l'enseignement des langues maternelles dans les établissements scolaires au Cameroun a été faite selon les objectifs pédagogiques fixés.

1.3.2 Buts de l'enseignement des langues maternelles au secondaire

Au niveau du secondaire, les objectifs pédagogiques visés par le PROPELCA (Tadadjeu, 1995) pour l'enseignement/apprentissage des langues maternelles sont les suivants :

- Permettre à l'élève d'accéder à la connaissance d'une langue nationale qui lui est « maternelle » ou « quasi-maternelle », afin qu'il puisse approfondir la littérature et l'héritage culturel associés à cette langue apprise. La langue quasi-maternelle peut être définie comme une langue qui au départ n'est pas la langue première de l'élève, mais que ce dernier a ensuite apprise, grâce à l'environnement scolaire, à parler et/ou à lire et à écrire avec une compétence très proche de celle des locuteurs natifs (Tadadjeu, 1995).
- Donner à l'élève une large ouverture à une langue nationale autre que la sienne, pour qu'il puisse apprécier la culture associée à cette langue tout en s'insérant dans un cadre de communication plus vaste. C'est cette ouverture linguistique et culturelle qui donne à l'apprenant une véritable capacité de participation effective à l'effort général d'intégration nationale.

Il en ressort de ces objectifs les finalités suivantes : valoriser les langues et cultures nationales du territoire camerounais, faire des élèves des plurilingues, mettre fin à l'analphabétisme des langues nationales et redonner vie aux langues nationales en passant par le milieu scolaire. De tout ce qu'il en ressort, le PROPELCA dans l'optique de redonner vie à nos langues maternelles va guider l'enseignement de ces dernières en milieu scolaire avec l'articulation des objectifs, l'établissement des programmes et des matériels didactiques adéquats. Allant dans cette même logique, le l'État par le biais du MINESEC va articuler des nouvelles initiatives dans l'enseignement des langues et cultures camerounaises dans les lycées. C'est dans le cadre de cette initiative récente de l'État qui nous proposons d'analyser

et d'étudier les attitudes et les représentations des élèves dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue maternelle spécifique, à savoir le mèdûmbá.

1.4 Initiative du MINESEC dans l'enseignement/apprentissage des langues maternelles dans les lycées au Cameroun

L'État du Cameroun est considéré comme l'un des acteurs majeurs qui promeut et valorise les langues maternelles et son enseignement. De par ses ministères en charge de l'Éducation de Base (MINEDUB), Ministère de l'enseignement Secondaire (MINESEC), et le Ministère de l'enseignement Supérieur (MINESUP) ; ce dernier (État) œuvre à sa manière à la promotion des langues en général et langues maternelles ou langues nationales en particulier dans le système éducatif camerounais objet de notre étude. Pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage des langues nationales en milieu scolaire secondaire, l'État du Cameroun de par son Ministère de l'Enseignement Secondaire (MINESEC) a pris l'initiative de dresser des objectifs et d'établir le programme à la disposition des enseignants pour guider l'enseignement des LCN dans les lycées et collèges.

1.4.1 Programme d'enseignement/apprentissage des langues maternelles selon le MINESEC

Le programme actuel du secondaire établi par le MINESEC pour l'enseignement des LCN varie selon les classes avec des leçons aussi intéressantes pour éveiller la curiosité chez l'élève en situation d'apprentissage. Bien que notre analyse soit fait chez les élèves des classes de 3^{ème}, 2^{nde}, première et terminale ; il en demeure pas moins de présenter la planification des cours des autres salles de classe. La planification des cours en classe de 6^{ème} est consacrée sur la découverte de la diversité linguistique camerounaise, et la production des segments et des supra-segments dans des messages en langues nationales en général. Cette découverte et cette production jadis présentées sont apprises dans des leçons portant sur la définition des mots liés à la diversité linguistique, la classification des langues camerounaises, l'identification des dialectes de quelques langues nationales ainsi que leurs situations géographiques etc. On a

également des leçons portant sur l'apprentissage de l'alphabet général des langues camerounaises (AGLC), la production et la prononciation des sons simples et complexes (voyelles et consonnes), la définition du ton, la prononciation des tons simples et complexes et son intégration dans des productions écrites sur des sujets de cultures. Le programme des cours en classes de 5^{ème} s'appesantit sur la production des segments, des supra-segments, les syntagmes nominaux et les syntagmes verbaux dans des messages en langues nationales, et la production des phrases en langues nationales apprises et celle (langue maternelle) de l'élève. Les leçons dans cette rubrique porte sur les pronoms personnels, les différentes classes nominales, les déterminants, l'adjectif qualificatif, possessif, démonstratif et numéral dans la langue nationale enseignée. Il y a également des leçons consacrées à la morphologie verbal à l'instar ; des constituants du syntagme verbal, la conjugaison, les temps verbaux, le complément du verbe, et le mode indicatif, impératif et conditionnel. Toutes ces leçons sont approfondies par des exercices de productions écrites dans le but de mettre en pratique tout ce qui a été enseigné. Pour ce qui est de la classe de 4^{ème} la planification des programmes de cours est la même avec celle de la classe de 5^{ème} ; malgré quelques ajouts dans les leçons renvoyant à des pratiques quotidiennes.

Contrairement aux programmes des classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}, où l'enseignement est plus encré sur la diversité linguistique des langues camerounaises, la planification des cours des classes de 3^{ème} en terminale est plus approfondie dans l'enseignement de la langue maternelle de spécialisation en fonction de la région ou de la commune. Le MINESEC pour accompagner les enseignants et les élèves tout au long de leur enseignement/apprentissage a établi les programmes de cours en fonction des thèmes, des sous-thèmes et des leçons. En classe de 3^{ème}, l'enseignement est consacré sur le maniement des outils grammaticaux de la langue maternelle enseignée avec des sous-thèmes portant sur la production et la compréhension des messages relatifs à la famille, la société, l'économie, l'environnement, le bien être, la santé et la citoyenneté. Ces derniers sont guidés par des leçons allant des aspects phoniques à savoir la transcription phonétique appliquée en langue nationale cible (qui est dans notre étude le m̀d̀mb̀), les tons lexicaux et grammaticaux ; des aspects grammaticaux et groupe nominal

axés sur les différents types de pronoms (possessifs, démonstratifs, indéfinis et interrogatifs) ; au groupe verbal à savoir les différents modes (indicatifs et impératifs) et temps ; et l'étude de la phrase à l'instar des phrases simples, les phrases complexes, les phrases affirmatives, négatives etc.

Pour ce qui est des classes 2nde, première et terminale, leur programme est consacré sur des mêmes thèmes et sous-thèmes centrés sur la participation à la communication en rapport avec les familles, la société, l'environnement, la santé, le média et bien-être en langue maternelle cible. Leur programme compte vingt-cinq leçons au total réparties en groupe de cinq leçons en fonctions des thèmes et sous-thèmes. Donc deux thèmes et quatre sous-thèmes. Dans le tableau récapitulatif ci-dessous, nous présentons quelques leçons dressées par le MINESEC.

Tableau 2 : récapitulatif de quelques leçons en classe de 2nde –Tle selon le MINESEC.

Classes	2nde	Première	Terminale
Quelques leçons	<p>Leçon1 : Classes nominales dans la langue cible</p> <p>Leçon2 : Conjugaison d'un verbe à un temps simple ; le présent</p> <p>Leçon4 : Utilisations des termes usuels appartenant au champ lexical de la société en la langue maternelle cible</p>	<p>Leçon1 : Production orale de la langue cible en contexte familial (dialogue, discussion, lecture)</p> <p>Leçon2 : Vocabulaire thématique de la famille</p> <p>Leçon3 : Connecteurs logiques (conjonction)</p>	<p>Leçon1 : généralités sur le discours (enchaînement des idées, le personnage central, le temps)</p> <p>Leçon2 : modalités du verbe : la voix (voix inhérente, voix dérivée.)</p> <p>Leçon3: les références aux participants : références négatives, indéfinies et définies.</p>

Cette planification des cours des langues et cultures nationales établie par le MINESEC, sert de support aux objectifs fixés par ce dernier dans les classes de l'enseignement secondaire.

Voici brièvement présenté, les objectifs pédagogiques fondamentaux pour l'enseignement/apprentissage des LCN au secondaire.

1.4.2 Objectifs pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales selon le MINESEC au secondaire

Les objectifs pédagogiques établis par l'initiative du MINESEC pour l'enseignement des langues et cultures camerounaises dans les lycées et collèges sont les suivants :

- De 6^{ème} en 4^{ème} ; les élèves doivent être capable : produire un discours sur la diversité linguistique camerounaise, maîtriser et écrire toutes les lettres de l'AGLC ainsi que les tons, identifier et produire des syntagmes nominaux, verbaux dans des messages en langues nationales, et construire oralement ou non les phrases simples et complexes sur un problème se rapportant à la société ;
- Dans les classes de 3^{ème} en terminale, les objectifs de cet enseignement sont de : produire des phrases comportant les différents types de pronoms en la langue maternelle enseignée, produire des phrases d'exhortation et de commandement comportant des conjonctions, des adverbes et des prépositions. Egalement, être à mesure de produire tous types de phrases. De même, les élèves devront être capables de participer à la communication en rapport avec les faits sociaux en utilisant les verbes dans les différents temps, les compléments du nom, les adjectifs qualificatifs, et les compléments d'objet.

Etant donné que les langues maternelles sont de plus valorisées et promues en milieu scolaire via son enseignement/apprentissage, celles-ci malheureusement perdent leurs valeurs dans le contexte familial car elles ne font plus objet d'échanges (causeries) dans le contexte familial et social. Toutefois, le secteur scolaire reste le lieu par excellence pour promouvoir et initier les apprenants dans l'apprentissage des langues nationales camerounaises.

Conclusion

Ce chapitre, nous a permis d'effleurer la situation linguistique éducative du Cameroun, tout en mettant en avant-garde l'enseignement/apprentissage des langues nationales en milieu scolaire. Nous avons par la suite présenté l'initiative du projet PROPELCA qui a servi de référence à l'initiative actuelle de l'État via le MINESEC dans l'élaboration des programmes de cours et des objectifs pédagogiques afin de mieux guider l'enseignement des langues et cultures camerounaises au secondaire. Après avoir fait l'historique de ce sujet, il est nécessaire d'entrer dans la conceptualisation et les théories des termes clés qui découlent des attitudes et représentations en situation d'apprentissage du m̀̀d̀̀mb̀̀, une des langues nationales camerounaises des grassfields.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

Introduction

Après avoir présenté le contexte dans lequel cette étude va prendre corps, nous voulons à présent étudier le cadre conceptuel qui va sous-tendre la mise en forme de l'étude. Cet exercice se fera en trois phases. Tout d'abord, nous aurons la définition des concepts clés de ce travail. Ensuite, nous passerons en revue les articles, mémoires et thèses qui ont traité des attitudes et des représentations tout en ressortant l'apport de notre étude à ce champ d'étude. Enfin, nous présenterons le cadre théorique de notre travail.

2.1 Définitions des concepts clés

Pour éventuellement aborder la thématique portant sur les attitudes et représentations des élèves en situation d'enseignement/apprentissage du m̀d̀mb̀ au secondaire à Bangangté, nous allons tour à tour définir les mots clés de cette étude. Ceci étant, il nous semble nécessaire de nous pencher sur certains concepts sociolinguistiques et didactiques. Il s'agira en l'occurrence de notions suivantes: représentations, attitudes, enseignement/apprentissage, langue et langue maternelle.

2.1.1 Les représentations

Du point de vue étymologique, le terme représentation est issu du Latin « *repraesentio* » qui signifie « action de mettre sous les yeux ». Cette notion selon S. Djoudi (2007) ne tire pas ses origines du domaine linguistique. Elle affirme à cet effet qu' « *il renvoie, dans son sens le plus général, à toutes les façons par lesquelles les objets concrets ou les objets de pensée peuvent être rendus présents à l'esprit* » (2007 :10) Pour elle, la représentation est considérée comme une activité conceptuelle. Toutefois, cette notion est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, sur leur appropriation et leur transmission dans le domaine des sciences humaines. Couture Hugo (2020 :4) quant à lui définit les représentations comme « *des réalités tangibles et observables qui influencent les usages sur le terrain.* » Hugo à travers cette définition, insiste sur le fait que les représentations

positives ou négatives telles qu'elles soient influencent l'apprentissage (si l'on s'en tient au contexte de l'étude) ou du moins sur un objet précis.

Selon F. de Saussure (2001 :410), la représentation « *est l'apparition de l'image verbale mentale chez le locuteur(...)* » Pour lui, l'étape de la représentation qu'il distingue de la « signification » est celle de la présence de l'image mentale verbale chez le sujet.

Pour Louis J. Calvet (1996 :150) les représentations renvoient à « *la façon dont les locuteurs pensent des pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs et aux autres pratiques, comment ils situent leurs langues par rapport aux autres langues* ». La représentation renvoie donc à cet objet représenté dans la pensée sous forme de symboles, d'images, de croyances et de valeurs. Moore et Castelloti (2002 :11), précisent que « *la notion de la représentation devient opératoire, car elle permet de rendre compte des sources multiples mobilisées dans un processus d'apprentissage et des enseignements des langues.* ». Pour ces auteurs, on parle de représentations quand celles-ci traduisent les différentes images conçues sur une langue au moment de son enseignement/apprentissage.

De même, pour la linguistique cognitive, la représentation renvoie à un processus permettant d'activer les images mentales, elles-mêmes portées par un lexique mental. Pour finir, nous prenons cette définition de Claudine Herzlich cité dans C. Wahiba (2009 :16) qui affirme « *La représentation est comme une construction mentale de l'objet, conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet elle-même solidaire de son insertion dans le champ social* ». Elle soutient que, les représentations mentales d'un individu sont toutes les images qu'il se forge à l'égard d'un objet précis. Il ressort de ces définitions que les représentations traduisent :

- des jugements sur les langues et les façons de les parler et qui souvent se répandent sous formes des stéréotypes ;
- des attitudes face aux langues, aux accents c'est-à-dire aux locuteurs que les stéréotypes discriminent ;

- des conduites linguistiques tendant à mettre la langue du locuteur en accord avec ses jugements et ses attitudes.

En somme, le terme représentation se décline en plusieurs concepts dérivés. Nous allons essayer de préciser le sens de ces quatre dérivés à savoir : représentations sociales, collectives, individuelles et linguistiques.

2.1.1.1 Représentations sociales

La représentation sociale est un concept hérité des travaux d'Emile Durkheim (1898), qui a relevé la nature sociale des croyances et des valeurs dans une époque marquée par les approches « psychologisantes » (Couture Hugo, 2020). Cette notion a été renouvelée dans les années 1960 dans les travaux de Serge Moscovici sur le thème « *schéma de transformation de l'inconnu en connu, du lointain en familier, du mystère en clarté.* » (Moscovici, 1961, cité dans Couture Hugo, 2020 :3).

Le paradigme des représentations sociales est plus utilisé en sciences sociales pour illustrer son importance dans la familiarisation avec la nouveauté, la signification de l'expérience humaine et l'orientation des comportements (Couture Hugo, 2020). Selon Jean Claude Abric (1987 :64) les représentations sociales peuvent se définir comme « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique.* » Abric, à travers cette définition s'accroche sur le fait que les RS permettent de créer des théories explicatives de ce qui nous environne. Il s'agit à cet effet d'une reconstruction subjective de la réalité. Jodelet (1989) quant à lui, définit la RS comme « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » A travers cette définition, Jodelet met l'accent sur la réappropriation du monde pour traduire le fait que les individus ont besoin d'avoir un contrôle total sur leur environnement et de pouvoir agir sur celui-ci. Jean Claude Etoundi (2018) conçoit les représentations sociales comme une sorte d'étude servant à « *observer comment un ensemble de valeurs, de normes sociales et modèles culturels sont pensés et vécus par les individus dans*

la société ; » et à « *étudier comment s'élabore, se structure, logiquement et psychologiquement, l'image de ces objets sociaux.* » Selon le contexte éducatif, la notion de représentations sociales comporte ; « *une dimension cognitive* » permettant de comprendre et d'expliquer la réalité, « *une dimension affective* » consacrée à définir l'identité et à préserver les réalités du groupe et enfin « *une dimension comportementale ou d'orientation des conduites* » qui à priori sert de déclencheur aux actions et aux pratiques qui participent à justifier les prises de positions et comportements positifs ou négatifs lors d'un apprentissage (Vekemen-Julien, 2017 cité dans Couture Hugo,2020).

Au final, les représentations sociales du point vu général expliquent en partie les comportements et les conduites des sujets sur le terrain ; elles justifient également les décisions et les prises de positions de ces derniers (les sujets). À cet effet, Venant Eloundou, G. Mba et A. Maguiabou (2022) expliquent que les « *les RS ont généralement des tâches cognitives, les facteurs de l'acquisition linguistique, les discours, les jugements, les comportements et des attitudes des individus, les pratiques des sujets et les relations sociales.* »

2.1.1.2 Représentations individuelles

On désigne par ce terme, les représentations qu'un individu se construit par l'interaction avec son environnement. Les représentations individuelles constituent un tout cohérent et propre à individu et lui servent à organiser son action.

Émile Durkheim étant le premier à avoir énoncé le concept des représentations individuelles dans son ouvrage paru en 1898 dans la Revue de métaphysique et de morale, montre que les représentations individuelles sont « *propres à chaque individu, sont variables et emportées dans un flot interrompu (...) elles ont pour substrat la conscience de chacun* » (Emile Durkheim(1989) cité dans Dominique Aimon, s.d.). Durkheim à travers cette explication, insiste sur le fait que la conscience de l'être humain fait en sorte que chaque individu se représente des objets et des images différemment en fonction de leur perception. J. Clenet cité dans Dominique Aimon (s.d.) quant à lui définit les représentations individuelles

comme tout « *ce qu'un sujet a pu intérioriser d'une situation vécue, de ce qui pour lui « fait sens » et donne un sens à ses actions.* ». Plus loin il affirme : « *ces représentations individuelles sont fondées sur des expériences singulières et sont construites de manière tout autant singulière dans un environnement qui devient alors singulier.* » en d'autre terme, les représentations individuelles naissent des expériences vécues de chaque individu dans un environnement singulier dont propre à soi-même.

Au final, en mettant l'accent sur la définition de cette notion de représentations individuelles, Durkheim considère d'ailleurs que c'est les représentations collectives qui prévalent sur les représentations individuelles.

2.1.1.3 Représentations collectives

La notion de représentations collectives chez Durkheim, sert à définir les modes de pensées commun autour des normes, des mythes, et des objectifs qui règlent et légitiment les comportements au sein d'un groupe de personne. Selon Émile Durkheim (study.com) le concept de représentation collective met l'accent sur les pensées et images élaborées et partagées par un groupe. À cet effet, Emile Durkheim (1898) définit les représentations collectives comme un ensemble de « *symbols, and images that convey ideas and values of a group.* » pour ce sociologue, les représentations collectives ne peuvent pas se réduire à une partie individuelle, mais plutôt elles s'émergent des relations sociales. De ce qu'il ressort, les représentations collectives traduisent des réalisations de pensées partagées par une société et qui se transmettent d'une génération à une autre au moyen de l'éducation et de la communication sociale.

2.1.1.4 Représentations linguistiques

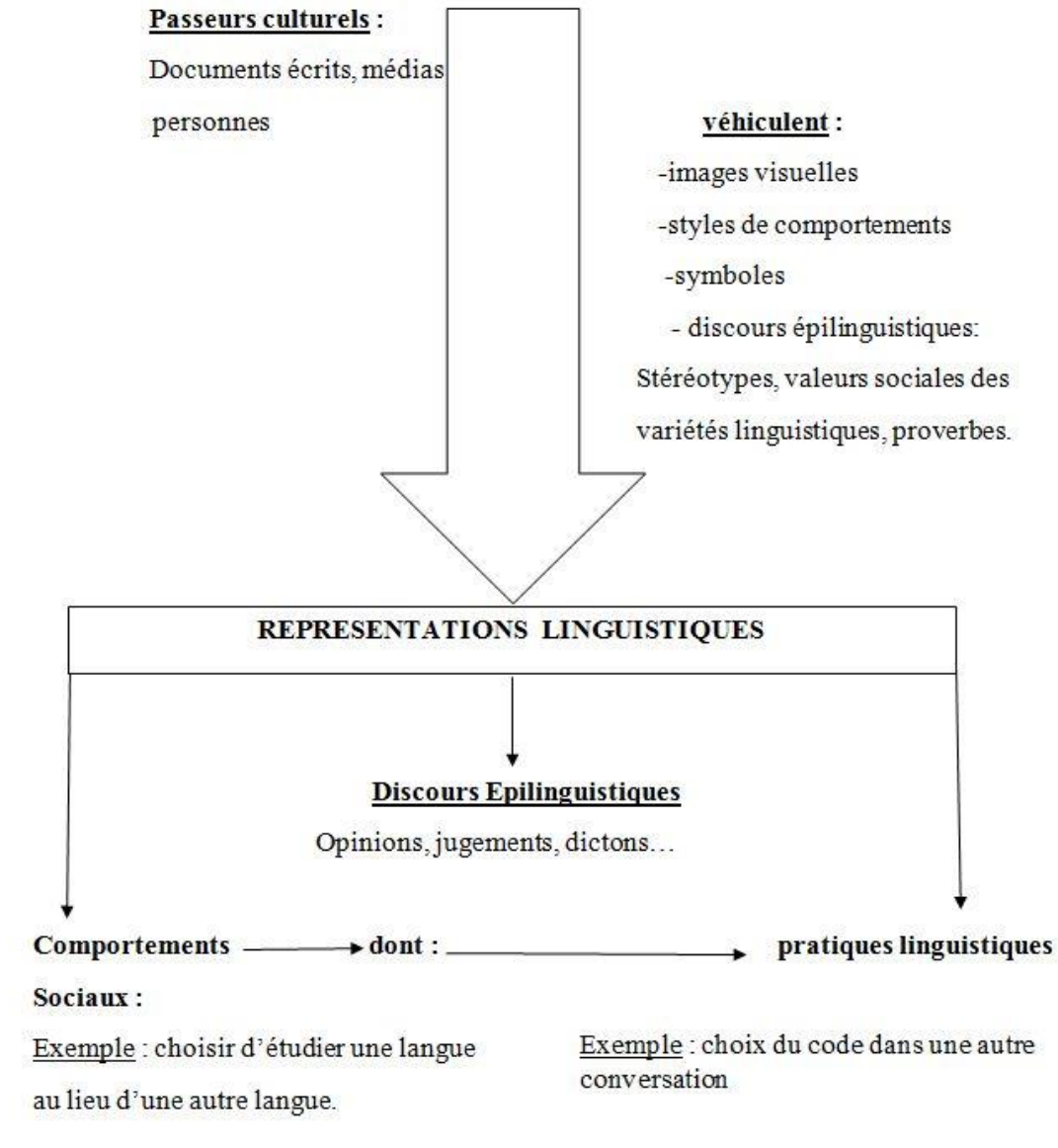
Concernant les représentations linguistiques, Khaoula Taleb I. (1995) (cité dans S. Djoudi 2007 :16) affirme : « *La langue que parle, que revendique l'individu comme étant la sienne, la vision qu'il peut en avoir en rapport avec les autres langues utilisées dans le même contexte n'est pas seulement un instrument de communication, elle est surtout le lieu où se*

crystallise son appartenance sociale à une communauté avec laquelle il partage un certain nombre de conduites linguistiques ». Partant de cette pensée de Khaoula Taleb I., nous comprenons que les représentations linguistiques s'intéressent aux mythes, aux valeurs et stéréotypes. À partir de cet imaginaire linguistique, les locuteurs valorisent une langue, et/ou dévalorisent une autre langue. Aussi, ils favorisent une forme linguistique et/ou défavorisent une autre forme. Pour Calvet, Moreaut (1998), les représentations linguistiques renvoient à un ensemble d'images, croyances qu'ont les locuteurs à propos des langues en présence des pratiques linguistiques ou langagières, soit les leurs, soit celles des autres.

Souad Djoudi (2007:16) en s'appuyant sur la pensée de Noam Chomsky à propos de la notion des représentations linguistiques explique que; *« les comportements langagiers marquent une évolution, car il ne s'agit plus d'analyser les règles internes au système linguistique qui organisent la compétence d'un locuteur idéal mais de s'intéresser à la diversité des locuteurs(...) des représentations linguistiques qui sont attachées aux idéologies linguistiques qui s'alimentent dans les idéologies* ». De manière simple, les représentations linguistiques renvoient aux différentes idées et images que se fait le locuteur sur une langue. Ces images et ces idées sont selon Souad D. *« diffusées par le biais de passeurs culturels qui véhiculent des discours épilinguistiques, des images et des comportements et des styles* ». Le schéma de S. Djoudi (2007 :17) ci-dessous présente bien ce phénomène.

Schéma n°1 : Action des représentations linguistiques sur les discours et les pratiques des locuteurs.

IDEOLOGIE LINGUISTIQUE



Selon les définitions de ces auteurs sur les représentations, l'on comprend qu'elles sont toutes des images et des pensées que le sujet construit dans son mental à l'égard d'une langue, d'un objet selon son environnement et des personnes qu'il côtoie. Cependant, ces différentes représentations sont traduites par des comportements favorables ou défavorables appelés attitudes. Plusieurs auteurs et chercheurs ont à cet autre concept donné leur point de vue.

2.1.2 Les attitudes

Le concept d'attitude a été introduit dès 1960 pour décrire les perceptions des locuteurs concernant les langues et leurs usages (V. Castelloti, 2002). Depuis, psychologues, psychologues sociaux et sociologues ont mené de nombreuses études pour parvenir à une définition satisfaisante de ce concept. C'est dans ce contexte qu'Ajzen (1988 : 4), psychologue social, a proposé une définition concise et claire de l'attitude : « *une disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution, d'un évènement.* » Selon Ajzen, l'attitude renvoie à un comportement ou à une action positive ou négative d'un individu à l'égard d'un objet, d'une personne ou d'un apprentissage.

De même, V. Castelloti (2002 : 7) définit l'attitude comme « *une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet.* » Pour elle, l'attitude traduit la façon dont un sujet réagit positivement ou négativement face à un objet. G.W. Allport (1954), cité par Boulaa Youssof (2019 : 47), explique que le terme "attitude" trouve ses racines dans deux sources principales : la psychologie expérimentale et la psychanalyse. Selon Allport, « La première de ces sources est la psychologie expérimentale, qui a montré l'impossibilité d'expliquer les réactions d'un sujet à une stimulation sans tenir compte de ses dispositions mentales ou attitudes ». Il souligne également l'influence de la psychanalyse sur la conceptualisation de l'attitude.

Selon Etienne Sadembouo et Ariane H. Tewoussi (2023 : 81), les attitudes se définissent comme « *une évaluation favorable ou défavorable de l'individu par rapport au fait d'adopter et de mettre en œuvre un comportement* ». Dans cette perspective, Katz (cité dans B. Youssof, 2019 : 48) affirme que « *L'attitude est la prédisposition de l'individu à évaluer un symbole, un objet ou un aspect de son monde d'une manière favorable ou défavorable. L'avis est l'expression verbale d'une attitude, mais les attitudes peuvent aussi être exprimées en comportement non verbal* ». Ainsi, les attitudes traduisent les réactions favorables ou défavorables d'un sujet face à un objet, exprimées par des actes (non verbaux) ou par le langage, se manifestant à travers un vocabulaire appréciatif ou dépréciatif.

Il ressort de ces définitions que les attitudes naissent de nos affects et se traduisent en nous par des évaluations de diverses intensités, positives, négatives ou neutres, envers notre environnement, son fonctionnement et les objets qui le constituent. Ces dispositions sont le fruit de notre expérience et de notre vécu ; elles sont acquises et non innées. Enfin, les attitudes influencent le comportement, et c'est par ce comportement que l'on peut les observer. Toutefois, l'attitude peut aussi être étudiée et définie dans le contexte de l'apprentissage d'une langue.

2.1.2.1 Attitudes linguistiques

Le terme "attitude linguistique" s'emploie généralement pour désigner des phénomènes épilinguistiques en relation avec la langue. En sociolinguistique, il correspond au rapport psychologique qu'un locuteur entretient avec sa propre langue ou une autre, ainsi qu'envers les locuteurs de cette dernière. Selon D. Lafontaine (cité dans Z. Bitjaa K., 2000 : 10), l'attitude linguistique renvoie à l'ensemble des caractéristiques abstraites manifestées par un individu face à une langue. Bitjaa Kody (2000 : 61) affirme : « *Bien qu'étant abstraite, c'est-à-dire parlée nulle part et partout à la fois, elle se présente comme la seule et vraie unité de mesure, en référence à laquelle le locuteur s'auto-évalue et évalue les performances de tous ceux avec qui il interagit* ». Dubois et Al (cités dans Houville Sylvain, 2012 : 18) définissent les attitudes linguistiques comme « *l'ensemble des opinions explicites ou implicites sur l'usage d'une langue* ». Hernandez-Campoy (cité dans Houville S., 2012 : 18) les conçoit comme « *la réponse intellectuelle et affective, d'ordre arbitraire et subjectif, des membres d'une société face aux langues et aux variétés de leur environnement social* ». Ainsi, les attitudes linguistiques traduisent différentes caractéristiques des comportements, qu'ils soient implicites, explicites, affectifs ou personnels, vis-à-vis des langues. Au final, les attitudes linguistiques désignent un ensemble des manifestations subjectives vis-à-vis des langues et des pratiques langagières (Sadembouo E. et Tewoussi A. H. 2023).

2.1.2.2 Attitudes et représentations

Empruntées à la psychologie sociale, ces notions sont souvent utilisées l'une à la place de l'autre en raison de leurs similitudes. Elles renvoient à l'organisation cognitive résultant de l'interaction entre le sujet et son environnement social. En sociolinguistique, les chercheurs préfèrent les distinguer : les représentations concernent les croyances et mythes forgés au sein d'une communauté linguistique, tandis que les attitudes se manifestent par la valorisation, la dévalorisation, la sublimation ou le mépris. Les attitudes sont observables à travers le comportement, alors que les représentations se construisent au niveau mental.

Dans notre contexte d'étude, ces attitudes et représentations se manifestent dans l'enseignement/apprentissage d'une langue maternelle.

2.1.3 Enseignement/apprentissage

La notion d'enseignement/apprentissage est tout aussi nécessaire que les notions précédentes, car c'est au moment de l'enseignement/apprentissage que l'on observe ces attitudes et représentations. Toutefois, il est important de mentionner que les deux termes de ce concept sont indissociables.

Le mot apprentissage selon la définition de Viernau (2011) renvoie à un processus qui permet à l'apprenant de percevoir des objets, d'interagir avec eux et de les intégrer avec les dimensions sociales, cognitives et affectives afin de transformer, créer ou faire évaluer sa structure cognitive. Les objets de l'apprentissage peuvent être les informations, les connaissances, les attitudes et les valeurs. Quant au mot enseignement, Legendre (1993 :507a), le définit comme un « *un processus de communication en vue de susciter un apprentissage.* » En d'autres termes, Legendre (1993 :507b) affirme que l'enseignement est un « *ensemble des actes de communication et de décisions mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'un agent dans une situation pédagogique.* ». Cette définition sera reprise par les psychologues Ziv et Frey (2004 :458) qui considèreront l'enseignement/apprentissage comme « *une activité intentionnelle pour augmenter la connaissance (ou compréhension) d'un autre, réduisant ainsi la différence entre l'enseignant*

et l'élève. ». Il ressort de ces définitions que l'enseignement est une activité intentionnelle permettant transmettre des connaissances à ceux-là qui sont à la quête du savoir, et à l'acquisition des nouvelles connaissances.

Dans le cadre de ce travail qui porte sur les langues, nous pouvons définir l'enseignement/apprentissage comme la transmission des connaissances par une aide pédagogique à la compréhension et à l'assimilation. Toutefois, nous pouvons dire que l'enseignement/apprentissage des langues qui se fait dans un environnement hétéroglotte est reconnu comme le résultat d'une sorte de « contrat » passé entre l'enseignant et l'apprenant afin de transférer des compétences linguistiques et culturelles de l'enseignant à l'apprenant.

2.1.4 Langue et langue maternelle

La langue est un système structuré de signes oraux et écrits permettant la communication au sein d'un groupe social. Elle constitue non seulement un moyen d'expression et de transmission des connaissances, mais aussi un outil fondamental de construction de la pensée (Martial P. Amougou, 2020).

Quant à la langue maternelle, encore appelée première langue (L1) ou langue native, elle est acquise naturellement dès la petite enfance à travers les interactions avec la famille et l'environnement immédiat. Selon J. Ndibnu Messina (2013 : 3), la langue maternelle « *est celle que l'enfant acquiert et utilise en famille. Son statut se limite à la cellule familiale ou clanique. C'est par elle que l'éducation traditionnelle est transmise aussi bien dans des villages que dans des zones urbaines* ». Elle représente la langue dans laquelle l'individu s'exprime avec aisance et comprend intuitivement les nuances, sans nécessité d'une intervention pédagogique formelle. Contrairement aux langues officielles, qui possèdent un statut juridique et institutionnel, les langues maternelles sont généralement cantonnées à des usages communautaires et familiaux (Bitjaa K., 2004 : 139).

2.2 Revue de la littérature

Dans le cadre de notre recherche, nous présentons une revue de la littérature sur les attitudes et les représentations linguistiques.

Bitjaa Kody (2004) offre une analyse pertinente sur les attitudes et représentations des camerounais en matière des langues nationales. Selon cet auteur, les politiques linguistiques du Cameroun entravent la contribution des langues nationales à l'ascension sociale des individus. En effet, dans la société moderne, le profit est souvent le principal moteur de l'intérêt ; or, les langues nationales, ne générant pas de bénéfices économiques, sont marginalisées. A l'inverse, les langues officielles bénéficient d'un statut de jure dans des domaines-clés tels que l'administration, les médias, les plateformes numériques, etc... Cela introduit les camerounais à privilégier l'utilisation des langues officielles, mêmes dans la communication familiale, au détriment des langues nationales. Bitjaa Kody approfondit son analyse en soulignant que le mimétisme et les troubles d'identité expliquent les attitudes et les représentations linguistiques. Selon lui, les individus qui développent un complexe d'infériorité souffrent généralement de troubles d'identité, ce qui les amène à imiter les personnes qu'ils considèrent supérieures, abandonnant ainsi leurs cultures et langues, pour embrasser celles des autres (l'occident). Cette situation à une insécurité linguistique qui se traduit par une dépréciation des langues locales. Notre recherche partage des similitudes avec celle de Bitjaa Kody, dans la mesure où nous étudions les attitudes des jeunes Camerounais à l'égard de l'enseignement d'une langue maternelle en milieu scolaire. Cependant, alors que Bitjaa Kody aborde les attitudes de manière générale, notre recherche se concentre spécifiquement sur les représentations et attitudes des élèves face à l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle.

Gilbert Daouga S. (2012) a mené une étude sur les représentations et attitudes linguistiques, en mettant plus l'emphase sur les politiques linguistiques éducatives au Cameroun dans le contexte de l'intégration des langues nationales (LN) dans les écoles primaires de la Région de l'Adamaoua. Cette recherche, qualifiée d' « enquête

épilinguistique » a été réalisée en collaboration avec 115 instituteurs, 120 parents d'élèves et quelques responsables éducatifs de l'Adamaoua, soit un total de 235 personnes enquêtées. Les participants ont été invités à partager leurs avis sur les contours du projet d'intégration des LN dans l'enseignement fondamental. L'objectif de cette étude était de mesurer l'adhésion de la communauté éducative à cette politique linguistique. À cette fin, Daouga a posé la question centrale suivante : les attitudes et les représentations linguistiques de la communauté éducative de l'Adamaoua sont-elles favorables à l'intégration des langues nationales dans les écoles primaires de cette région ? Il a également formulé l'hypothèse selon laquelle ces perceptions ne facilitent pas la mise en œuvre de cette politique.

Les résultats de l'étude ont montré que, bien que les acteurs de l'éducation de base de l'Adamaoua ne connaissent pas les textes officiels qui autorisent la promotion et l'enseignement des langues locales, la plupart d'entre eux sont disposés à apporter leur contribution au projet d'intégration des LN dans les écoles de cette région. Ainsi, 81.7% de parents d'élèves sont disposés à inscrire leur enfant dans une école dispensant des enseignements dans les langues camerounaises, et 93% des instituteurs en postes acceptent de participer à cet enseignement. Cependant, Daouga a également identifié certains facteurs qui peuvent hypothéquer un tel enseignement. Pour faciliter l'intégration des langues locales dans le système scolaire, il recommande de mener une vaste campagne de sensibilisation sur les objectifs et les enjeux de cette politique, ainsi que de redynamiser les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) en réaménageant les programmes existants et en insérant la formation des maîtres en didactique des LN. Notre étude se distingue de celle de Gilbert Daouga, en ce sens que nous nous concentrons sur les représentations et les attitudes, des élèves dégagées au moment même de l'enseignement de la langue maternelle (LM), tandis que Daouga s'est intéressé aux politiques linguistiques de l'intégration des langues nationales dans l'enseignement au cycle primaire des langues nationales en travaillant avec les enseignants.

Etoundi Bindzi (2014) a mené une étude sur les attitudes et représentations des élèves dans une communauté éducative anglophone de Yaoundé face à l'enseignement des langues

nationales. Son travail montre l'impact de l'étude des L.C.N dans un système éducatif anglophone, ainsi que la manière dont les élèves appréhendent les langues de leur environnement, notamment à Yaoundé. Il examine également comment les élèves gèrent les rapports entre ces langues au quotidien. De plus, Etoundi Bindzi souligne que la bonne connaissance des langues nationales est un facteur clé pour la valorisation et la promotion des valeurs culturelles. Cette idée est soutenue par les professeurs Sandembouo et Tadadjeu (2002) qui affirment que la maîtrise de la L.M et des autres langues favorise une cohabitation pacifique des cultures et une harmonie sociale. En effet, une bonne réceptivité à l'égard de l'enseignement des langues maternelles encourage et consolide l'intégration nationale, ce qui rend urgent l'enseignement des langues nationales pour briser les barrières érigées par la mondialisation actuelle. Notre recherche se distingue de celle d'Etoundi Bindzi en ce sens que nous nous concentrons sur un système francophone, plus précisément sur une communauté semi-urbaine. Notre objectif est d'examiner comment la langue mɔ̀dũmbà est utilisée et perçue par les élèves dans un contexte.

En 2022, Mba G., Eloundou Venant et Maguiabou A. ont mené une analyse sur les représentations sociales de l'enseignement/apprentissage des langues sociales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique. L'objectif de cette recherche était de comprendre les représentations sociales des élèves influencent leurs acquisitions et leur développement de compétence en LN, dans une perspective bilingue langue officielle/ langue nationale (LO/LN). Les auteurs ont soutenu l'hypothèse selon laquelle les représentations sociales des élèves à l'égard des langues nationales enseignées ont un impact sur leurs performances scolaires. Ils ont également souligné que cet impact peut être positif ou négatif, et que les représentations sociales peuvent être capitalisées en savoir scolaire, objet d'enseignement et stratégie didactique opérationnelle utile à l'amélioration des performances dans le cadre d'un apprentissage bi-plurilingue. Cette étude a dressé un état de lieux de la mise en œuvre de la politique de l'enseignement des LN dans une perspective bilingue LO/LN. Les objectifs spécifiques de cette recherche étaient de élucider les représentations sociales des langues nationales, cerner l'incidence de ces représentations sur les acquisitions des compétences en

langues nationales et modéliser ces représentations pour en faire un savoir scolaire question de revoir les nouvelles approches didactiques pour des fins satisfaisantes. Il est important de noter que les résultats de cette étude corroborent largement ceux de l'étude menée par Mba G. et de Piebop Mirabelle (2022) sur les paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun.

Boulaa Youssof (2019) a mené une recherche sur les attitudes et les représentations des élèves de la classe de terminale à El Milia envers langue française. Pour analyser la situation sociolinguistique et scolaire de cette région (un contexte géo-historique précis) il a utilisé une méthodologie combinant les approches qualitatives et quantitatives. Les outils de collecte des données étaient le questionnaire et l'entretien semi-directif. Pour garantir la crédibilité de l'enquête, Boulaa Youssof a appliqué le modèle de « l'expérience à double aveugle » où ni l'expérimentateur ni les sujets ne connaissent le résultat attendu. Les personnes concernées n'étaient pas au courant qu'elles faisaient l'objet d'une enquête. Les résultats de l'étude ont montré que la langue française conserve un statut plus ou moins privilégié dans la conception des élèves malgré son faible usage leur vie quotidienne. Les élèves sont conscients de l'importance de la langue française pour leur formation et leur épanouissement professionnel. Les entretiens avec les élèves ont permis à Boulaa d'identifier les causes apparentes de leurs représentations négatives envers l'enseignement/apprentissage du FLE. Ces causes incluent le manque de maîtrise de la compétence langagière et le critère historique lié à la langue du colonisateur accentué par le mouvement social de « El Hirak ».

Boulaa Youssof a également souligné que les facteurs relatifs à l'évolution sociale à El Milia, tels que l'augmentation du nombre de parents instruits et d'habitants immigrés en France, contribuent à la transformation des représentations. Cette dynamique représentationnelle a des effets positifs sur les locuteurs de français, comme en témoigne le taux relativement élevé d'attitudes neutres envers la langue française. Enfin, Boulaa Youssof a mis en évidence la complexité du paysage linguistique propre à la région d'El Milia, due à l'ambivalence de la place du français dans la région. Cette complexité est liée à l'interaction de facteurs économiques, historiques, sociaux etc. Notre étude se distingue de celle de Boulaa

Trois grilles interprétatives structurent notre analyse : le paradigme socioadidactique ; le modèle de l'action raisonnée et la théorie des représentations sociales.

2.3.1 L'approche sociodidactique: entre terrain et salle de classe

La sociodidactique est un « néologisme » scientifique introduit en 1993 par la thèse de Marielle Rispaïl qui s'inspire des travaux de Louise et Michel Dabène en sociolinguistique et didactique des langues (Mohammed Smail, 2019). Conceptualisé par Rispaïl en prolongement des travaux de Dabène, ce cadre théorique opère une synthèse dialectique : entre la dimension (sociolinguistique, didactique), l'apport disciplinaire (la variabilité contextuelle et l'ingénierie pédagogique) et l'objet d'étude (les pratiques langagières et les interactions scolaires). À ce titre, Marielle Rispaïl définit la sociodidactique comme une « *(sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec les autres usages sociaux* » (Rispaïl, 2005 : 100). Cette conceptualisation met en lumière un champ de recherche hybride, à l'intersection de deux domaines à savoir ; la sociolinguistique (analyse des pratiques langagières en contexte social) et la didactique des langues (méthodologies d'enseignement-apprentissage). L'ambition centrale de la sociodidactique réside dans l'intégration du social au scolaire, postulant que l'apprenant incarne une double posture : de récepteur de cultures, traditions et représentations sociétales et d'acteur engagé dans les interactions sociales (par ses réactions et participations). Philippe Blanchet (2012 : 11) enrichit cette perspective en soulignant : « *On étudie [...] les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe [...] car elles sont en continuum [...] avec celles qui fonctionnent dans l'institution éducative.* » La sociodidactique, au vue de ce qui découle, peut se définir comme une discipline qui prend en charge les langues minorées et/ou minoritaires en y accordant un statut optimal pour valoriser un plurilinguisme « sociétal », par exemple, le m̀d̀mb̀ (langue maternelle) enseigné dans les établissements scolaire de Bangangté. Cette approche appliquée au m̀d̀mb̀ (langue minorée enseignée à Bangangté) permet : une déconstruction des stéréotypes linguistiques, une cartographie des résistances apprenantes et une problématisation des enjeux identitaires.

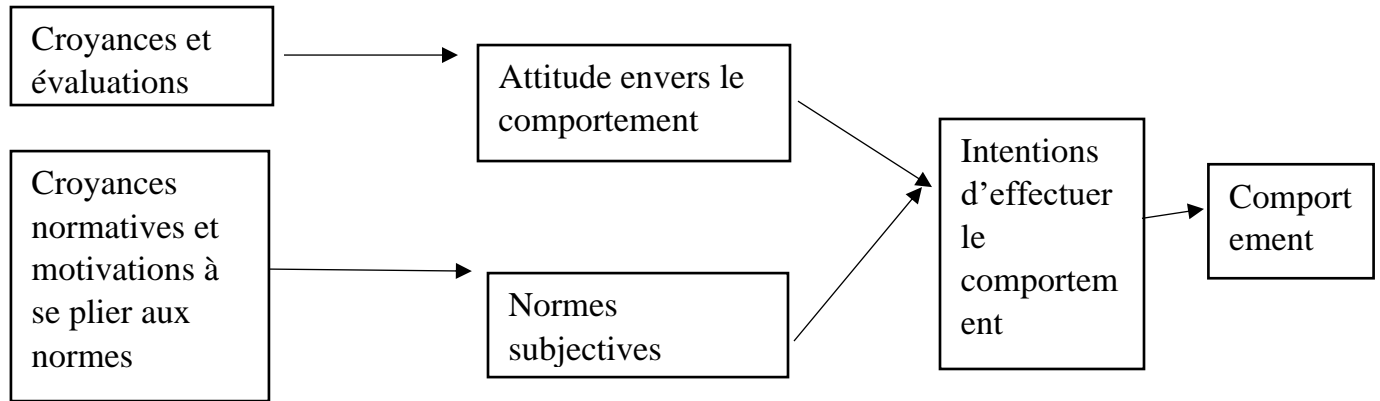
2.3.2 La théorie de l'action raisonnée : Rationalités comportementales

La théorie de l'action raisonnée est un modèle qui provient de la psychologie sociale ; celle-ci est utilisée dans les recherches en sciences sociales. Développée par Fishbein et Ajzen (1975), la Théorie de l'action raisonnée (TAR) s'inscrit en psychologie sociale pour analyser les déterminants des comportements humains. Ce modèle théorique, largement mobilisé en sciences sociales, postule que l'intention comportementale constitue le prédicteur central de l'action individuelle. Les principes de cette théorie sont fondés tout d'abord sur l'intention comportementale qui est une variable médiatrice entre les cognitions et l'action, déterminée par deux facteurs qui sont l'attitude (évaluation positive/négative du comportement) et les normes subjectives (la perception des attentes sociales qui des référents significatifs). Enfin sur le mécanisme d'influence à ce sujet, Fishbein et Ajzen (2010:20) expliquent:

“Human social behaviour follows reasonably and often spontaneously from information or belief people possess about the behaviour under consideration. These beliefs originate in a variety of sources (...) no matter how beliefs associated with a given behaviour are acquired, they serve to guide decision to perform or not perform the behaviour in question.”

Cette assertion met en lumière trois processus à savoir ; l'internalisation cognitive qui renvoie à l'intégration des stimuli externes via les expériences directes, les interactions sociales et les messages persuasifs. Ensuite sur le calcul motivationnel basé sur l'anticipation des bénéfices/risques et le poids accordé aux jugements d'autrui. Enfin sur l'auto-régulation qui renvoie à l'alignement entre les valeurs personnelles et les normes perçues. En somme, selon cette théorie, l'attitude d'un individu envers un comportement serait déterminée par ses perceptions et croyances envers les conséquences de ce comportement multiplié par l'évaluation de ces dernières. Autrement dit, cette théorie se base sur le postulat que les stimuli externes influencent les attitudes tout en modifiant la structure des croyances des individus. Le schéma ci-dessous résume la théorie de l'action de raisonnée.

Figure 4 : théorie de l'action raisonnée traduit et résumé du schéma de Icek Ajzen (2002)



En utilisant cette théorie de l'action raisonnée, on considère que le comportement ou l'attitude des élèves en situation d'enseignement/apprentissage du m̀̀d̀ũ̀mb̀̀ est planifié en fonction de ses perceptions vis-à-vis de ladite langue maternelle, de son environnement et de son intention. Cette théorie va nous aider à comprendre et à analyser les comportements posés par les élèves durant l'enseignement/apprentissage du m̀̀d̀ũ̀mb̀̀. De plus, L'application de la TAR révèle que les difficultés d'apprentissage du m̀̀d̀ũ̀mb̀̀ relèvent moins de facteurs cognitifs que de logiques socio-affectives modulables par des interventions ciblées sur la hiérarchisation des valeurs linguistiques, la re-sémantisation des pratiques langagières et la gestion des attentes communautaires. Cette modélisation permet d'élaborer des dispositifs pédagogiques différenciés selon les profils motivationnels des apprenants.

2.3.3 La théorie des représentations sociales (TRS) : noyau central

Formulée par Serge Moscovici (1976), la théorie des représentations sociales (TRS) constitue un cadre théorique central pour de nombreuses recherches en sciences sociales. Selon l'approche structurale développée par Jean-Claude Abric (1994), une représentation sociale (RS) se définit comme un système sociocognitif organisé, composé d'informations, d'opinions, de croyances, et d'attitudes.

Ce système intègre deux sous-ensembles en interaction : un système central connu sur le nom de noyau central et d'un système périphérique (Abric 2005). Le noyau central, constitue

la base stable et normative de la représentation et exprime les stéréotypes, les préjugés ou les valeurs collectives associés à un objet social. Par exemple : Dans une représentation de la "langue maternelle", le noyau central pourrait inclure des notions comme "identité culturelle" ou "transmission intergénérationnelle". Tandis que le système périphérique est dynamique et contextuel, permettant d'adapter la représentation aux réalités concrètes. Par exemple : L'acceptation variable du m̀d̀mb̀ selon les situations de communication (école vs famille).

Cette TRS s'articule autour d'une hypothèse clé comme le souligne Abric (1988) (cité dans Amougou M. (2020 :177) « *tout représentation est organisée autour du noyau central.* ». L'idée fondamentale de la théorie du noyau est que dans l'ensemble des pensées se rapportant à un objet de représentations, certains éléments jouent un rôle différent des autres. Les éléments centraux (ou noyau structurant) déterminent la cohérence et la résistance au changement de la RS. Une modification du noyau central entraîne une transformation radicale de la représentation elle-même. En somme, la théorie des représentations sociales et surtout celle de son noyau central ne cesse de se développer et d'être largement utilisée comme théorie de base en sciences humaines et sociales. Désignant une forme de connaissance socialement élaborée et partagée par les membres d'un groupe social, la TRS étudie la manière de penser, de percevoir et d'interpréter un objet social par un individu. À la fois statique et dynamique, elle (représentation) se transforme lorsque son noyau central change.

Ramenée à la présente étude (Dans le contexte de Bangangté), la TRS nous permet d'analyser les perceptions des élèves vis-à-vis du m̀d̀mb̀ (noyau central : "patrimoine ancestral" vs "langue peu utile") et les facteurs périphériques influençant ces représentations (politiques scolaires, pratiques familiales, médias). Cette théorie offre un cadre pour identifier les freins à l'apprentissage de la langue et concevoir des stratégies de valorisation culturelle adaptées.

Conclusion

Il convient de réitérer que nos objectifs dans ce chapitre avait un double objectif. Le premier était de clarifier des concepts clés grâce aux travaux de S. Moscovici(1986), Jodelet, Bitjaa K(2004), E. Durkhiem, Messina E(2013), Philippe Blanchet (2012) etc. deuxièmement, de situer notre recherche dans le paysage scientifique existant (analyse comparative d'articles, mémoires et thèses en sociolinguistique) et de souligner la spécificité de notre approche dans l'articulation TRS/langues maternelles africaines dans un contexte éducatif plurilingue. Aussi avons-nous grâce à cette revue montrée les points de similitudes, les différences et les apports de notre étude. Nous avons aussi présenté l'approche et les théories qui nous guideront tout au long de notre analyse. Conséquemment, la prochaine étape consistera à décrire le contexte sociolinguistique de Bangangté et de présenter les outils méthodologiques mobilisés pour recueillir nos données afin de les soumettre à l'analyse.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Introduction

Ce chapitre expose le cadre méthodologique déployé pour la collecte et l'analyse des données. La démarche s'articule autour de deux axes fondamentaux : la caractérisation de la population étudiée et la présentation des outils d'investigation mobilisés sur le terrain.

3.1 Population d'étude

Notre recherche examine les attitudes et représentations des apprenants pendant les séances d'enseignement/apprentissage du m̀d̀mb̀ (langue maternelle) au sein des ́tablissements secondaires de la commune de Bangangt́. Face ̀ l'ampleur de cette communaut́ ́ducative d'une taille conśquente, notre approche ḿthodologique d'une part impose une d́limitation pŕcise du ṕrim̀tre d'́tude et d'autre part ńcessite un ́chantillonnage raisonń garantissant la faisabilit́ oṕrationnelle. Cette ślection strat́gique ŕpond ̀ un double imṕratif qui est de maintenir une repŕsentativit́ sociolinguistique et de permettre une collecte de donńes optimale dans les conditions ŕelles de classe. La d́termination de cet ́chantillon cible constitue un pŕalable ḿthodologique essentiel ̀ la validit́ scientifique de notre investigation.

3.2 Population cible

En recherche scientifique, la population cible encore appelée l'́chantillon d́signe un sous-ensemble repŕsentatif ślectionń dans la population m̀re, permettant de surmonter les contraintes logistiques d'une ́tude exhaustive. Comme le soulignent Chiglione et Mathalon (cités par Hamida & Khadidja, 2018, p. 34) : *« il est tr̀s rare qu'on puisse ́tudier exhaustivement une population, c'est-̀-dire en interroger tous les membres : ce serait si long et si couteux que c'est pratiquement impossible. »*

Notre ́tude concerne un ́chantillon des ́l̀ves de classes de 3^{eme}, 2^{nde}, 1^{ere}, et terminale, ayant dans leur programme l'enseignement formaliś du m̀d̀mb̀ comme langue de sṕcialisation. Notre choix est port́ ̀ ces diff́rentes salles de classe, car l'enseignement/apprentissage du m̀d̀mb̀ y est proprement fait. Contrairement aux classes de 6^{eme} ̀ 4^{eme} ò persiste une approche plurilingue, les niveaux suṕrieurs offrent un enseignement cibĺ sur le m̀d̀mb̀. L'́l̀ve (du second cycle) doit ńanmoins d́velopper des comṕtences linguistiques comme la maîtrise des phoǹmes sṕcifiques et la connaissance des traditions/coutumes associées.

L'échantillon de notre étude est constitué de cent vingt-deux élèves (122), sélectionnés dans trois lycées : lycée Classique de Bangangté, le lycée Bilingue de Bangangté, et le lycée bilingue de Batéla. La tranche d'âge (des élèves) 12-24 ans correspond à la stabilisation des représentations sociolinguistiques, au développement de capacités métalinguistiques et à la construction identitaire active. En d'autre terme, le choix de notre population cible nous a semblé assez pertinent du fait que cet âge est une étape où les représentations et les attitudes sont en quelques sortes fiables. Compte tenu de la « triangulation institutionnelle » dans la commune de Bangangté, la stratégie de sélection englobe les critères pratiques tels que l'accessibilité des terrains d'enquête, la densité démographique suffisante et la représentation équilibrée des profils scolaires. Vu l'effectif réduit des élèves dans ces établissements, Cette approche multicentree répond principalement à des impératifs quantitatifs plutôt qu'à une volonté comparative inter-établissements. Nous avons décidé de travailler avec trois lycées juste pour augmenter l'effectif et non pas dans le but de faire une comparaison.

Par conséquent, nous avons choisi le cycle secondaire car il constitue un observatoire privilégié pour notre objet d'étude car il combine tout abord les enjeux développementaux constitués de la transition adolescence/âge adulte et la cristallisation des systèmes de valeurs. Ensuite les facteurs institutionnels constitués du curriculum structuré en langues nationales et de l'encadrement par des spécialistes certifiés. Enfin la contextualisation culturelle qui repose sur l'interface entre transmission scolaire et pratiques communautaires. Le tableau ci-dessous présente la composition de notre population secondaire, car ce dernier est le lieu d'éducation et de formation où l'élève passe de l'adolescence à un âge plus mûr, qui lui permet d'acquérir une personnalité propre, un système de valeurs, de convictions et d'aptitudes à émettre un jugement.

Tableau 3 : Structure de l'échantillon

Établissements	Statut	Effectif des élèves
-----------------------	---------------	----------------------------

Lycée Classique de Bangangté	Enseignement général	50
Lycée Bilingue de Bangangté	Curriculum bilingue	28
Lycée Bilingue de Batéla	Ancien C.E.S (2011)	44
Total : 122 élèves enquêtés		

3.3. Les procédures d'enquête

La complexité sociolinguistique de notre population d'étude - des apprenants en contexte plurilingue - nécessite une articulation méthodologique rigoureuse. Comme le souligne Grawitz (2001, p. 547) : « *La validité heuristique réside dans l'adéquation systématique des techniques d'investigation à l'objet étudié.* » Cette perspective justifie notre recours à une triangulation méthodologique combinant l'approche quantitative (mesure statistique), l'approche qualitative (analyse interprétative) et la perspective sociodidactique (articulation théorie/pratique) avec comme outil de recherche le questionnaire pour mesurer les représentations linguistiques (pour les données déclaratives) et l'observation non participant pour analyser les pratiques effectives (pour les données comportementales).

3.3.1 Méthodes d'enquête

Dans les travaux d'enquête, les méthodes de recherche jouent un rôle fondamental. Elles constituent le dispositif opératoire permettant de répondre à la problématique scientifique. Comme le soulignent W. Creswell et J. David Creswell (2018:40) "*plans and the procedures for research that span the steps from broad assumptions to methods of data collection, analysis and interpretation*". Ainsi, le chercheur fait appel à des méthodes et différents outils d'investigation pour la collecte des données.

représentations des élèves vis-à-vis du m̀d̀mb̀ (langue nationale) et de son enseignement/apprentissage dans le contexte scolaire.

Concrètement, notre instrument comporte 24 questions réparties en trois sections logiques (cf. annexe n°1) : La première section est centrée sur le profil sociodémographique (5 items) à savoir le sexe, l'âge, la classe, la langue maternelle la plus utilisée (à la maison), et la langue maternelle de chaque parent. Cette première partie recueille les variables indépendantes susceptibles d'influencer les représentations. Voici quelques de nos caractéristiques :

- L'âge : facteur générationnel de variation linguistique (Labov, 1998) c'est-à-dire l'appartenance à une certaine génération d'usagers de langue.
- La classe : corrélée aux compétences métalinguistiques (l'emploi des termes et jugements de valeurs varient selon le niveau scolaire) ;
- Le sexe : variable d'asymétrie discursive (Labov, 1998). C'est le cas de Labov (1998) à ce titre, a fait le constat, lors d'une étude, que les femmes en générale sont plus douces, sensibles et esthétiques dans l'évocation de leurs jugements, contrairement aux hommes qui n'ont aucun complexe et disent les choses telles qu'ils les pensent.
- Le répertoire langagier familial : qui englobe la langue maternelle plus utilisée et Langue maternelle des parents renvoie à un indicateur de transmission intergénérationnelle.

La deuxième section met l'accent sur les représentations sociolinguistiques (8 items). Cette section mixte (questions ouvertes/fermées) explore le statut symbolique du m̀d̀mb̀ vs langues officielles, les pratiques effectives en contexte domestique et l'ancrage dans la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961).

Après l'identification des enquêtés, la seconde partie du questionnaire examine les pratiques linguistiques domestiques et scolaires. Cette section comporte deux des huit questions qui permettent d'évaluer la vitalité langagière en contexte familial (usage des langues maternelles vs langues officielles) et d'analyser les hiérarchisations symboliques entre le m̀d̀mb̀ et les autres langues du répertoire (officielles et étrangères). Après l'identification

3.2.2.2 L'observation

L'observation constitue un outil d'enquête qualitatif privilégié par l'approche sociodidactique. Elle permet de recueillir des données verbales et non verbales en décrivant des comportements, situations ou faits pour expliquer un phénomène. Comme le soulignent John W. Creswell et J. David Creswell (2018):

“Is when the researcher takes field notes on the behavior and activities of individuals at the research site. In these field notes, the research records, in an unstructured or semi-structured way, activities at the research site.”

Cette méthode focalise le chercheur sur l'écart entre les déclarations et les actes réels. J. Ndibnu-Messina E. (2010 : 27) précise à ce propos :

« Parmi les cinq sens que possède l'homme, la vue et l'ouïe sont plus sollicités au cours de l'observation. ». L'approche requiert donc un regard critique systématique, combinant rigueur scientifique et distanciation. Bien qu'appartenant aux méthodes qualitatives, l'observation complète ici les données quantitatives du questionnaire.

Bien que l'observation fasse partir de la méthode qualitative, celle-ci vient compléter les données recueillies par le questionnaire. Pour cette étude, une grille d'observation prédéfinie a été conçue selon les préconisations de J. Ndibnu-Messina E. (2010) qui consiste à écouter et noter sans toutes fois intervenir dans le processus d'enseignement et des réactions des apprenants au moment de l'apprentissage. L'objectif de cet outil est de noter les interactions sans influencer le processus d'enseignement/apprentissage du m̀d̀mb̀, de même l'attention est centrée sur les réactions des apprenants, les pratiques pédagogiques et les dynamiques de classe. La grille élaborée pour cette tâche comporte trois sections (cf. annexe 2) : la première basée sur les éléments fondamentaux consiste à analyser le contexte socio-éducatif (ambiance de classe, supports utilisés) ; la deuxième centrée sur les pratiques langagières a pour but d'étudier les usages linguistiques spontanés pendant le cours et enfin la troisième basée sur l'évaluation des attitudes dont la finalité est de mesurer l'impact des comportements sur

l'acquisition des compétences en m̀d̀mb̀. Cette triangulation permet d'appréhender à la fois : les interactions enseignant-élèves, l'appropriation linguistique en contexte réel et les facteurs motivationnels influençant l'apprentissage. Pour le bon déroulement de cette collecte, nous élaborons une grille d'observation confectionnée au préalable qui nous permettra comme le dit J. Ndibnu-Messina E. (2010). Dans la même perspective, nous regardons d'une part les faits et gestes de l'ensemble de la classe de même que les agis des uns et des autres et, d'autre part nous observons la manière avec laquelle les élèves interagissent au cours de l'apprentissage/enseignement du m̀d̀mb̀. Notre grille d'observation comporte trois sections (cf. annexe n°2) à savoir : les éléments fondamentaux (section une), pratiques langagières (section deux) et évaluations des attitudes des élèves sur leurs compétences (section trois). La première section permet d'observer l'atmosphère dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage du m̀d̀mb̀ langue maternelle. La deuxième section permet de dégager d'étudier les pratiques langagières de ces élèves au moment du cours. Enfin, la troisième section évalue les compétences des élèves et décrit la manifestation et l'impact des comportements des élèves lors du cours des LCN avec le m̀d̀mb̀ comme langue de spécialisation.

3.3.3 Déroulement de l'enquête

Cette section précise les modalités pratiques de collecte des données combinant questionnaire et observation directe. L'enquête a été réalisée durant le mois de Mai de l'année scolaire 2021-2022, plus précisément dans l'intervalle de deux semaines. Nous avons obtenu la validation écrite des proviseurs des établissements concernés, le consentement éclairé des enseignants participants et l'assurance de l'anonymat des données recueillies.

3.2.3.1 Administration du questionnaire

Le questionnaire a été administré et supervisé par l'enquêteur à cent vingt-deux élèves au total, dont 50 exemplaires au Lycée Classique de Bangangté (classe de 3^{ème}), vingt-huit exemplaires au Lycée bilingue de Bangangté (classe de 1^{ère} et de terminale) et quarante-quatre

exemplaires au Lycée bilingue de Batéla (classe de 3^{ème} et de 2^{nde}). Ceci s'est déroulé en présence des enseignants de LCN.

Pour réaliser ce travail dans de bonnes conditions, nous avons passé en rotation entre les trois établissements cibles le questionnaire. Le remplissage du questionnaire par les élèves se faisait soit à la fin du cours soit aux heures de permanence ; question pour nous de ne pas perturber les enseignants aux heures de cours. Afin de réduire la méfiance et le rejet des élèves à remplir le questionnaire, nous avons pris soin avant chaque remplissage, de leur expliquer qu'il s'agissait d'un questionnaire destiné à un travail de recherche universitaire sur l'enseignement/apprentissage du mètùmbà. De même nous leurs avons précisé qu'ils n'avaient aucune raison ni de mentir, ni de maquiller la réalité, ni d'être influencé par la présence de leur enseignant, puisque l'anonymat est de rigueur (Creswell sur l'anonymat). Par la suite, nous avons pris le temps d'expliquer chaque question du questionnaire afin qu'ils puissent avoir une bonne compréhension de chaque question. Au final, nous sommes arrangés à avoir la totalité des exemplaires remis aux élèves.

3.2.3.2 Protocole d'observation pédagogique

Conçu comme dispositif complémentaire à l'enquête par questionnaire, l'observation in situ permet une analyse « phénoménologique » des attitudes et représentations sociolangagières en contexte didactique. Cette méthode triadique (Kaufmann, 2016) autorise une triangulation des données entre discours déclaratifs (questionnaire) et comportements observables. À cet effet, les modalités opérationnelles de cette observation non participante sont les apprenants en situation d'enseignement/apprentissage du mètùmbà (LCN) avec les outils tels que la grille d'observation systématique (échelle de Likert) et le journal de bord ethnographique. Assis au fond de chaque classe, nous avons en notre possession une grille d'observation pour tiquer chaque point soulevé et un cahier pour noter toutes les remarques faites ce jour, car celles-ci vont nous aider dans notre analyse.

L'observation faite à cette heure de cours nous a tout d'abord permis de valider/invalider les déclarations du questionnaire par confrontation au réel didactique (Denzin, 1978), ensuite d'analyser les corrélations entre les représentations métalinguistiques, les pratiques langagières « in vivo » et l'investissement « cognitivo-affectif » enfin d'identifier les déterminants motivationnels de l'apprentissage LCN.

3.4 Analyse

Les données que nous avons collectées sur le terrain ont connu des traitements ayant conduit à l'analyse définitive.

3.4.1 Traitement et analyse des données

L'analyse des données constitue une étape cruciale en recherche en sciences humaines. Elle consiste à présenter les données collectées sous forme thématique tout en décrivant les perspectives des participants, avec pour objectif d'assurer une interprétation objective des données qualitatives et quantitatives. Dans le cadre de notre étude, l'analyse sera guidée par un cadre théorique combinant :

- la Théorie des Représentations Sociales (TRS, Moscovici, 1961)
- la Théorie de l'Action Raisonnée (Ajzen & Fishbein, 1980)

Bien que les données aient été collectées auprès d'un échantillon de lycéens de Bangangté, nous avons néanmoins rencontré des défis.

L'analyse des données est une étape importante dans une recherche en sciences humaines. Elle présente les données collectées sur une forme thématique comme une description du point de vue des personnes enquêtées et vise une certaine objectivité dans l'interprétation des données quantitatives et qualitatives. Concernant notre étude, l'analyse de données sera guidée par les différentes théories (TRS et la théorie de l'action de raisonnée) jadis élaborée afin de mieux interpréter nos résultats.

Même si nous avons pu collecter les données auprès des lycéens et collégiens de la commune de Bangangté, toutefois, nous avons été confrontés à certaines difficultés.

3.4.2 Difficultés rencontrées

Comme dans tout travail de recherche, il y a toujours des difficultés. Voici présentés ci-dessous les obstacles que nous avons rencontrés :

- Perturbation de la préparation des examens et des cours de rattrapage.
- Indisponibilité de certains enseignants de LCN pour faire l'observation au moment du cours.
- Présence des cases vides dont nous ignorons la cause.

Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de faire connaître les différentes étapes que nous avons suivies pour l'élaboration de ce travail. Celles-ci sont rendues possibles grâce à la collaboration des élèves des établissements d'enseignement secondaire de Bangangté. Auprès de ces élèves, nous avons collecté des informations l'approche mixte avec des outils tels que le questionnaire et l'observation. Conséquemment, il nous reste à faire le dépouillement et l'analyse des données collectées dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : COLLECTE, DÉPOUILLEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Les chapitres précédents ont permis de poser le cadre théorique et méthodologique de cette étude. Après avoir présenté le contexte socio-éducatif, défini les concepts clés et exposé notre approche de recherche, nous analysons ici les données recueillies auprès de 122 élèves de Bangangté. Cette analyse vise à mettre en lumière les représentations linguistiques des apprenants concernant le m̀̀d̀̀mb̀̀ (langue maternelle) et son enseignement. De, même elle

visé à analyser les pratiques langagières et les comportements manifestés durant le cours. Les chapitres précédents de notre mémoire avaient pour objectifs de présenter le contexte dans lequel va se tenir notre travail, de définir les concepts clés de ce sujet d'étude, présenter l'approche et les théories de recherche qui va guider notre analyse et discussion. Nous avons également présenté la méthodologie utilisée pour la collecte et l'analyse des données recueillies sur le terrain. Dans ce quatrième chapitre, nous analyserons, traiterons et présenterons les résultats obtenus du questionnaire rempli par les élèves dans le but de dégager les différentes représentations de ces derniers concernant le m̀d̀ũmb̀a (langue maternelle) et de son enseignement/apprentissage.

4.1 Présentation et description de l'échantillon

Cette section analyse la composition démographique de la cohorte étudiée selon quatre paramètres-clés : effectif global, répartition genrée, distribution d'âge et pratiques linguistiques domestiques.

4.1.1 Analyse genrée et de l'effectif de l'échantillon

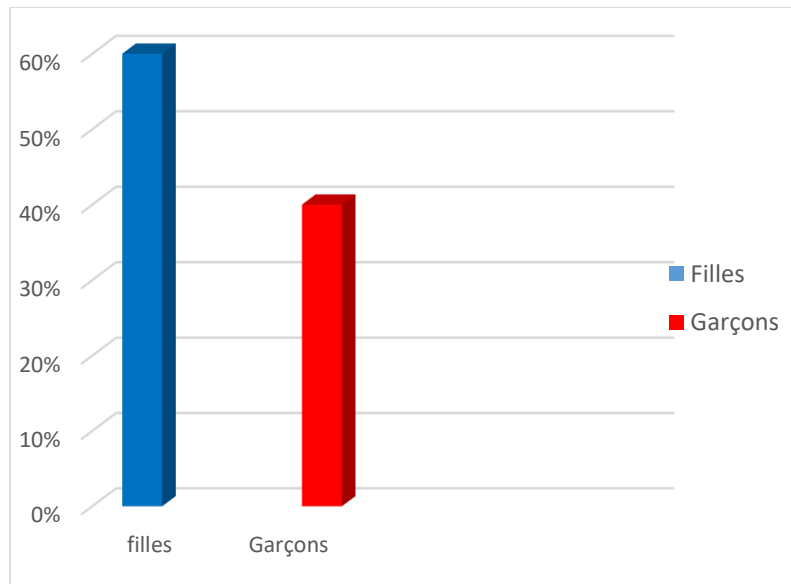
Tableau 4: répartition de la totalité des élèves questionnés

Effectifs des élèves		
filles	Garçons	Total
73	49	122
60%	40%	100%

La sélection des participants s'est effectuée selon un protocole stratifié prenant en compte : le type de foyer familial (exogame : 43% ; endogame : 32% ; allophone : 25%), la langue d'instruction principale et l'ancienneté dans le système éducatif camerounais. Cette répartition révèle un déséquilibre genré marqué en faveur des filles, représentant près de 60% de l'effectif total comme l'illustre la Figure 5. Cette asymétrie se caractérise dans un échantillon composite regroupant : les « germanophones » soit 52 élèves (42,6%), des « hispanophones »

soit 41 élèves (33,6%) et des « bilingues » soit 29 élèves (23,8%). Le diagramme circulaire ci-dessous présente l'échantillon sur l'effectif total des élèves interrogés selon le genre.

Figure 5: Répartition par sexe des élèves interrogés (n=122)



Ce diagramme montre : une répartition inégale avec une dominance féminine (60%) des couleurs distinctes pour chaque sexe (rose pour les filles, bleu pour les garçons). Il présente également les valeurs absolues et pourcentages clairement indiqués et le total de l'échantillon au centre du diagramme. En somme, les proportions correspondent exactement aux données du Tableau 4 avec une précision mathématique.

4.1.2 Distribution par âge

La variable âge s'avère déterminante pour l'analyse des dynamiques sociolinguistiques, notamment concernant les variations d'attitudes langagières. Le Tableau 5 présente la stratification de l'échantillon selon le critère âge/sexe.

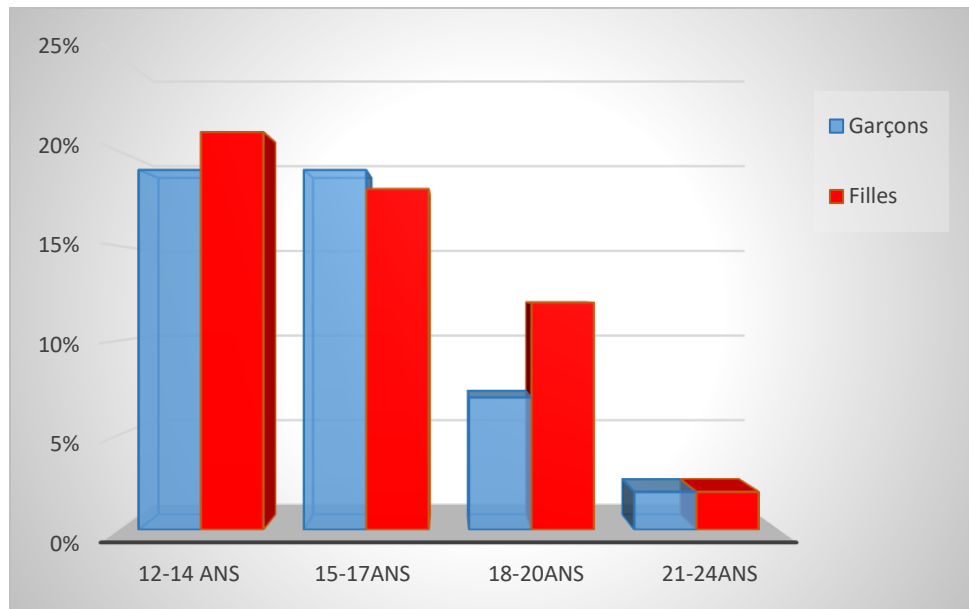
Tableau 5: Répartition par âge et sexe (N = 122).

Âge	12-14	15-17	18-20	21-24

Sexe	G	F	G	F	G	F	G	F
Nombre	23	26	23	22	8	15	02	03
Pourcentage	19%	21%	19%	18%	7%	12%	2%	2%
Total	40%		37%		19%		4%	

Cette distribution révèle trois constats majeurs dont le premier est la concentration juvénile soit 77,1% des répondants (n=94) ont entre 12 et 17 ans ensuite le paradoxe genré qui définit la surreprésentation masculine chez les 12-14 ans enfin l'homogénéité adulte qui renvoie à l'équilibre sexué dans la tranche 21-24 ans (ratio 2:3). L'analyse des taux de réponse complet montre une collaboration différentielle entre la Tranche 12-14 ans qui est le taux de complétion garçons = 95,7% vs filles = 88,5% et le global soit 92,6% de questionnaires exploitables. Comme indiqué dans le tableau précédent, nous avons reparti notre échantillon en fonction de leur tranche d'âge et de leur sexe, allant de 12 à 24 ans. Il est important de noter que la tranche d'âge allant de 12 à 14 ans est la plus dominante, soit 40% de notre population ; en particulier des élèves garçons qui, dans l'ensemble, ont un effectif réduit contrairement à celui des élèves filles. Ceux-ci (élèves garçons) étaient très coopératifs, et ont rempli les questionnaires avec toute l'attention et la franchise, et surtout sans aucune dissimulation. Le diagramme qui suit présente l'échantillon sur le plan des âges par sexe.

Figure 6: Distribution pyramidale des âges par sexe



Ce diagramme montre clairement pour un début la dominance de la tranche 12-14 ans (40%), ensuite une décroissance progressive avec l'âge enfin des pourcentages arrondis pour faciliter la lecture du diagramme.

4.1.3 Analyse des pratiques linguistiques domestiques

Cette variable nous permet de voir la langue qu'ils font plus usage à la maison. Il peut s'agir d'une langue officielle ou d'une langue maternelle comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

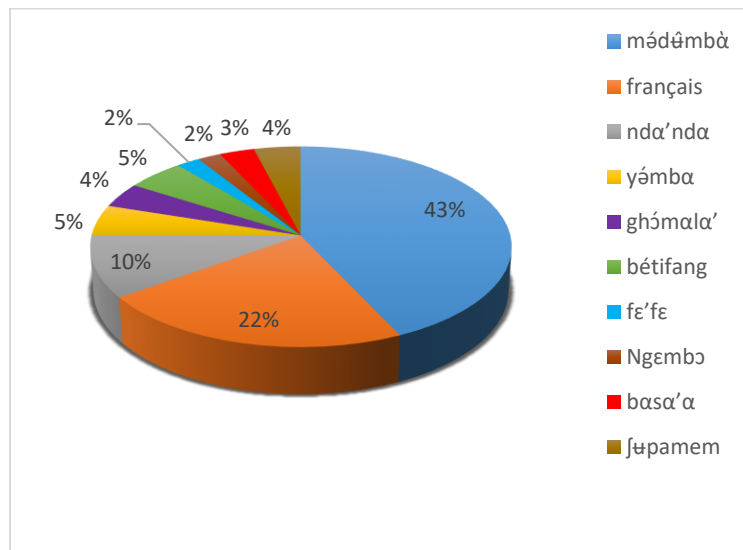
Tableau 6: répartition des langues plus parlées à la maison

Langues	Français	nda'nda	mèdûmbà	bèti	Fèfè	Yamba	Ghoma	Basa'a	Ngem.	ɟupam.
Nombre	27	12	52	06	02	06	05	04	03	05
Pourcentage	22%	10%	43%	5%	2%	5%	4%	3%	2%	4%

À première vue, nous constatons que le mèdûmbà domine nettement (43%) malgré le statut officiel du français, révélant une forte conservation des langues autochtones dans l'espace

privé. Ensuite, la coexistence du français (22%) comme seconde langue domestique illustre un phénomène de bilinguisme asymétrique où coexistent : la langue vernaculaire (usage intime) et la langue véhiculaire (usage formel). Enfin, soit les 35% restants se répartissent entre 8 idiomes minoritaires (<5% chacun), signalant une diversité linguistique complexe caractéristique des zones multiculturelles. D'où les implications méthodologiques suivantes : la nécessité d'outils de collecte multilingues, la prise en compte des interférences linguistiques et la validation transculturelle des questionnaires. Malgré la diversité linguistique qui existe dans les salles de classe enquêtées, bon nombre d'élèves utilisent le mɛ̀dũ̀mbà comme langue d'échange dans le contexte familial, soit 43% de notre population. Face à ce pourcentage, nous pouvons déduire que nous avons plus à faire aux locuteurs natifs de ladite langue d'étude qu'aux locuteurs non-natifs. Néanmoins, nous avons aussi constaté que certains élèves ont pour langue d'échange majoritaire à la maison le français, soit 22% de notre population. Ils nous ont affirmé qu'ils n'utilisaient pas la langue maternelle lors des échanges dans le contexte familial. Le diagramme circulaire ci-dessous fait état des différentes langues utilisées dans le contexte familial des élèves.

Figure 7: diagramme de présentation des langues à usage majoritaire à la maison.



De ce diagramme, nous pouvons voir que la dominance du mɛ̀dũ̀mbà est immédiatement perceptible par la tranche bleu marine, suivie du français qui se distingue en orange noir comme

seconde composante majeure et enfin les langues minoritaires utilisent des tons dégradés pour éviter la surcharge cognitive.

Après cette brève analyse des informations socioculturelles de nos enquêtés, nous allons par la suite étudier et analyser les différentes réponses aux questions données par les élèves.

4.2 L'analyse des réponses du questionnaire

Notre investigation s'appuie sur une analyse des données recueillies auprès de 122 lycéens de Bangangté suivant des cours de Langues et Cultures Nationales (LCN) avec spécialisation en mǎdǔmbà qui est la langue de socialisation dans la Commune de Bangangté. Cet outil méthodologique (le questionnaire), présenté en annexe, visait à cerner les représentations mentales associées à cette langue maternelle, évaluer son statut fonctionnel dans l'écosystème linguistique des apprenants et identifier les décalages entre compétence déclarée et pratiques effectives. Nous avons structuré cette analyse en nous appuyant sur les réponses obtenues à chaque question, en commençant par la première question de la première section du questionnaire.

4.2.1 Représentations du mǎdǔmbà dans l'environnement social et scolaire des élèves.

Dans cette section, nous avons cherché à identifier, à partir des réponses du questionnaire, les différentes images et représentations que les élèves se font du mǎdǔmbà et de son enseignement en milieu scolaire. L'objectif était de comprendre la place du mǎdǔmbà dans le contexte linguistique des élèves, en le mettant en perspective par rapport aux autres langues qu'ils étudient, en particulier les langues officielles et étrangères enseignées dans leur établissement.

Cette analyse nous permet ainsi de dégager les perceptions, souvent contrastées, que les élèves ont de cette langue maternelle et de son enseignement, afin de mieux appréhender les enjeux sociolinguistiques auxquels cette langue fait face dans un contexte scolaire multiculturel et multilingue.

4.2.1.1 Représentations des langues maternelles par rapport aux autres langues

À travers les questions Q1, Q2 et Q8 de notre questionnaire, nous avons cherché à établir un double objectif : d'une part identifier les pratiques linguistiques dominantes dans les sphères familiale et sociale des élèves, d'autre part appréhender les représentations sociolinguistiques associées aux langues officielles/étrangères. Enfin, il s'agissait d'évaluer la perception de l'utilité scolaire des langues maternelles.

- **Q1. Langues utilisées en famille ou en société?**

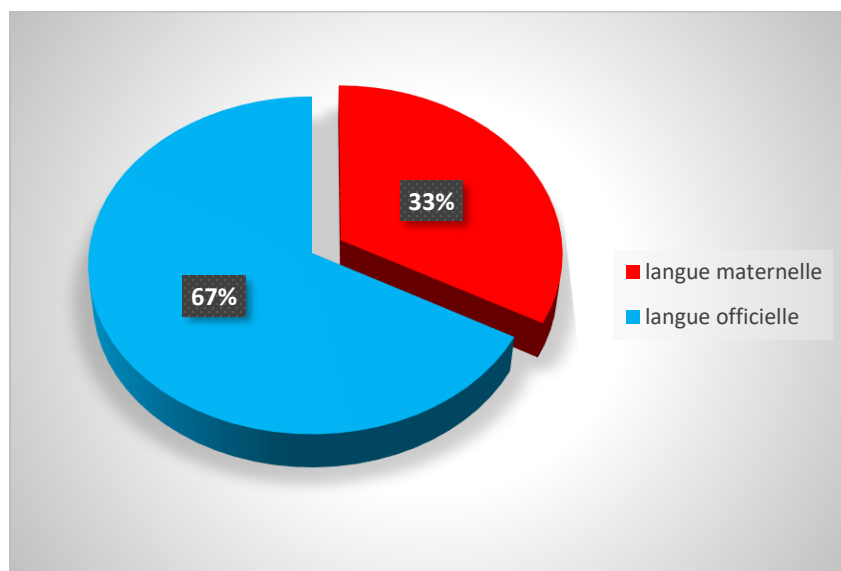
Les résultats quantitatifs se répartissent comme suit :

Tableau 7: Répartition des usages linguistiques dominants en contexte familial

Proposition	Effectifs	Pourcentage
Langue maternelle	40	33%
Langue officielle	82	67%
Total	122	100%

Afin de mieux ressortir les réponses à cette question, nous avons fait usage du diagramme circulaire ci-dessous :

Figure 8: Diagramme circulaire des usages linguistiques familiaux



L'analyse des données révèle une prédominance nette du français dans les interactions familiales soit 67 % des élèves interrogés déclarent l'utiliser majoritairement au foyer. Ce constat interpelle à double titre dont le premier est le paradoxe générationnel, alors que les parents communiquent entre eux principalement en mǒdǔmbǎ, seul un tiers (33 %) des élèves bénéficient de cette transmission intrafamiliale. Le second est la hiérarchie des valeurs linguistiques. À ce sujet, Bitjaa K. (2004) explique que, bien que certains parents maîtrisent parfaitement leur langue maternelle, beaucoup choisissent de ne pas la transmettre à leurs enfants. Cette attitude découle non pas d'une incapacité linguistique, mais d'une volonté d'adhérer à un modèle social valorisant l'usage du français, perçu comme prestigieux et synonyme de modernité. Selon cet auteur : « *Les langues locales ne leur plaisent plus, parce qu'elles manquent de prestige ou encore parce qu'elles ne seraient pas aussi belles que le français, langue des Blancs, de l'école (...)* D'autre part, cela pourrait provenir du fait qu'elles ne sont pas rentables sur le plan économique. » (Bitjaa K., 2004 :8). Il ajoute par ailleurs que le contact et le prestige sont les principales causes du changement linguistique. Cette dynamique peut expliquer le faible intérêt des élèves pour l'enseignement/apprentissage des langues maternelles à l'école.

Cette dichotomie entre pratique déclarée des parents et transmission effective suggère une déprise linguistique intergénérationnelle, phénomène corroboré par les travaux de Calvet (2002) sur les dynamiques diglossiques.

- **Q2. Que représentent pour vous les langues étrangères (allemand/espagnol) et officielles contrairement aux langues maternelles ?**

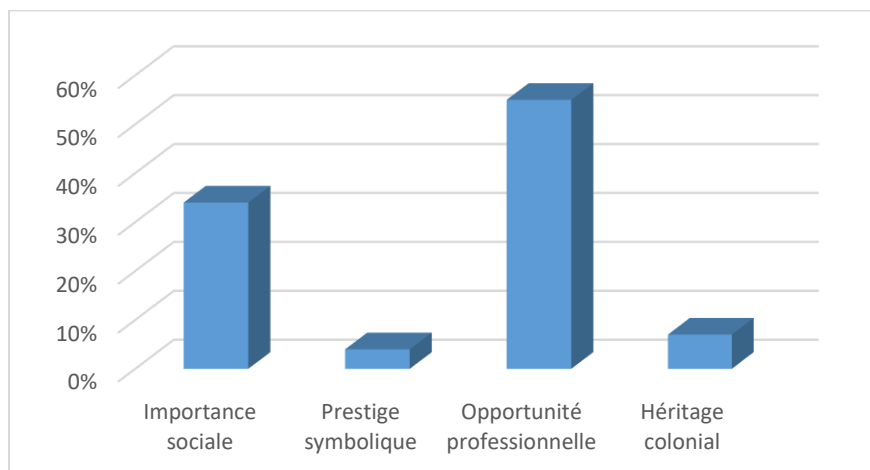
Le corpus recueilli permet de dresser la typologie suivante : Cette interrogation a permis aux élèves de donner leur avis sur l'importance des langues étrangères contrairement à l'utilisation des langues maternelles. Les réponses obtenues chez élèves se présentent comme suit :

Tableau 8: Représentations axiologiques des langues étrangères/officielles.

Catégorisation	Effectifs	Pourcentage
Opportunité professionnelle	67	55 %
Importance sociale	42	34 %
Prestige symbolique	5	4 %
Héritage colonial	8	7 %
Total	122	100 %

Afin d'illustrer ces données, nous avons utilisé un diagramme à barres, nous avons fait usage du diagramme à bande ci-dessous :

Figure 9 : Diagramme à bandes des représentations linguistiques



L'analyse des réponses met en évidence une instrumentalisation marquée avec 89 % des motivations qui s'articulent autour de l'utilité pragmatique. Soit 55% des élèves considèrent les langues officielles et étrangères comme un atout pour l'emploi, ce qui reflète une vision utilitaire de ces langues dans un contexte professionnel, et 34% estiment qu'elles sont importantes car elles facilitent la communication avec les citoyens et, parfois, avec des étrangers. Elle met également en évidence un déficit de légitimité intrinsèque avec 4 % des élèves qui attribuent aux langues officielles une valeur prestige, notamment en raison de leur statut officiel et de leur présence dans les sphères administratives et académiques. Enfin le reste des 7% considèrent ces langues comme des langues colonisatrices, rappelant leur imposition par les colons et leur association avec une culture dominante.

En somme, ces résultats montrent que la majorité des élèves associent les langues officielles et étrangères à des opportunités socio-économiques et professionnelles. Cette perception favorable pourrait expliquer leur motivation à apprendre ces langues et à chercher à les maîtriser, au détriment de leur langue maternelle. D'où cette économie des représentations s'inscrivant dans le paradigme de la « valeur marchande des langues » développé par Heller (2010), où le capital linguistique se mesure à son rendement socio-économique potentiel.

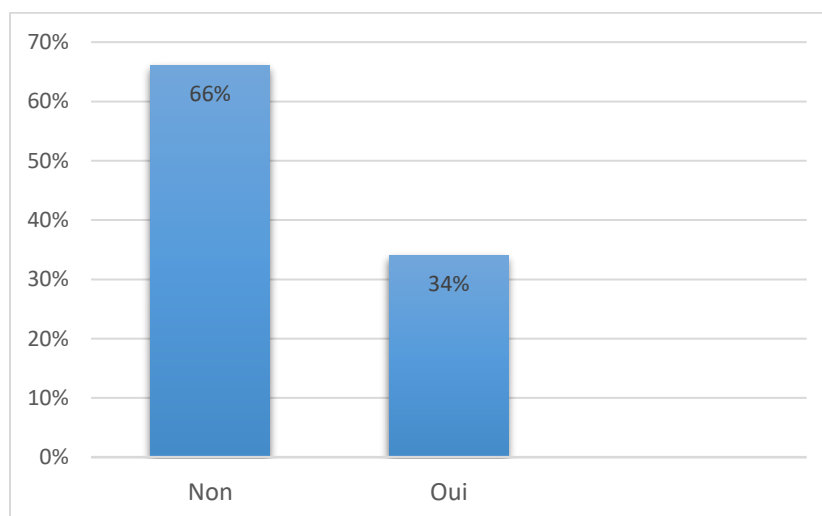
- **Q8a. L'enseignement du médâm̀b̀à à l'école est-il important ?**

Cette question à double volet comprend une question fermée et une question ouverte. La question 8a demandait aux élèves de répondre par "oui" ou "non" quant à l'importance de l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbǎ (LM) dans leur établissement. Les résultats obtenus sont résumés dans le tableau suivant et représentés sous forme de diagramme à bandes..

Tableau 9: Perception de l'utilité scolaire du mǎdǎmbǎ

Non	80	Soit 66%
Oui	42	Soit 34%
Total	122	100%

Figure 10: Diagramme des positions élèves



Les résultats montrent que tous les élèves interrogés ont exprimé une opinion sur cette question, soit un taux de réponse de 100%. La majorité (66%) estime que l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbǎ en milieu scolaire n'est pas important à cause de l'absence de rentabilité perçue : « Ça ne donne pas d'argent » (expression récurrente), de la restriction domainale (usage limité aux sphères privées et vernaculaires) et du déficit didactique

(le manque de matériel pédagogique standardisé). Cependant, la minorité (34%) considère cette initiative comme bénéfique et invoque des arguments identitaires comme : « Pour connaître nos origines » ; « C'est notre culture qu'on oublie ».

Il ressort ainsi que les élèves ne perçoivent pas le mɔ̀dɔ̀mbà comme une langue ayant sa place dans le programme scolaire, notamment en raison de son usage limité au cadre familial et amical, de l'absence de retombées économiques, et du manque de supports pédagogiques (livres, dictionnaires). En effet, les langues camerounaises en général, et le mɔ̀dɔ̀mbà en particulier, sont confrontées à plusieurs défis : l'abandon progressif par leurs locuteurs, le rejet au profit des langues officielles et étrangères, et une faible valorisation dans les sphères éducatives et professionnelles.

Cependant, les 34% d'élèves favorables à l'introduction du mɔ̀dɔ̀mbà dans l'enseignement apprécient le fait qu'il soit intégré au programme scolaire. Cette inclusion est d'ailleurs soutenue par diverses réformes éducatives qui prévoient l'évaluation des langues nationales dans des examens officiels tels que le BEPC, le Probatoire et le Baccalauréat.

Par ailleurs, les langues maternelles font aujourd'hui l'objet de conférences et de débats dans le cadre de la promotion des langues nationales et de la mise en place de nouvelles stratégies pédagogiques. Des organisations telles que l'UNESCO, la SIL et l'ACALAN œuvrent activement pour la valorisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs, en vue de lutter contre leur disparition et de préserver le patrimoine linguistique et culturel.

- **Q8b. Pourquoi ?**

Cette question ouverte visait à identifier les différentes représentations du mɔ̀dɔ̀mbà chez les élèves des trois établissements étudiés. L'analyse des réponses a nécessité une approche qualitative, reposant sur l'identification de thèmes récurrents et la classification des avis exprimés. Nous avons déduit que l'analyse de cette question ouverte (qui est une justification à la première Q8a) nécessite la compréhension du contenu, car il a révélé la présence de plusieurs idées qui revenaient dans les réponses de nos informateurs. Ensuite, nous

avons essayé de trouver les termes-clés. Pour cela il a fallu répertorier et classer les avis tels que donnés par les élèves. Enfin, nous avons obtenu le tableau ci-dessous qui montre que si certains élèves ont des pensées plus éthiques, morales et intuitives sur l'apprentissage/enseignement du médûmbà, d'autre par contre pensent cet enseignement/apprentissage n'a pas sa place à l'école car le médûmbà n'a aucune véritable valeur.

Tableau 10: répartition des avis des élèves sur le médûmbà en milieu scolaire

Sexe	Masculin	Féminin
Réponses	<ul style="list-style-type: none"> -connaître ma culture ; -parler aux ancêtres/faire les coutumes ; -ce n'est pas ma langue ; -sans importance -langue moins parlée ; - ça ne donne pas l'argent ; -pas sa place à l'école ; -connaître d'où l'on vient ; -pour s'enrichir ; -mieux s'exprimer ; -langue de socialisation du Ndé ; -valoriser la culture/langue ; -connaître ses origines -aucun apport économique ; -obligatoire dans le programme ; -etc... 	<ul style="list-style-type: none"> -langue pour parler à Bangangté ; -difficile à parler et comprendre ; -valoriser le médûmbà ; -obligatoire ; -parler beaucoup de langues ; -écouter quand on fait le « kongossa » sur mon nom ; -pour s'enrichir ; -mieux s'exprimer ; -langue de socialisation dans la ville de bangangté ; -valoriser nos cultures ; -pour échanger secrètement ; -etc...

L'analyse des justifications des élèves révèle plusieurs tendances. Certains ont une perception positive du médûmbà, mettant en avant son rôle culturel et identitaire, tandis que

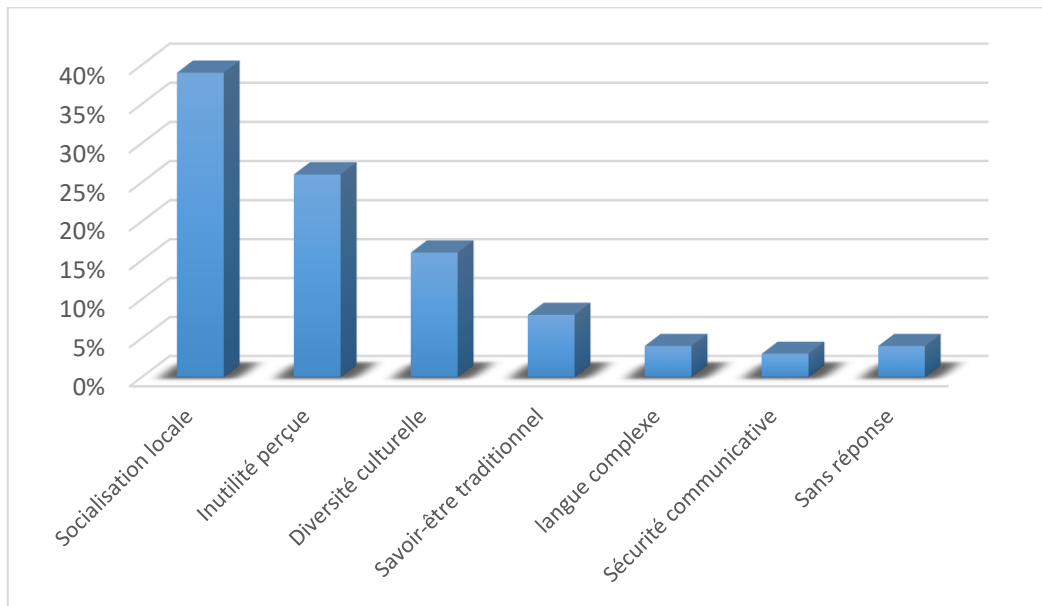
d'autres estiment qu'il n'a pas sa place à l'école, faute de débouchés concrets. Le tableau qui suit présente de façon synthétique les réponses obtenues à cette question.

Tableau 11: Typologie des représentations des élèves

Thématique	Effectifs	Pourcentage
Socialisation locale	47	39 %
Inutilité perçue	32	26 %
Diversité culturelle	19	16 %
Savoir-être traditionnel	10	8 %
Complexité linguistique	5	4 %
Sécurité communicative	4	3 %
Sans réponse	5	4 %
Total	122	100 %

Afin de mieux ressortir les réponses à cette question, nous avons fait usage du diagramme à bande ci-dessous.

Figure 11: Visualisation des thématiques émergentes sur le mɔ̀dũmbà.



L'analyse montre que soit 39% des élèves considèrent le mɔ̀dũmbà comme une langue de socialisation et de communication, principalement au sein de la commune de Bangangté. Ils (les élèves) estiment qu'il facilite les échanges avec les locuteurs natifs et contribue à la préservation de l'identité culturelle. De même, soit 16% des élèves, bien que non locuteurs natifs, manifestent un intérêt pour son apprentissage, soit par curiosité culturelle, soit par désir de diversité linguistique. Également, 8% des élèves associent le mɔ̀dũmbà à une langue de savoir-vivre et de savoir-être, perçue comme un vecteur de transmission des valeurs culturelles et traditionnelles.

Cependant, 26% des élèves jugent cette langue inutile en milieu scolaire, arguant qu'elle n'apporte aucune valeur économique et n'offre pas d'opportunités d'emploi. Ils considèrent que son usage se limite au cadre familial et amical, et qu'elle n'a pas d'utilité pratique en dehors de ces cercles. Par ailleurs, 4% des élèves trouvent cette langue complexe, notamment en raison des difficultés liées à son apprentissage, à la prononciation et à l'écriture. Cette complexité pourrait expliquer leur désintérêt pour son enseignement en milieu scolaire.

Enfin, certaines élèves non locutrices sont favorables à son apprentissage pour des raisons sociales : elles souhaitent pouvoir comprendre lorsque leurs camarades l'utilisent pour échanger secrètement sur des sujets personnels ("kongossa entre filles"). Le taux des non-réponses est de 4%, ce qui peut s'expliquer par une hésitation à exprimer une opinion tranchée ou par une incompréhension de la question. Par ailleurs, nous avons relevé quatre réponses ambiguës, probablement liées à une mauvaise compréhension de l'interrogation.

En conclusion, l'ensemble des résultats met en lumière des perceptions contrastées du mǎdǎmbà en milieu scolaire. Tandis que certains élèves reconnaissent son importance culturelle et identitaire, d'autres le jugent inutile, notamment en raison de son absence d'applications économiques et professionnelles. Cette dualité de perception souligne la nécessité de renforcer la valorisation des langues maternelles tout en sensibilisant les élèves à leur rôle dans la préservation du patrimoine linguistique et culturel camerounais.

4.2.1.2 Représentation du mǎdǎmbà par le discours épilinguistique

Dans le cadre de notre enquête, la question Q3 (jeu sémantique) a permis d'explorer l'image du mǎdǎmbà telle qu'elle est perçue par les élèves à travers un imaginaire linguistique associé au mǎdǎmbà (jeu de mots). Parallèlement, la question ouverte Q24 (évaluation motivationnelle) les a invités à exprimer leur avis sur l'enseignement et l'apprentissage de cette langue maternelle dans leur cursus scolaire.

La question Q3 visait à explorer la représentation du mǎdǎmbà à travers les mots utilisés par les élèves. En d'autres termes, elle permettait de qualifier la langue maternelle, en capturant les perceptions des élèves. Les réponses obtenues montrent une grande variété de perceptions, allant de la valorisation à la dépréciation. Les élèves ont utilisé plusieurs adjectifs pour qualifier le mǎdǎmbà, parmi lesquels : sacré, belle, instructive, jolie, intéressante, divertissante, joviale, plaisante, naturelle, passionnante mais aussi bête, fatigante, laide, difficile, bizarre, ennuyeuse, inutile, fermée.

L'analyse des occurrences révèle que 66% des termes utilisés sont à connotation négative, tandis que 30% traduisent une perception positive. Une minorité de 4% des élèves a choisi de ne pas répondre. Les termes positifs soulignent les aspects éthiques et culturels de la langue (sacrée, passionnante, plaisante), tandis que les termes négatifs expriment des difficultés d'apprentissage et un manque d'intérêt (ennuyeuse, difficile, inutile). De plus, des expressions d'ordre esthétique apparaissent, traduisant tantôt une admiration (belle, jolie), tantôt un rejet (laide, fatigante).

Un examen plus approfondi des tendances selon le genre montre que les filles sont davantage enclines à exprimer une admiration et une affection pour le médâmbò, mettant en avant son aspect esthétique et éthique. En revanche, les garçons, majoritairement, considèrent cette langue comme restreinte à un usage familial et sans réelle utilité dans leur parcours scolaire et professionnel. L'exercice d'association libre a généré 23 qualificatifs répartis en 117 occurrences significatives présentées dans le tableau ci-dessus :

Tableau 12 : Taxinomie des représentations épilinguistiques

Valence	Catégories dominantes	Occurrences	%
Négative	Ennuyeuse, difficile, inutile, fermée	80	66%
Positive	Sacrée, instructive, passionnante	37	30%
Neutre	Esthétique (belle/laide), naturelle	15	12%
Abstention	-	5	4%

La répartition genrée met en évidence une dichotomie notable : 71 % des occurrences sont attribuées aux filles, qui manifestent une prédominance d'attributs affectifs (ex. : joviale, plaisir), tandis que 25 % des occurrences, attribuées aux garçons, traduisent une perception plus utilitariste (ex. : inutile, fermée).

Tout d’abord, il convient de noter que le pourcentage des usages rapportés est inférieur au total des répondants, puisque 117 élèves ont renseigné cette question du questionnaire. Néanmoins, l’analyse du tableau révèle que les perceptions négatives du mǎdǔmbǎ dominant largement. Les termes employés traduisent majoritairement un sentiment de mécontentement et une dévalorisation de cette langue maternelle enseignée en milieu scolaire. De plus, certaines réponses incluent des expressions tribales, témoignant d’un positionnement identitaire potentiellement influencé par des représentations socioculturelles plus larges.

Cette tendance se reflète différemment selon le genre : les élèves de sexe féminin sont plus enclines à exprimer admiration et attachement envers cette langue, qu’elles associent davantage à ses dimensions esthétique et éthique. En revanche, les garçons manifestent un désintérêt marqué, considérant le mǎdǔmbǎ comme une langue à usage restreint, principalement familial, et peu utile dans un contexte élargi. Cette perception genrée met en lumière des enjeux culturels et éducatifs plus profonds liés à la valorisation et à la transmission des langues maternelles en milieu scolaire.

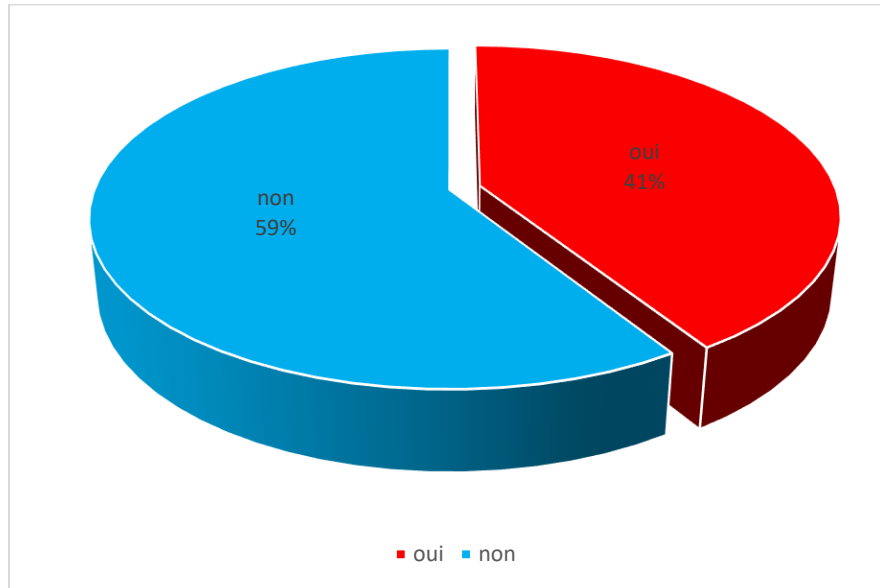
- **Q24a. Si le mǎdǔmbǎ n’était pas une matière obligatoire, y assisteriez-vous ?**

La question Q24 renvoie à l’engagement volontaire dans l’apprentissage. Nous avons cherché à savoir si les élèves assisteraient volontairement aux cours de mǎdǔmbǎ si cette matière n’était pas obligatoire. Les résultats obtenus sont présentés ci-dessous :

Tableau 13 : Adhésion à un cursus non obligatoire (pour les LCN)

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d’élèves	50	72	122
Pourcentage %	41%	59%	100%

Figure 12 : Répartition des postures d'apprentissage



Le diagramme circulaire correspondant met en évidence que la majorité des élèves (59%) ne suivraient pas les cours de médûmbà si cette langue n'était pas imposée dans le programme scolaire. Seuls 41% se disent prêts à poursuivre cet apprentissage de leur plein gré.

Cette tendance confirme les résultats précédents : bien que certains élèves reconnaissent la valeur culturelle et identitaire du médûmbà, une majorité ne perçoit pas son intérêt dans leur avenir académique et professionnel. Ce rejet s'explique en partie par le manque de supports pédagogiques, l'absence d'une utilité économique et la prédominance des langues officielles et étrangères dans le système éducatif camerounais.

En conclusion, bien que le médûmbà soit perçu positivement par certains élèves en tant qu'élément de socialisation et de valorisation culturelle, son enseignement ne fait pas l'unanimité. La perception majoritaire reste marquée par un sentiment de rejet et de distance, principalement en raison de sa faible portée socio-économique et des difficultés associées à son apprentissage.

- **Q24b. pourquoi ? expliquez brièvement**

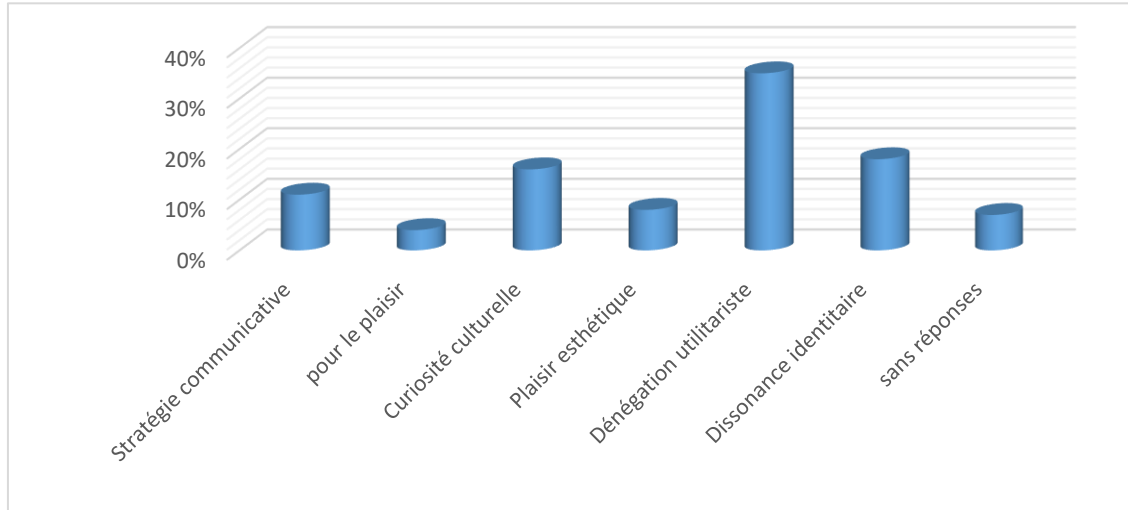
À travers la question Q24b, qui est une question ouverte demandant aux élèves de justifier leur réponse sur l'apprentissage volontaire du mǎdǎmbǎ, nous avons pu recueillir diverses opinions concernant la langue et son enseignement en milieu scolaire. Voici un résumé des avis exprimés par les élèves : Les réponses ou avis obtenus chez les élèves à cette question se présentent comme suit :

Tableau 14: Architecture motivationnelle du mǎdǎmbǎ.

Catégorie	Effectifs	Pourcentage %	Illustration verbatim
Dénégation utilitariste	43	35%	« Aucun débouché professionnel »
Dissonance identitaire	22	18%	« Ce n'est pas ma langue »
Curiosité culturelle	20	16%	« Comprendre mes origines »
Plaisir esthétique	10	8%	« Une mélodie unique »
Stratégie communicative	14	11%	« Parler avec mes grands-parents »
Non-réponse	8	7%	-

Afin de mieux ressortir les avis des élèves à cette interrogation, nous avons fait usage du diagramme à bande ci-dessous :

Figure 13: Hiérarchie des déterminants motivationnels du mǎdǔmbà



Les raisons des élèves concernant leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage volontaire du mǎdǔmbà varient largement, et cette diversité est reflétée dans les réponses recueillies.

La majorité des élèves (35%) ont exprimé que l'apprentissage du mǎdǔmbà est "sans intérêt" ou "pas important". Pour eux, cette langue n'apporte aucun avantage concret, surtout dans le monde professionnel. Un élève a déclaré : « ...parce qu'elle ne m'aidera pas à trouver un emploi à l'étranger... ». D'autres soulignent que même à la maison, cette langue n'est pas utilisée, ce qui renforce leur perception de son inutilité. Par exemple, un autre élève a expliqué : « ...je ne suis pas fan des langues maternelles, car même à la maison on ne les utilise pas. » Ces observations montrent que l'absence de soutien familial et l'absence de bénéfices tangibles dans la vie quotidienne jouent un rôle majeur dans le rejet de l'enseignement du mǎdǔmbà. De même, soit 18% des élèves considèrent que le mǎdǔmbà n'est "pas leur langue", ce qui rend l'apprentissage difficile pour certains. Ils affirment que, étant déjà peu familiers avec leur propre langue maternelle, il leur paraît inconcevable d'apprendre une autre langue qui ne leur appartient pas. Ce sentiment de déconnexion culturelle semble être un obstacle important à l'adhésion à l'enseignement de la langue.

Cependant, une petite minorité des élèves, soit 20%, est ouverte à l'idée d'apprendre le mǎdǔmbà par volonté personnelle. Ils justifient leur position en expliquant qu'ils souhaitent accroître leurs compétences culturelles et linguistiques. Pour certains, apprendre une langue locale est perçu comme un atout pour devenir des citoyens plurilingues dans un pays aussi riche en diversité linguistique que le Cameroun. D'autres trouvent un intérêt à renforcer leur vocabulaire et leurs compétences en écriture dans cette langue. Comme l'a exprimé un élève : « ... *c'est parce que le mǎdǔmbà est très beau à entendre,* » soulignant l'aspect esthétique de la langue. Egalement, soit 4% des élèves ont déclaré qu'ils apprendraient cette langue par pur plaisir, sans raison particulière. Cette catégorie semble refléter un désir de découvrir une culture et une langue qui pourraient offrir de nouvelles expériences et connaissances, sans pression utilitaire.

En conclusion, l'attitude des élèves face à l'apprentissage volontaire du mǎdǔmbà est donc partagée. Une grande majorité exprime des raisons pratiques et culturelles pour justifier leur désintérêt, tandis qu'une minorité y voit un moyen d'enrichir leurs compétences culturelles et linguistiques. Les enjeux de déconnexion culturelle, l'absence de soutien familial et la perception de la langue comme inutile pour le futur professionnel apparaissent comme des facteurs décisifs dans le rejet de cette langue dans le cursus scolaire. Cependant, pour une minorité, le plaisir d'apprendre et l'intérêt pour la culture locale restent des motivations positives et importantes.

4.2.1.3 Représentations du mǎdǔmbà par les élèves dans le contexte scolaire

L'analyse des questions Q4, Q5 et Q6 du questionnaire visait à dégager les perceptions des élèves concernant l'enseignement et l'apprentissage du mǎdǔmbà dans l'espace scolaire, en particulier en salle de classe. Ces réponses reflètent des enjeux sociaux et identitaires qui influencent la préservation et la transmission de cette langue.

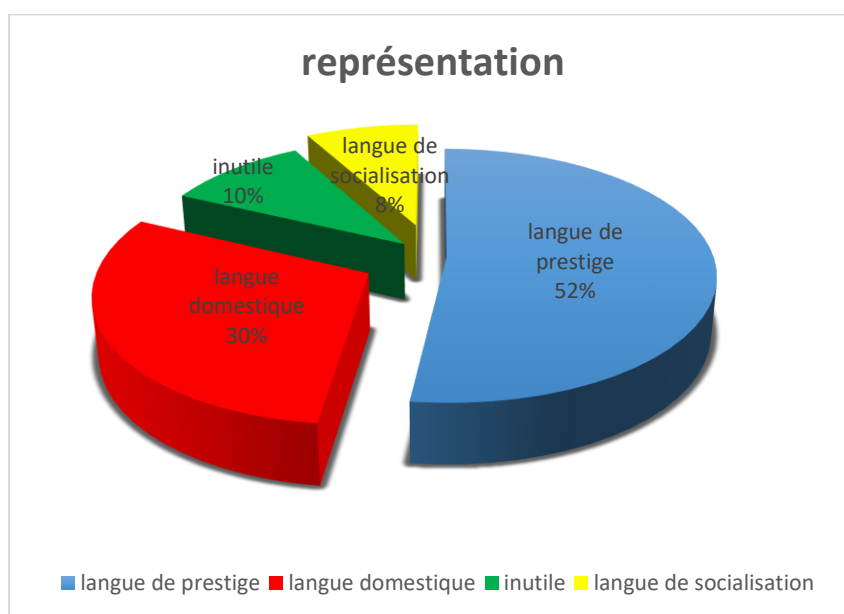
- **Q4 : que pensez-vous du mǎdǔmbǎ ? (question à choix unique)**
représentation du mǎdǔmbǎ dans le contexte social par les élèves

Cette question visait à identifier les représentations que se font les élèves du mǎdǔmbǎ dans un cadre socioculturel. Elle révèle également leur attitude envers cette langue maternelle. Le tableau et le diagramme ci-dessous présentent la synthèse des réponses obtenues.

Tableau 15: Place du mǎdǔmbǎ dans les représentations élèves

Catégories	Effectifs	Pourcentage
Langue de prestige	64	52%
Langue domestique	36	30%
Langue inutile	12	10%
Langue de socialisation	10	8%
Total	122	100 %

Figure 14: Répartition des attitudes élèves



Face à leur réaction, nous avons pu déduire que les apprenants ou les locuteurs ne se limitent pas juste à l'usage d'une langue x ou y, ou des variétés de langue présente dans leur milieu social. Toutefois, ils évaluaient (les locuteurs) leurs propres pratiques et celles des autres. Ces jugements, bien qu'ils soient favorables ou défavorables, ont de l'impact sur leur comportement linguistique (ce qui est clairement dégagé et vu lors de l'observation en situation d'enseignement/apprentissage).

Tout de même, les attitudes des élèves vis-à-vis du médûmbà est tout à fait clair dans le graphique ; nous avons pu constater que la majorité de notre population soit 52% considère le médûmbà comme une langue de prestige, tandis que 30% la considère comme une langue à usage familial. Une minorité par la suite (8% de notre population) la représente comme la langue de socialisation dans le Ndé, et douze des élèves (10%) la considère comme une langue inutile. Lors de l'analyse des résultats, nous avons pu remarquer que la majorité des élèves qui caractérisent le médûmbà comme langue de prestige sont d'une part des locuteurs natifs, et d'autre part des élèves appartenant à une famille exogame dont l'un des parents est locuteur natif de cette langue maternelle. D'après les statistiques, nous avons noté que les représentations des élèves vis-à-vis du médûmbà apparaissent négatives pour la plupart des enquêtés, surtout chez les élèves garçons. Elles sont positives pour la minorité, ce qui est tout à fait normal car, l'image ou la conception d'une langue varie d'une personne à une autre. De même, nous avons aussi remarqué que le sexe féminin a des jugements plus positifs par rapport au médûmbà que le sexe masculin. Bien plus, les élèves qui sont issus d'un milieu socioculturel favorable n'ont des représentations plus positives que les autres dont leur identité se réfère aux langues officielles et étrangères.

- **Q5a : éprouvez-vous du plaisir à apprendre cette langue hors du contexte familial ou social ?**

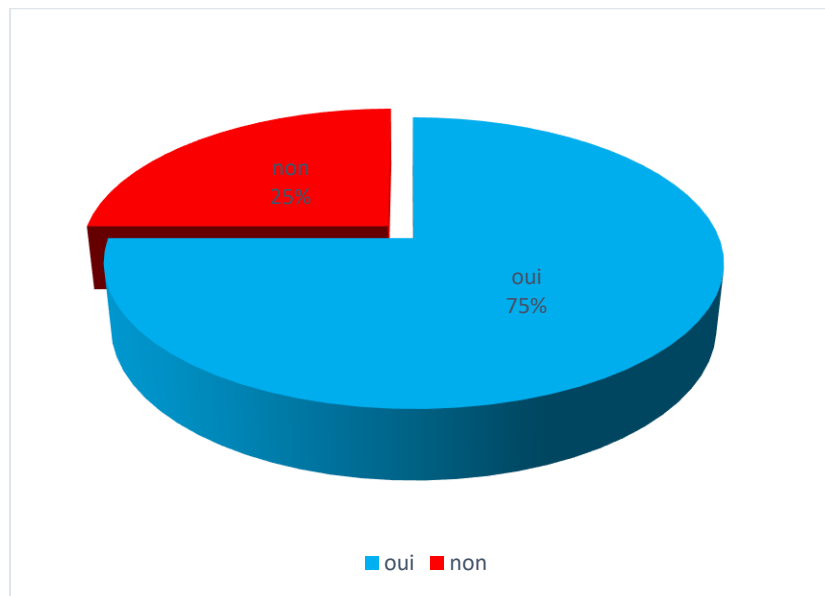
Les réponses obtenues chez les élèves à cette question (deux volets) qui traduisaient leurs motivations à apprendre le médûmbà se répartissent ainsi : en milieu scolaire se présentent comme suit :

Tableau 16: Motivation intrinsèque à l'apprentissage

Propositions	Oui	Non	Total
Nombre d'élèves	91	31	122
Pourcentage (%)	75%	25%	100%

Pour mieux ressortir les réponses des élèves à cette question, nous avons fait usage du diagramme circulaire ci-dessous :

Figure 15: Motivation générale des apprenants.



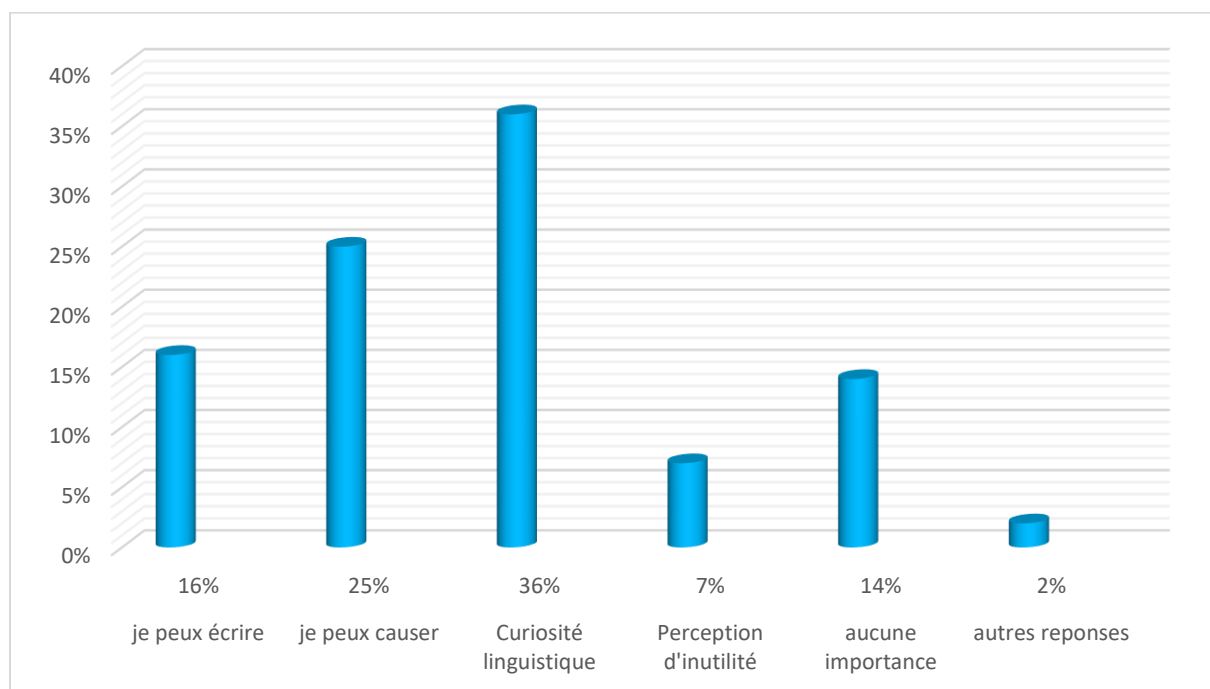
- **Q5b. justifiez votre réponse**

Les élèves ayant pris position dans la précédente question sont par la suite appelés à justifier leur position en choisissant la réponse qui traduit le mieux leur appréciation ou dépréciation vis-à-vis de l'apprentissage du médâmbà dans leur salle de classe. Le tableau et le diagramme qui suit présentent leurs avis.

Tableau 17: Motivations différentielles d'apprentissage du médûmbà hors du contexte social.

Motivations	Effectifs	Pourcentage
Je peux écrire	20	16%
Je peux causer	30	25%
Curiosité linguistique	44	36%
Perception d'inutilité	8	7%
Indifférence	17	14%
Autres	3	2%

Figure 16: Hiérarchie des motivations déclarées



Les résultats montrent que 75% des élèves éprouvent du plaisir à apprendre le mûdûmbà à l'école (Q5a), avec des motivations variées : 36% y voient un intérêt culturel (« découvrir comment la langue fonctionne »), 25% un outil de communication (« parler avec les anciens »)

et 16% une nécessité technique (« apprendre à l'écrire »). Cependant, 25% expriment une aversion, principalement justifiée par une préférence pour les langues officielles (14%) ou une perception d'inutilité hors contexte familial (7%). L'analyse qualitative (Q5b) révèle un paradoxe : même les élèves motivés utilisent rarement la langue en dehors des cours, par crainte du jugement social (« on se moque de mon accent ») ou par association à un statut rural (« langue des villages »). Cette dichotomie entre intérêt théorique et pratique limitée reflète une tension entre valorisation scolaire et marginalisation sociale de la langue.

En somme, le mǎdǎmbà, langue nationale du Cameroun, suscite des perceptions variées parmi les élèves. Tandis que certains le considèrent comme un atout linguistique et social, d'autres manifestent un désintérêt, influencé par leur environnement socioculturel et leur identité linguistique. Les attitudes des élèves envers cette langue montrent l'impact de leur milieu familial, de leur appartenance à un groupe social et de leur vision de l'avenir. Si le mǎdǎmbà est perçu par certains comme un facteur d'intégration sociale, il reste marginalisé par d'autres en raison de la prépondérance des langues officielles.

- **Q6 : qu'est-ce qui vous inspire à l'idée d'apprendre le mǎdǎmbà en milieu scolaire ?**

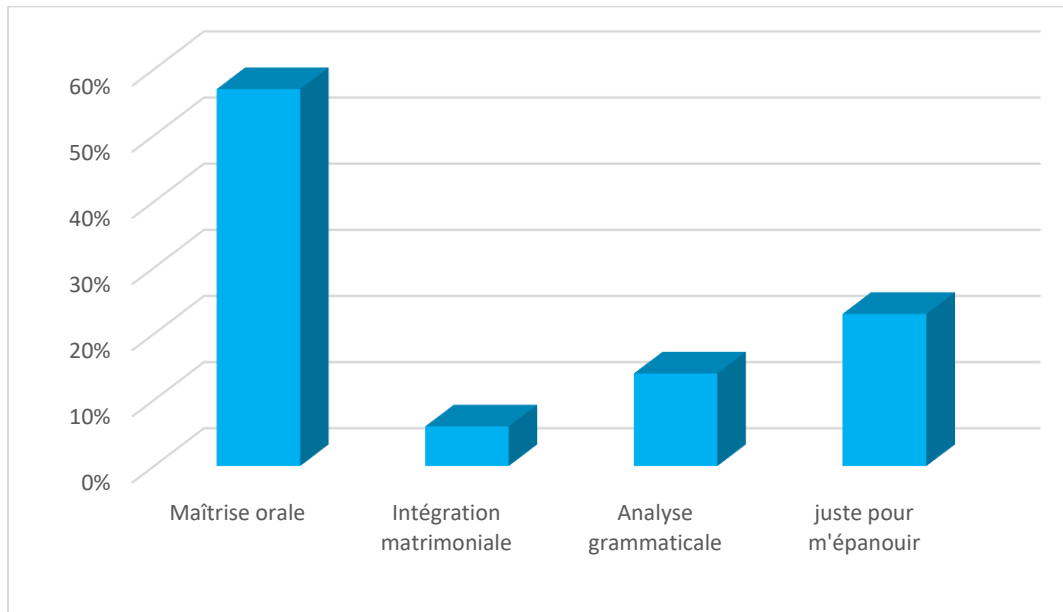
La triangulation des données révèle Des 122 questionnaires, nous avons reçu des réponses qui se résument dans ce tableau comme suit :

Tableau 18: Échelle motivationnelle de l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbà

Motivations	Effectifs	Pourcentage
Maîtrise orale	70	57%
Intégration matrimoniale	7	6%
Analyse grammaticale	17	14%
Épanouissement personnel	28	23%

Afin de mieux ressortir les réponses à cette interrogation, nous avons fait usage du diagramme à bande ci-dessous :

Figure 17: Échelle motivationnelle



L'analyse des réponses recueillies met en évidence plusieurs motivations qui poussent les élèves à apprendre le m'édumbà en milieu scolaire. La motivation la plus largement exprimée, par 57 % des répondants, est le désir de mieux parler la langue. Cette volonté est partagée tant par les locuteurs natifs que par les non-natifs, ce qui témoigne d'un intérêt linguistique qui dépasse le simple cadre familial. Pour certains, apprendre le m'édumbà répond à un besoin de communication, leur permettant d'échanger plus aisément avec des proches ou des membres de leur communauté. Pour d'autres, cet apprentissage s'inscrit dans une démarche identitaire et culturelle, traduisant une volonté de préserver et valoriser leur patrimoine linguistique. Il est également possible que certains élèves, issus de familles où cette langue est peu ou plus du tout parlé, perçoivent son apprentissage comme un moyen de renouer avec leurs racines et d'affirmer leur appartenance culturelle. Loin d'être seulement une langue d'usage quotidien, le m'édumbà apparaît ainsi comme un vecteur social et un marqueur identitaire fort. En parallèle, 23 % des élèves considèrent cet apprentissage avant tout comme une activité ludique et un moyen de se distraire après les cours. Cet aspect récréatif peut s'expliquer par la méthodologie employée, qui favorise peut-être une approche dynamique incluant des jeux, des dialogues interactifs ou des exercices oraux engageants. Loin de constituer une simple

motivation superficielle, cet attrait pour l'apprentissage perçu comme un divertissement peut être un facteur clé dans la rétention des élèves et leur engagement à long terme. L'enseignement du mǎdǔmbà, en intégrant cet aspect ludique, pourrait ainsi renforcer l'intérêt des apprenants et favoriser une meilleure assimilation de la langue. De leur côté, 14 % des élèves expriment une motivation plus scolaire, cherchant à maîtriser la structure grammaticale du mǎdǔmbà. Cette approche, qui témoigne d'un véritable attrait pour la linguistique, pourrait être portée par des élèves passionnés de langues ou désireux d'approfondir leurs compétences analytiques. Comprendre la structure d'une langue bantu comme le mǎdǔmbà peut, en effet, faciliter l'apprentissage d'autres langues apparentées et constituer un atout dans des domaines d'études tels que la linguistique, la traduction ou encore l'anthropologie. Cette motivation, bien que moins répandue, est cruciale pour la préservation et la transmission de la langue, car ces élèves sont les plus susceptibles de s'intéresser aux aspects normatifs et techniques du mǎdǔmbà, jouant ainsi un rôle essentiel dans sa documentation et sa valorisation. Enfin, un dernier groupe d'élèves, représentant 6 % des répondants (majoritairement des filles), affiche une motivation particulière : apprendre le mǎdǔmbà dans l'optique d'épouser un(e) locuteur(ice) natif(ve). Cette raison traduit une vision où la langue est perçue non seulement comme un outil de communication, mais aussi comme un moyen d'intégration sociale et familiale. Pour ces élèves, maîtriser la langue peut être un atout pour impressionner une belle-famille et renforcer leur acceptation dans un cadre matrimonial futur. Cette motivation, bien que minoritaire, met en évidence une dynamique sociale intéressante où l'apprentissage d'une langue peut être conditionné par des facteurs relationnels et culturels spécifiques. En somme, ces différentes motivations montrent que l'enseignement du mǎdǔmbà en milieu scolaire ne répond pas à une seule logique d'apprentissage linguistique, mais recouvre une diversité d'enjeux, qu'ils soient identitaires, sociaux, scolaires ou personnels. Il apparaît donc essentiel d'adapter les approches pédagogiques afin de répondre aux attentes des apprenants et de favoriser un apprentissage à la fois efficace et engageant, permettant non seulement de transmettre la langue, mais aussi de renforcer son rôle dans la société contemporaine.

4.2.1.4 Représentations de l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbǎ

Dans cette section, nous nous intéressons aux dynamiques communicatives en salle de classe afin de comprendre la perception des élèves quant à l'interaction enseignant-élève lors des cours de Langues et Cultures Nationales (LCN), spécifiquement en mǎdǎmbǎ. Nous examinons également l'influence de l'environnement social sur leur apprentissage. Pour ce faire, nous analysons les réponses aux questions Q7, Q9 et Q10 de notre questionnaire.

La norme didactique de l'enseignement des langues préconise une immersion dans la langue cible afin de favoriser l'acquisition linguistique. Cependant, cette approche n'est pas systématiquement respectée dans le contexte de l'enseignement du mǎdǎmbǎ. Pour illustrer cette réalité, la question Q7a interrogeait les élèves sur la langue principalement utilisée pour s'adresser à leur enseignant durant le cours. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau19: Répartition des langues d'interaction.

Langue utilisée	Effectifs	Proportion
Français	88	72%
mǎdǎmbǎ	34	28%
Total	122	100%

Il ressort de ce tableau que 72% des élèves s'expriment en français lorsqu'ils interagissent avec leur enseignant, contre 28% qui préfèrent utiliser le mǎdǎmbǎ. Afin de comprendre les raisons de cette prédominance du français, nous avons analysé les réponses à la question Q7b. Dans ce tableau, nous pouvons constater que 72% de notre population interagissent en français lorsque ceux-ci sont interrogés par l'enseignant. Seulement 28% de notre population s'efforce à échanger en mǎdǎmbǎ lors du cours de ladite langue maternelle. Dans le but de comprendre pourquoi la majorité de notre population utilise le français comme

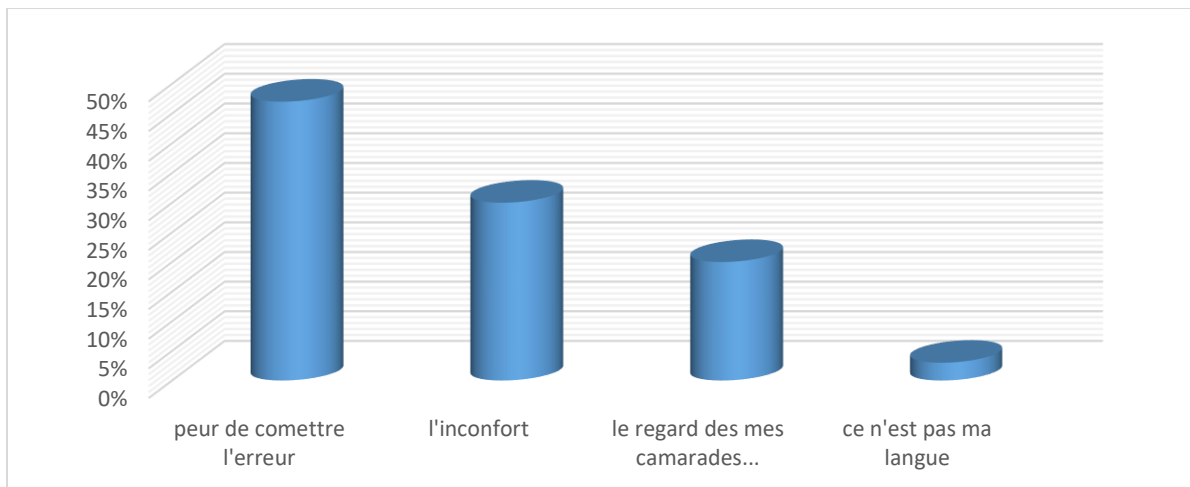
langue d'interaction, la question Q7b en fait état des lieux. Les réponses des élèves à cette question sont résumées dans le tableau qui suit :

Tableau 20: Facteurs explicatifs.

Motivations	Effectifs	Répartition
Appréhension de l'erreur	41	47%
Gêne expressive	27	30%
Non-maîtrise linguistique	2	3%
Influence du groupe-classe	18	20%
Total	122	100%

Afin de mieux ressortir les réponses justificatives des élèves à cette interrogation, nous avons fait usage du diagramme à bande ci-dessous :

Figure 18: Distribution comparative français/médûmbà dans les interactions enseignant-élèves.



Le tableau présente les motivations des élèves pour utiliser le français lors des cours de Langue et Culture Nationale (LCN), avec des résultats exprimés en pourcentage. La majorité des élèves, soit 47%, choisissent de s'exprimer en français par peur de commettre des erreurs,

notamment dans la construction des phrases et la prononciation de certains sons. Ce phénomène reflète une insécurité linguistique, un concept que William Labov (1976) définit comme une attitude négative et d'incertitude qu'un locuteur éprouve envers sa propre pratique langagière. Les élèves hésitent donc à utiliser leur langue maternelle ou d'autres langues par crainte d'erreurs, ce qui révèle un doute sur leurs compétences linguistiques et peut être associé à une peur de jugements négatifs de la part des autres. En second lieu, 30% des élèves se sentent gênés d'utiliser une langue qu'ils maîtrisent pourtant, face à leurs camarades pendant les activités d'enseignement/apprentissage. Cette gêne expressive souligne une forme de réserve sociale, où l'élève se sent observé ou jugé dans le cadre scolaire. Cette gêne peut être liée à des perceptions culturelles ou sociales, dans lesquelles l'utilisation de certaines langues est parfois associée à des stéréotypes ou à des attentes sociales spécifiques. L'élève peut être poussé à adopter une langue qu'il perçoit comme plus acceptable ou prestigieuse dans un contexte scolaire, même s'il maîtrise parfaitement sa langue maternelle.

Un autre facteur influençant l'utilisation du français en classe est l'influence du groupe-classe. Environ 20% des élèves indiquent que leur choix de langue est influencé par leurs camarades, ce qui montre que l'adaptation aux normes sociales du groupe joue un rôle majeur dans la décision linguistique des élèves. Ce phénomène révèle l'importance de la dynamique sociale au sein de la classe, où les élèves sont parfois incités à suivre les pratiques linguistiques dominantes de leur groupe pour éviter d'être marginalisés ou jugés. Enfin, un petit pourcentage d'élèves, soit 3%, attribue leur préférence pour le français à une non-maîtrise de leur langue maternelle, le médâmbà. Ces élèves pourraient se sentir moins confiants dans l'utilisation de leur langue maternelle, soit par manque d'exposition, soit par une maîtrise limitée de certaines constructions linguistiques ou de certains registres de leur langue. Cette catégorie reste minoritaire, mais elle met en lumière l'impact de l'environnement social et familial sur la compétence linguistique des élèves.

Le diagramme à bandes, associé au tableau, permet de mieux visualiser les causes de l'utilisation du français en classe et d'en faciliter l'interprétation. En croisant les informations du tableau et du diagramme, on observe clairement que l'appréhension de l'erreur et la gêne

expressive sont les facteurs les plus influents, suivis de près par l'influence du groupe-classe. L'insécurité linguistique semble donc être un facteur déterminant dans le choix du français, et l'importance de la perception des autres et des attentes sociales se révèle essentielle. L'insécurité linguistique apparaît donc comme un phénomène central dans cette analyse. Le fait que la majorité des élèves (47%) choisissent le français pour éviter des erreurs grammaticales ou de prononciation souligne leur malaise face à l'utilisation de leur langue maternelle dans un contexte scolaire. Cette préférence pour le français pourrait aussi refléter un rapport de pouvoir entre les langues, où le français est perçu comme plus valorisé dans le cadre scolaire, tandis que le mɔ̀dɔ̀mbà reste une langue de l'intime, plus utilisée dans des contextes familiaux ou informels.

Il est intéressant de noter que malgré cette insécurité, les élèves semblent préférer utiliser le mɔ̀dɔ̀mbà dans des contextes sociaux et familiaux. Cela montre une distinction claire entre les domaines d'usage des deux langues. Le français est privilégié pour les interactions scolaires et académiques, où il est perçu comme plus adapté ou « correct », tandis que le mɔ̀dɔ̀mbà reste la langue de la famille, du cercle social et de l'intimité. Cette séparation entre les deux langues est un phénomène courant dans les sociétés où coexistent plusieurs langues, créant ainsi une forme de diglossie où chaque langue a un rôle spécifique à jouer.

En conclusion, cette analyse des motivations des élèves pour utiliser le français en classe met en évidence des dynamiques sociales et psychologiques complexes. L'insécurité linguistique, la gêne sociale et l'influence du groupe-classe expliquent pourquoi les élèves préfèrent le français dans un cadre scolaire. Cependant, l'utilisation du mɔ̀dɔ̀mbà dans des contextes privés suggère une relation plus intime et plus confortable avec leur langue maternelle, ce qui ouvre la réflexion sur la place de cette langue dans l'éducation et son rôle potentiel dans l'apprentissage des élèves. Nous avons ensuite exploré l'impact de l'exposition au mɔ̀dɔ̀mbà dans l'environnement social sur l'apprentissage en classe (Q9a).

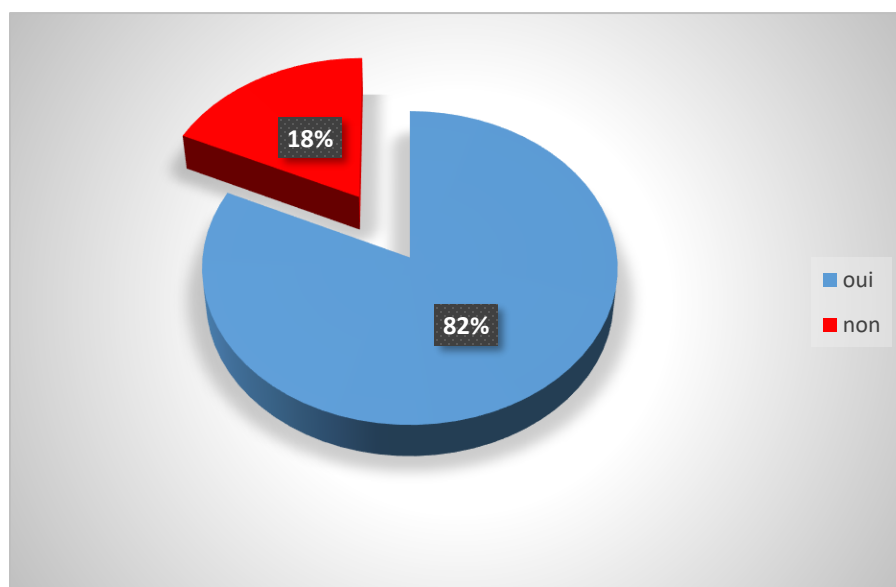
Q9a : est-ce que le fait que vous soyez en contact avec ladite langue dans la société vous permet de vous sentir à l'aise(...) du mɔ̀dɔ̀mbà dans votre salle de classe ?

Les réponses des élèves à cette question sont synthétisées dans le tableau ci-dessous et représentées sous forme de diagramme circulaire.

Tableau 21: Impact perçu de l'environnement social sur l'acquisition linguistique (N=122).

Proposition	Oui	Non	Total
Nombre d'élèves	96	26	122
Pourcentage	82%	18%	100%

Figure 19: diagramme des motivations sous-tendant le choix linguistique en classe.



D'après les résultats recueillis dans le tableau 21 et le diagramme circulaire ci-dessus, une majorité des élèves, soit 82%, estiment que leur environnement social (familial ou communautaire) joue un rôle essentiel dans leur confort à l'école, notamment en matière d'apprentissage du médâmbà. Ces élèves affirment que le fait d'être en contact constant avec leur langue maternelle, surtout dans la commune de Bangangté où le médâmbà est largement parlé, leur permet non seulement de mieux comprendre la prononciation des sons, mais aussi d'acquérir une meilleure maîtrise de la grammaire et du vocabulaire. Cela les incite à

perfectionner leur écriture, un aspect qu'ils considèrent comme un point sensible, notamment en ce qui concerne l'orthographe.

- En revanche, 18% des élèves ne perçoivent pas l'environnement social comme un facteur d'influence sur leur apprentissage de la langue. Ce groupe semble dissocier leur progrès scolaire de l'usage social de la langue, suggérant que d'autres facteurs internes ou scolaires peuvent avoir plus d'impact sur leur apprentissage du médûmbà. Pour approfondir cette analyse, la question Q9b visait à identifier les compétences linguistiques influencées par l'environnement social. **Q9b. si oui en quoi ?**

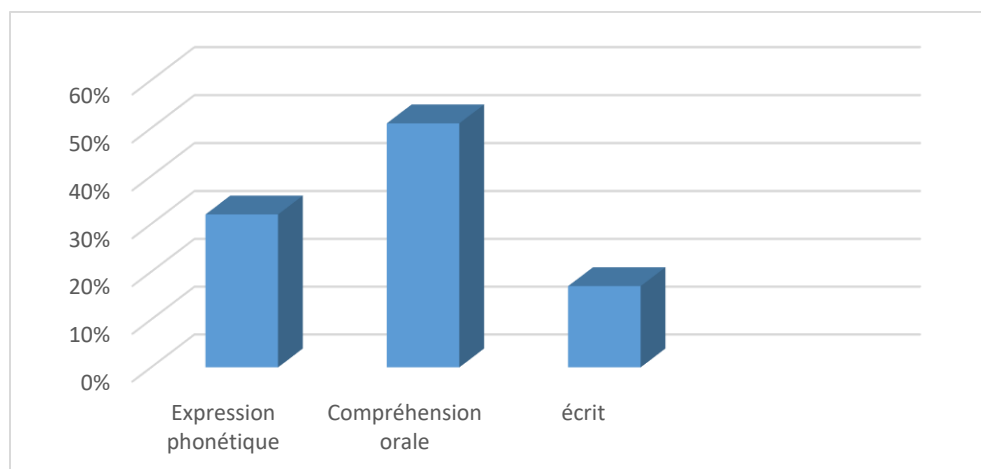
Le tableau ci-dessous présente les réponses des élèves sur les aspects de l'enseignement du médûmbà impactés par leur environnement social.

Tableau 22: Répartition des compétences affectées par le contexte social

Domaines affectés	Effectifs	Proportion
Compréhension orale	42	51%
Expression phonétique	26	32%
Compétences graphiques	14	17%

Le diagramme à bande ci-dessous est utilisé pour mieux ressortir les réponses des élèves sur l'influence de l'environnement social dans l'enseignement/apprentissage médûmbà en milieu scolaire.

Figure 20: Répartition des effets socio-contextuels



Les résultats du tableau 21 et du diagramme à bande qui suit montrent clairement que l'environnement social influence principalement l'apprentissage du m̀d̀mb̀ au niveau de la compréhension, selon 51% des élèves. Cette catégorie fait référence à la capacité des élèves à saisir le sens des mots et phrases en m̀d̀mb̀ pendant les cours, y compris leur aptitude à lire et à produire des textes dans cette langue. Une autre proportion notable, 32%, affirme que l'influence se manifeste davantage au niveau oral, ce qui traduit une capacité à bien prononcer les sons et à construire des phrases cohérentes en interaction avec l'enseignant. Enfin, 17% des élèves estiment que l'impact de l'environnement social se fait sentir dans l'écriture, où l'influence de la langue maternelle les aide à traduire et maîtriser mieux les outils linguistiques du m̀d̀mb̀.

- **Q10a. Comment évaluez-vous votre niveau d'écriture en m̀d̀mb̀?**

Le tableau suivant présente l'auto-évaluation des élèves quant à leurs compétences en écriture du m̀d̀mb̀.

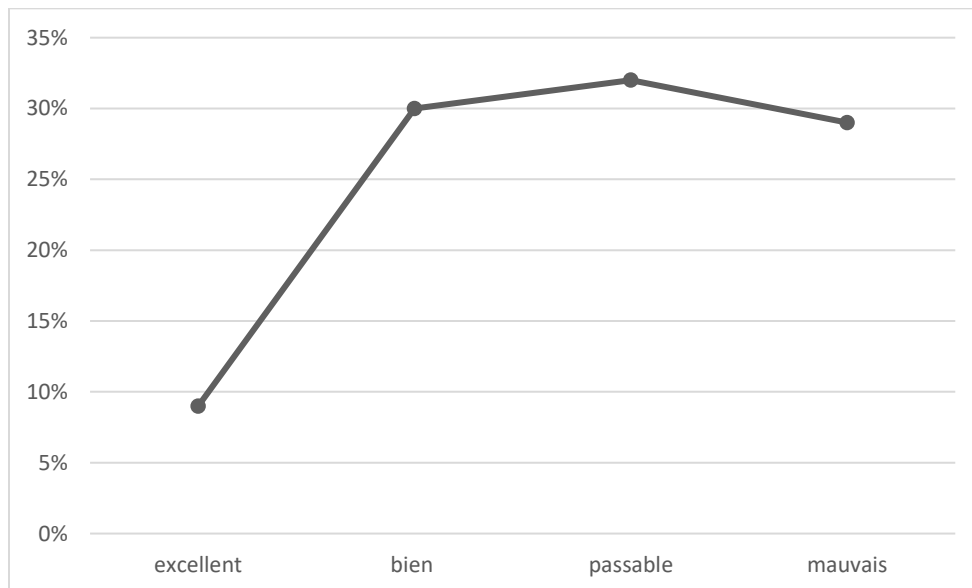
Tableau 23: Auto-évaluation des compétences écrites

Niveau perçu	Effectif	Proportion
Excellent	11	9%
Bien	37	30%

Passable	39	32%
Mauvais	35	29%
Total	122	100%

Afin de mieux ressortir les réponses des élèves à cette interrogation, nous avons fait usage du diagramme à bâton ci-dessous pour présenter la croissance de leur compétence :

Figure 21: Profil des compétences écrites



Les réponses des élèves à la question Q10a, résumées dans le tableau 22, montrent des écarts notables dans l'auto-évaluation de leurs compétences en écriture en mǎdǔmbǎ. Bien que 39% des élèves se considèrent compétents en écriture, la majorité, soit 61%, admettent une maîtrise insuffisante de l'écriture des sons en mǎdǔmbǎ. En observant ces résultats, il est possible de constater qu'une part significative des élèves rencontre des difficultés dans la transcription correcte des sons de leur langue maternelle. Cela peut s'expliquer par un manque de pratiques écrites ou par des difficultés d'adaptation aux règles orthographiques. L'auto-

évaluation révèle également une tendance générale vers des compétences écrites de niveau passable à médiocre, suggérant qu'un certain nombre d'élèves sont en phase d'apprentissage, mais n'ont pas encore atteint une maîtrise complète.

Etant donné que cette question a deux volets, le prochain volet de cette question permettait aux élèves d'autoévaluer leur compétence orale.

- **Q10b. comment évaluez-vous vos compétences orales au moment de l'interaction avec votre enseignant ?**

Les résultats concernant l'auto-évaluation des compétences orales sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 24: Autoévaluation des interactions orales (N=122)

Niveau perçu	Effectif	Proportion
Excellent	66	54%
Bien	24	20%
Passable	21	17%
Mauvais	11	9%
Total	122	100%

Figure 22: Profil des compétences orales

4.2.2.1 Attitudes des élèves envers l'enseignement/apprentissage du mǎdǔmbà

Ce premier indice est calculé à partir des scores des élèves sur les questions Q11, Q14, Q15, Q16, Q18, Q19, et Q20 de cette section. Cet indice représentait les variables d'ordre appréciatif et dépréciatif des élèves liées à l'enseignement/apprentissage de ladite langue maternelle dans leur salle de classe. De ce fait, pour le traitement de ces données, nous avons utilisé une analyse de la variance (ANOVA) afin de comparer les moyennes de ces deux valeurs. Pour cela, une ANOVA à deux critères de classification nous a permis de comparer ces deux variables (appréciative et dépréciative) avec le sexe (féminin et masculin) comme variable indépendante, et l'échelle (appréciative et dépréciative) comme variable dépendante. Voici, dans le tableau qui suit les moyennes et écart-type de cet indice.

Tableau 25: Analyse comparative des attitudes envers l'enseignement/apprentissage du mǎdǔmbà selon le sexe

1. Attitudes des élèves envers l'enseignement/apprentissage du mǎdǔmbà : valeur appréciative (adhésion positive)			
Sexe	Nombre de réponses	Moyenne	Ecart-type
Masculin	228	1.86	20.47
Féminin	429	3.51	38.52
2. Attitudes élèves envers l'enseignement/apprentissage du mǎdǔmbà : valeur dépréciative (résistance cognitive)			
Sexe	Nombre de réponses	Moyenne	Ecart-type
Masculin	219	1.79	19.66
Féminin	210	1.72	18.85

Les résultats de l'étude montrent que les filles et les garçons n'ont pas la même façon d'exprimer leur intérêt ou leurs réticences dans cette matière. Quand nous regardons ce qu'ils

aiment (dimension positive), les filles sont en moyenne presque deux fois plus enthousiastes que les garçons (3,51 contre 1,86 sur une échelle de score). Mais attention : toutes les filles ne sont pas d'accord entre elles. Certaines adorent vraiment la matière alors que d'autres sont moins convaincues, ce qui crée de grandes variations dans leurs réponses. Les garçons, eux, ont des avis positifs plus semblables les uns aux autres, même si globalement moins enthousiastes.

Par contre ; quand on examine ce qu'ils n'aiment pas (dimension négative), la situation change complètement : filles et garçons ont des scores presque identiques (1,72 contre 1,79), comme s'ils partageaient les mêmes réticences de base. Mais là encore, une nuance apparaît : les garçons ont des avis légèrement plus diversifiés ("certains détestent vraiment, d'autres sont juste un peu réticents") alors que les filles sont plus regroupées dans leurs critiques.

Le plus surprenant vient d'un groupe de filles (23%) qui cumulent à la fois des scores élevés en positif et en négatif. C'est comme si elles disaient : "J'adore certains aspects de cette matière mais je déteste d'autres parties". Ce phénomène n'existe pratiquement pas chez les garçons, qui semblent avoir une opinion plus "tranchée" (soit plutôt positif, soit plutôt négatif).

En somme, face à cette analyse nous supposons que pour les enseignants, cela signifie qu'il faut adapter leur approche : avec les filles, capitaliser sur ce qui plaît vraiment (car leurs goûts varient beaucoup) tout en travaillant sur les points qui créent des blocages. Avec les garçons, l'objectif principal serait de réduire les réticences communes tout en maintenant ce qui fonctionne déjà. Une piste serait de bien séparer dans les cours les activités "plaisantes" (jeux, projets créatifs) des exercices plus techniques, pour que chaque élève trouve des points d'accroche selon ses préférences.

4.2.2.2 Caractéristiques liées à la motivation de l'enseignement/apprentissage du mǎdǔmbǎ en salle de classe

L'indice de motivation des élèves, calculé à partir des réponses aux questions Q12, Q13 et Q17, permet d'analyser l'intensité de la motivation et l'intégration des élèves dans l'apprentissage du mǎdǔmbǎ. Pour l'analyse de ces scores, une ANOVA à deux critères a été utilisée, avec le sexe et le niveau (favorable et défavorable) comme variables indépendantes. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 25, qui montre les moyennes et les écarts-types des réponses des élèves en fonction de leur sexe et de leur niveau de motivation.

Tableau 26: moyennes de l'écart-type des élèves (sexe différents) sur l'intensité de la motivation.

Sexe	Niveau	Échantillon	Moyenne	Ecart-type
Féminin	Favorable	107	0.87	9.60
Masculin	Favorable	81	.66	7.27
Féminin	Défavorable	110	.90	9.87
Masculin	Défavorable	82	.67	7.36

Les résultats de l'ANOVA révèlent que les moyennes des scores des élèves pour les niveaux favorable et défavorable sont globalement proches chez les deux sexes. Les moyennes pour les filles favorables (0.87) et les garçons favorables (0.66) sont relativement proches, tout comme celles des filles défavorables (0.90) et des garçons défavorables (0.67). Cependant, bien que les moyennes soient similaires, l'écart-type des valeurs défavorables est légèrement plus élevé que celui des valeurs favorables ($\sigma_{XDF} > \sigma_{XF}$). Cela indique que les réponses des élèves dans la catégorie défavorable sont plus dispersées, suggérant des attitudes plus variées parmi ces élèves. L'écart-type plus élevé pour les valeurs défavorables indique que les élèves défavorables manifestent une plus grande diversité dans leurs réponses. Ce phénomène suggère que, bien que certains élèves aient une faible motivation, d'autres sont plus engagés, mais

l'ensemble reste dans une attitude générale peu motivée envers l'enseignement/apprentissage du mǎdǔmbǎ.

En d'autre terme, malgré des attitudes globalement positives en termes d'appréciation de la langue et de son enseignement, les résultats montrent que la majorité des élèves ne sont pas suffisamment motivés pour participer activement à l'apprentissage du mǎdǔmbǎ en classe. Cela signifie qu'il existe un écart important entre l'appréciation de la langue et l'intensité réelle de la motivation des élèves à s'engager dans les activités scolaires liées à cette langue. Cette tendance est particulièrement visible dans les deux groupes, aussi bien pour les garçons que pour les filles, bien que les filles aient des attitudes plus favorables en moyenne.

En conclusion, l'analyse des scores de motivation montre que, bien que l'enseignement du mǎdǔmbǎ soit perçu de manière majoritairement positive par les élèves, un faible niveau de motivation et d'engagement dans les activités d'apprentissage est observé. De plus, les attitudes des filles sont généralement plus favorables que celles des garçons, mais dans l'ensemble, il n'y a pas de forte interaction entre la perception de l'enseignement et la motivation des élèves. Ce constat suggère qu'il pourrait être utile d'explorer des stratégies pédagogiques visant à renforcer l'implication des élèves dans les cours de langue et à stimuler une motivation plus active, en particulier chez les garçons.

4.3 Analyse et interprétation de l'observation

Pour cette analyse, nous avons exploité les résultats des observations menées dans les classes de troisième, première et terminale littéraire lors de l'enseignement-apprentissage du mǎdǔmbǎ. La grille d'observation figurant en annexe, initialement conçue pour analyser les attitudes manifestées pendant ce processus pédagogique, permet également d'évaluer l'impact des représentations et comportements élèves sur le déroulement des cours.

4.3.1 Observations des pratiques langagières en classe de langue et cultures nationales (avec le mǎdǔmbà comme langue de spécialisation)

Les pratiques langagières, selon Elisabeth Bautier (2001), se définissent comme l'ensemble des manifestations linguistiques résultant des interactions entre divers facteurs linguistiques, psychologiques, culturels, éducatifs et affectifs, qui caractérisent aussi bien les individus que les groupes. Appliquées à notre recherche, nous considérons les pratiques langagières comme l'ensemble des manifestations, qu'elles soient linguistiques ou non linguistiques, exprimées par les apprenants lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère. Avant d'aborder l'analyse des pratiques langagières proprement dites, il convient de préciser le contexte dans lequel ces observations ont été menées. Nous avons constaté que, bien que le mǎdǔmbà soit introduit dès la classe de 6^e, l'usage du français prédomine largement dans l'enseignement/apprentissage de cette langue maternelle, en particulier dans les classes supérieures. Cette forte présence du français nous a amenés à questionner nos perceptions initiales sur la mise en œuvre de cet enseignement. L'usage limité du mǎdǔmbà en classe ainsi que le comportement des élèves révèlent de manière explicite leurs représentations vis-à-vis de cette activité pédagogique. Afin d'observer les pratiques langagières, nous avons sollicité les enseignants pour qu'ils proposent des leçons mettant davantage l'accent sur la pratique du mǎdǔmbà. Nous avons ainsi assisté à une leçon de grammaire portant sur les pronoms définis et indéfinis en mǎdǔmbà (leçon sur la classe nominale) et à une correction d'une épreuve de LCN. Grâce à ces séances, nous avons pu relever plusieurs phénomènes langagiers présents lors de l'enseignement/apprentissage du mǎdǔmbà dans les classes observées.

4.3.1.1 Analyse de l'interlangue des élèves

L'observation des usages langagiers en classe de langue et cultures nationales, avec le mǎdǔmbà comme langue de spécialisation, constitue un élément essentiel de notre analyse. Elle permet de mettre en lumière les mécanismes mis en œuvre par les élèves dans

l'apprentissage de la langue cible et d'observer comment ils construisent leur propre système linguistique en situation d'enseignement/apprentissage du médûmbà.

Le concept d'interlangue, introduit par Selinker (1972) dans une approche psycholinguistique, désigne un système linguistique autonome qui se forme lorsque les apprenants tentent de s'exprimer dans une langue étrangère ou seconde. En d'autres termes, lorsque les élèves apprennent le médûmbà en classe, ils développent naturellement un système linguistique mixte appelé "interlangue". Ce phénomène, identifié par Selinker, correspond à une phase transitoire où se mêlent la langue maternelle, le français (langue scolaire) et la langue cible. Ainsi, l'analyse des interactions en classe révèle que les principales langues en jeu dans la production des élèves sont :

- Le médûmbà, langue cible de l'apprentissage ;
- Le français, souvent dominant dans les échanges scolaires ;
- Une autre langue maternelle, pour les élèves non locuteurs natifs du médûmbà.

L'analyse de l'interlangue revêt une importance capitale dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle permet de comprendre comment les apprenants s'approprient une langue hors de leur contexte social et familial habituel. Si elle ne permet pas à elle seule une description exhaustive des représentations et attitudes des élèves face à l'apprentissage du médûmbà, elle fournit néanmoins à l'enseignant des indices précieux sur les erreurs récurrentes des élèves. Cette compréhension facilite ainsi l'élaboration de stratégies pédagogiques adaptées pour remédier aux difficultés observées.

L'interlangue considère l'erreur comme un élément central du processus d'apprentissage. En effet, elle permet à l'enseignant d'identifier les besoins des élèves et d'ajuster ses objectifs pédagogiques. Dans notre étude, nous avons analysé l'interlangue afin d'examiner son lien avec les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis du médûmbà et de son enseignement en classe. Lors de l'observation, nous avons relevé deux phénomènes

principaux : les mélanges codiques dans la formulation des phrases et les interférences phoniques et toniques dans la prononciation de certains sons.

Corpus 1 : observation des mélanges codiques lors de l'enseignement/apprentissage du mádûmbà

Extraits d'interactions en classe (correction de l'épreuve de LCN : traduction de certaines phrases)

Ngaŋwani 1: amina bə fɛ ya pɛ (ndanda). au lieu de : amina ba Shùí tǒ

Ngaŋwani 2: bāg fə nèn sīm (ghòmala) zhú. au lieu de : bāg fə nèn ntam bàlóná

Ngaŋwani 3: Ngànyiktèŋwáni fà lakrɛ (français:emprunt) nyamen nekì num tablɔ (français:emprunt)

Ngaŋwani 4: mə su/ɥgh nkanɔ (ndanda) nkâbnjɥ. au lieu de: mə sóg ká nkâbnjɥ

L'analyse de ce corpus met en évidence une tendance marquée des élèves à recourir aux mélanges codiques dans leur production langagière. Ce phénomène se manifeste particulièrement lorsqu'ils ne trouvent pas l'équivalent d'un mot en mádûmbà ou lorsque la traduction leur échappe. Ce recours aux mélanges codiques est observé aussi bien chez les élèves allophones que chez ceux issus de familles exogames.

Corpus 2 : observation des interférences toniques et phoniques lors des interactions des élèves avec leur enseignant.

Les interférences phoniques et toniques se produisent à l'oral et résultent des différences entre les systèmes phonétiques et/ou phonologiques des langues en contact. Elles peuvent également être influencées par la proximité phonétique de certaines unités lexicales.

Notre observation révèle que les tons posent souvent problème aux élèves, entraînant des erreurs de prononciation qui modifient parfois le sens du mot. Le tableau ci-dessous illustre quelques exemples d'interférences relevées :

Tableau 27: quelques exemples d'interférences toniques et phoniques mǎdũmbà par les élèves.

Mot français et glose	Erreur identifiée	Correction	Origine
Personne [mèn]	Prononce plutôt [mén] qui traduit enfant exemple : [mén] yǎn dì bǎbtǎ ò	[Mèn] sǎ bǎbtǎ ò	Confusion due à la similitude phonétique avec [mèn]. Il en est de même pour "remède" [fù] et "herbe" [fú].
u # ʉ	Mǎdũmba, ju « manger » nkǎbnju “le matin”	mǎdũmbà nǎju nkǎbnju	Influence de la prononciation française sur celle du mǎdũmbà.

Ces erreurs révèlent l'impact de la langue française sur la phonologie du mǎdũmbà, ce qui complique l'acquisition correcte des tons et des sons spécifiques à cette langue.

4.3.1.2 Insécurité linguistique

En abordant la notion d'insécurité linguistique, nous avons cherché à dégager son impact sur les attitudes des élèves lors de l'enseignement/apprentissage du mǎdũmbà en classe. Dans le cadre de cette étude, nous avons analysé l'insécurité linguistique comme une forme d'attitude résultant des perceptions qu'ont les élèves du mǎdũmbà et de sa pratique en milieu scolaire. Avant d'approfondir cette analyse, nous examinerons tout d'abord le concept d'insécurité linguistique.

Ce concept est apparu pour la première fois dans une étude de William Labov (1966), portant sur la stratification sociale des variables linguistiques chez les New-Yorkais, à partir de

la prononciation du phonème /r/. Selon Labov, l'insécurité linguistique renvoie à un sentiment reflétant les tensions entre différentes classes sociales. Au fil des années, plusieurs autres sociolinguistes et chercheurs en sciences sociales ont enrichi cette définition. Jean Calvet (2009), par exemple, définit l'insécurité linguistique comme une crainte d'être jugé, ressentie par un individu ou un groupe social lorsqu'il parle, écrit ou lit dans la langue cible en situation de communication exolingue.

Nous avons identifié cette insécurité linguistique dans le discours épilinguistique des élèves, à travers leurs représentations du mɔ̀dɔ̀mbà et leurs habitudes scolaires. Cette insécurité se manifeste à deux niveaux : global et individuel. **Au niveau global**, l'insécurité linguistique se traduit par une dévalorisation du mɔ̀dɔ̀mbà dans le contexte scolaire. Au cours de notre enquête, nous avons constaté que bien que certains élèves aient une représentation positive de cette langue maternelle, ils ne perçoivent pas son importance dans le cadre scolaire. Ils considèrent le mɔ̀dɔ̀mbà comme une langue de socialisation limitée à l'espace familial, sans valeur économique ni intérêt scolaire, contrairement aux langues officielles et étrangères. Pour eux, le mɔ̀dɔ̀mbà et les autres langues maternelles devraient être confinés à la sphère familiale et sociale afin d'éviter tout conflit interculturel ou tension tribale.

Au niveau individuel, l'insécurité linguistique se manifeste dans la perception qu'ont les élèves de leurs propres compétences lors des interactions avec l'enseignant. Lors d'une évaluation en classe de 3ème, nous avons observé que 65 % des élèves ont obtenu une note inférieure à la moyenne (10/20). Par ailleurs, 72 % des élèves interrogés évaluent négativement leur capacité à s'exprimer en mɔ̀dɔ̀mbà, contre 28 % qui l'estiment positive. Ce sentiment se traduit par un manque de volonté et de sérieux chez certains élèves, observable à travers différentes attitudes:

- **L'hypercorrection**

Selon Henri Boyer (2001), l'hypercorrection est une "réalisation linguistique fautive" où l'apprenant, dans son effort d'exactitude, s'éloigne involontairement de la norme grammaticale. Lors de nos observations en classe de terminale, nous avons relevé des interventions erronées

mais formulées avec assurance, provoquant rires et murmures chez leurs camarades. Exemple typique en classe de Terminale :

Corpus : phrase avec des pronoms possessifs en mádũmbà

Ngarɔwani1: simi a bə bɔm am... [rires dans la salle de classe].../ bɔm/ (aucune marque de possessif)*

Ngarɔwani2: kǎnà bə la ncù i... [étonnation dans la classe].../ ncù la i/... [murmure dans la classe]*

Les camarades de ces élèves riaient et murmuraient dans la salle parce qu'ils ont constaté que leur camarade qui était interrogé s'éloignait de la norme tandis que ces derniers tour à tour s'entêtaient dans la production erronée qu'ils estimaient être juste.

- Les silences

Nous avons observé que le silence chez les élèves se manifeste de différentes manières. Certains élèves commencent une réponse mais s'interrompent brusquement lorsqu'ils ne trouvent pas la traduction d'un mot ou lorsqu'ils doutent de leur formulation. D'autres restent silencieux dès le départ, préférant éviter toute tentative de réponse par crainte de commettre une erreur ou d'être moqués par leurs camarades. Ce silence peut être un indicateur d'un manque de confiance en soi, mais il traduit également une forme de résignation face à la difficulté perçue de l'apprentissage du mádũmbà. Voici quelques exemples typiques renvoyant au blocage lexical en classe de 3^{ème}.

Observation en classe de 3^{ème}

Ngarɔwani: amina bə mvet tâa à ntudə am nə nà n cəɲ, min ntudə am nə nàptə nda. Yì ngôli...[silence subit car il ne trouve pas la traduction "elle a été nommée préfet"].....

Ngarɔwani: nshun àm kə mfa' á nə bonanjɔ, fə fà kab mə nkògli nəjũ [silence subit car il ne trouve pas la traduction "ordinateur"]...

- **Les mutismes**

Cette attitude se traduit par un silence prolongé des élèves, même lorsqu'ils sont directement sollicités par l'enseignant. Nous avons observé que certains élèves, au lieu de tenter une réponse, préfèrent rester silencieux, se levant uniquement par politesse sans prononcer un mot. Ce comportement peut résulter d'un manque de confiance en leurs compétences linguistiques ou d'une crainte d'être moqués par leurs camarades. Toutefois, dans plusieurs cas, ce mutisme semble également traduire un manque de motivation ou un rejet de l'enseignement du mǎdǎmbà. En effet, nous avons constaté que ces élèves profitent souvent de cette heure de cours pour réviser d'autres matières ou terminer des devoirs. Ainsi, leur silence ne révèle pas uniquement une insécurité linguistique mais aussi un certain désintérêt pour l'apprentissage de cette langue en milieu scolaire.

Suite à nos observations, nous pouvons conclure que l'insécurité linguistique se manifeste dans les comportements langagiers des élèves en situation d'apprentissage. Elle reflète à la fois l'enthousiasme de certains élèves à apprendre leur langue maternelle et, à l'inverse, le malaise et l'inconfort que d'autres éprouvent face à son enseignement. Ce sentiment négatif semble résulter des représentations défavorables que les élèves ont de l'apprentissage du mǎdǎmbà.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé les résultats des questionnaires remplis par les élèves et exploité les observations menées en classe (3ème, 2nde et terminale). Nous avons décrit les représentations du mǎdǎmbà à travers la perception des élèves, mettant en évidence des opinions contrastées : certains sont favorables à son enseignement, tandis que d'autres le rejettent. Par ailleurs, nos observations ont montré que, malgré un discours positif exprimé dans les questionnaires, beaucoup d'élèves ne prennent pas au sérieux l'apprentissage du mǎdǎmbà. Certains choisissent de s'absenter, tandis que d'autres assistent aux cours sans engagement réel. Au-delà de cette description, l'étude des pratiques langagières nous a permis d'établir l'interlangue des élèves et, par la suite, d'appréhender le concept d'insécurité linguistique. Il ne nous reste donc plus qu'à discuter les résultats obtenus.

**CHAPITRE 5 : VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES,
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS ET
DISCUSSION**

Introduction

Ce chapitre se concentre sur la vérification des hypothèses formulées dans le cadre de notre travail, suivie de l'interprétation des analyses effectuées dans le chapitre précédent, et enfin, sur la discussion des résultats obtenus. Le dépouillement et l'analyse du questionnaire, ainsi que les observations menées dans les salles de classe, nous ont permis de tirer un certain nombre de constats. À la lumière de ces constats, nous avons formulé des suggestions visant à motiver et à améliorer l'enseignement/apprentissage non seulement du mɛ̀dũ̀mbà, mais également de toutes les autres langues maternelles chez les élèves.

5.1. Vérification des hypothèses

Trois hypothèses de recherche ont été formulées autour de l'objectif principal (cf. introduction générale). Il s'agissait de déterminer si les élèves des établissements secondaires de la ville de Bangangté ont des représentations favorables ou défavorables, ou encore s'ils ont des attitudes positives ou négatives concernant l'enseignement/apprentissage du mɛ̀dũ̀mbà en milieu scolaire. La vérification se fera à l'aide d'une analyse mixte, car nous avons utilisé l'analyse statistique et l'analyse descriptive comme instruments de traitement des données.

- **Hypothèse principale :** *L'enseignement/apprentissage du mɛ̀dũ̀mbà pourrait être influencé négativement ou positivement par les images, les opinions et les comportements défavorables tels qu'ils sont forgés par les élèves.*

Cette hypothèse se vérifie grâce à l'observation menée dans les classes cibles lors des cours de LCN. Nous avons pu observer que l'enseignement/apprentissage du mɛ̀dũ̀mbà est influencé par les attitudes (positives et négatives) des élèves. Par exemple, ceux qui ont une attitude positive à l'égard du mɛ̀dũ̀mbà participent davantage lors du cours, ce qui permet de créer une atmosphère d'interaction favorable à l'atteinte des objectifs visés. En revanche, ceux qui ont une attitude négative face à cette langue nationale et à son enseignement rendent la tâche plus complexe et ralentissent l'apprentissage. Cela a été démontré tout au long de notre

analyse descriptive, basée sur les observations menées dans ces différentes classes (3ème, Première et Terminale).

- **Hypothèse n°2 :** *Il se pourrait que les représentations des élèves de Bangangté vis-à-vis du m̀̀d̀̀mb̀̀a soient remplies de préjugés et d'opinions négatifs pouvant porter préjudice à sa présence en tant qu'enseignement/apprentissage en milieu scolaire.*

Les opinions et représentations des élèves sont majoritairement négatives. Ainsi, les figures 8, 10 et le tableau 10 montrent que la majorité de notre échantillon a des opinions et pensées négatives vis-à-vis du m̀̀d̀̀mb̀̀a et de sa présence en milieu scolaire. Par conséquent, cette hypothèse est considérée comme juste.

- **Hypothèse n°3 :** *Les pensées et les attitudes que les élèves se forment et dégagent vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du m̀̀d̀̀mb̀̀a dans leur salle de classe pourraient freiner l'atteinte des compétences visées durant chaque leçon et rendre difficile l'évolution du cours de ladite langue maternelle.*

Les résultats de l'analyse nous amènent aux constats suivants : bien que certains élèves éprouvent du plaisir à apprendre le m̀̀d̀̀mb̀̀a dans leur établissement (voir tableau 12 et figure 12), il est évident que ces derniers l'apprennent par contrainte (voir tableau 9), raison pour laquelle ils n'affichent pas des attitudes positives durant le cours de LCN. La figure 9 et les observations faites dans ces salles de classe justifient cette hypothèse, car ces élèves empêchent et compliquent le cours en imposant à leur enseignant leur rythme d'apprentissage (ne participant pas au cours, étant bruyants et manquant volontairement à ce cours).

5.2. Interprétation des résultats

Tout comme à l'étape de l'analyse des données, l'interprétation des résultats s'est faite selon quatre principaux axes : les compétences linguistiques, les pratiques langagières, les représentations linguistiques et les attitudes linguistiques.

Les résultats de l'analyse révèlent que la majorité des élèves estiment avoir un bon niveau de connaissance orale, car ils sont constamment exposés à cette langue dans les espaces publics et privés. De même, ces élèves évaluent positivement leurs pratiques linguistiques et affirment que l'environnement dans lequel ils évoluent leur permet de développer des compétences tant en expression orale qu'en lecture/écriture concernant le mǎdǔmbà. Toutefois, la majorité de ces élèves trouvent difficile de maîtriser la phonétique de cette langue et évaluent leurs compétences écrites en dessous de la moyenne.

Les pourcentages sur les représentations montrent qu'une grande proportion des élèves a des images négatives à l'égard de l'enseignement/apprentissage du mǎdǔmbà en milieu scolaire. Cela traduit des attitudes négatives chez les élèves durant cet enseignement et rend la tâche difficile à l'enseignant pour atteindre les objectifs visés, car les séances et les conditions du cours n'étaient pas favorables (bruyantes et indisciplinées). Notre interprétation rejoint celle de Mba Gabriel et al. (2020), qui affirment que les représentations sociales des langues nationales influencent de manière significative les performances des élèves dans l'apprentissage des langues et le développement des compétences y relatives. Ainsi, ces attitudes traduisent clairement un sentiment de détachement vis-à-vis de la langue maternelle enseignée, de la culture et de son identité culturelle.

Il ressort des interprétations des résultats obtenus que l'enseignement/apprentissage du mǎdǔmbà se heurte à un problème de perception de cette langue dans le contexte scolaire, et que le développement des compétences en mǎdǔmbà (langue nationale de spécialisation) dépend de la relation que l'élève entretient avec cette langue. Tel est le point que nous allons détailler dans la suite de notre rédaction.

5.3. Discussion

Tout comme l'interprétation, la discussion s'est faite selon deux principaux axes : l'influence des représentations et attitudes au moment du cours de LCN, et la corrélation entre l'enseignement/apprentissage et la fonction utilitaire du mǎdǔmbà.

5.3.1. Influence des représentations et attitudes au moment du cours de LCN

Les résultats de l'analyse révèlent que les représentations et opinions négatives des élèves vis-à-vis du mǎdǎmbà (langue enseignée dans les établissements secondaires de la ville de Bangangté) engendrent des comportements négatifs lors du cours de LCN. Le silence est l'un des comportements désintéressés affichés par ces élèves. Selon certains sociolinguistes, le silence traduit un refus de prendre la parole dans la langue maternelle enseignée, car l'apprenant ne se sent pas capable et refuse d'essayer. Un autre comportement désintéressé observé lors du cours est le mutisme, car les élèves assistent au cours sans y participer et affichent des attitudes non appréciables (grimaces) lorsqu'ils sont interrogés. Ces comportements freinent d'une part l'évolution du cours et, d'autre part, entravent l'atteinte des compétences supposées être acquises après chaque leçon. Pour ces élèves, l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbà est perçu comme une matière superflue dans leur programme, étant donné que son utilité est restreinte. Ils évoquent également le manque de matériel didactique (dictionnaires). De plus, les résultats obtenus révèlent que l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbà dans ces établissements de Bangangté se heurte à un problème de perception de cette langue nationale enseignée, ce qui influence négativement l'atteinte des compétences visées. En effet, que la langue nationale soit familière ou étrangère, l'élève lambda s'impliquera dans le processus d'enseignement/apprentissage ou sera distant. Il existe donc un lien significatif entre la représentation sociale de cette langue maternelle enseignée et les compétences supposées être atteintes.

5.3.2. Corrélation de l'enseignement/apprentissage et fonction utilitaire du mǎdǎmbà

Le premier point qui a attiré notre attention lors de cette étude concerne la corrélation entre l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbà et l'intérêt que les élèves portent à cette langue maternelle. Autrement dit, pour accorder de l'importance à l'enseignement/apprentissage de ladite langue, ces derniers s'interrogent sur son utilité dans l'environnement sociodidactique. La fonction utilitaire de l'apprentissage d'une langue peut être immédiate ou lointaine.

Lorsqu'une langue cible présente une fonction utilitaire immédiate, les élèves se montrent accessibles et motivés à l'apprendre ; ils développent des représentations positives qui influent favorablement sur leurs attitudes lors de l'enseignement/apprentissage de ladite langue. En réalité, la fonction utilitaire immédiate constitue une motivation suffisante chez les élèves pour impulser l'apprentissage d'une langue cible. Dans le contexte sociodidactique des élèves de la commune de Bangangté, nous avons appris de leur enseignant que les élèves sont plus motivés à apprendre le mɔ̀dũ̀mbà̀ durant la période de préparation des activités (récits, chants et sketches) pour la célébration de la Journée internationale de la langue maternelle (célébrée chaque 21 février). Passée cette période, ils n'éprouvent plus aucune envie ou motivation à apprendre le mɔ̀dũ̀mbà̀.

Lorsqu'une langue présente une fonction utilitaire lointaine, les représentations sont parfois négatives et l'enseignement/apprentissage éveille peu d'intérêt chez les apprenants. C'est le cas du mɔ̀dũ̀mbà̀ chez certains élèves. Bien que ces derniers tiennent des discours positifs sur le mɔ̀dũ̀mbà̀ et aient des représentations mélioratives sur l'usage de cette langue maternelle (langue de socialisation, langue de prestige, patrimoine culturel, belle langue), ses fonctions utilitaires semblent très distantes des préoccupations du vécu quotidien des élèves. Les usages du mɔ̀dũ̀mbà̀, langue de socialisation du Ndé, langue d'échange familial, patrimoine culturel, ne traduisent pas les besoins immédiats des élèves, qui vont dans le sens économique, international et d'ouverture à l'emploi. Étant donné que cette langue maternelle traduit une fonction utilitaire immédiate, c'est-à-dire facilite les échanges ou communications avec les personnes de cette localité, son statut est minoré et dominé par la langue officielle (le français). Cela pousse les élèves à ne pas être motivés et à n'accorder aucune importance à l'enseignement/apprentissage de ladite langue maternelle.

La fonction utilitaire de la langue cible lors d'un apprentissage est importante, car les élèves fondent leur apprentissage sur une motivation donnée par leur milieu scolaire, familial ou social. C'est cette détermination qui booste l'enseignement/apprentissage chez les élèves. L'une des attitudes à adopter dans le processus de cette activité (d'enseignement/apprentissage du mɔ̀dũ̀mbà̀) consisterait à créer des activités mettant en pratique leur apprentissage. Par

exemple, les enseignants peuvent encourager les élèves à rédiger un journal en mǎdǎmbǎ lors des rassemblements, valoriser les reportages en mǎdǎmbǎ lors des rencontres sportives ou d'autres activités au sein des lycées de la commune de Bangangté. Nous pourrions également encourager les élèves à dresser des abécédaires dans différents domaines d'activités comme l'agriculture, l'élevage, et l'agropastoral en mǎdǎmbǎ. Toutefois, la motivation peut être obstruée par certains facteurs liés aux interactions en classe de langue et culture nationale, notamment les effectifs pléthoriques, le manque de livres en mǎdǎmbǎ selon la classe, et l'application déséquilibrée des activités en classe de langue maternelle.

5.4. Quelques suggestions pour l'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbǎ

Les résultats de nos enquêtes ont montré que les apprenants ont des représentations négatives du mǎdǎmbǎ, langue maternelle enseignée dans leur établissement, en raison du fait que cette matière n'a pas sa place dans le programme scolaire et que son enseignement/apprentissage est considéré sans importance. Nous avons également perçu le manque de sensibilisation et de rigueur de la communauté éducative sur les objectifs du programme. Nous pensons que si une emphase est mise sur le développement des compétences en communication orale et écrite, ainsi que sur la sensibilisation à l'importance de l'apprentissage d'une langue maternelle en milieu scolaire et de ses ouvertures dans la vie active, cela suscitera plus d'enthousiasme chez les élèves à prendre au sérieux cet enseignement de ladite langue nationale. Pour ce faire, un certain nombre de mesures doivent être prises en compte :

5.4.1. Élaborer des supports d'enseignement/apprentissage du mǎdǎmbǎ

Notre étude indique que les cours se déroulent de manière survolée (sans supports) et que les enseignants sont parfois obligés d'utiliser des livres ou supports peu conventionnels. Bien que la langue maternelle s'apprenne ou s'acquière inconsciemment dans le contexte familial et/ou social, lorsqu'elle fait l'objet d'étude dans le contexte scolaire, elle doit disposer de supports pour guider l'enseignement/apprentissage des élèves, comme toute autre matière ou langue (officielles et étrangères). Ainsi, pour que le mǎdǎmbǎ soit considéré comme une

langue d'enseignement en milieu scolaire, les structures compétentes, à l'instar du CEPOM, devraient collaborer avec le MINEDUB pour élaborer un dictionnaire médûmbà-français accessible aux élèves, soit dans les bibliothèques des établissements de la commune du Ndé ayant les LCN comme matière, soit dans les librairies. Le CEPOM, avec l'accord du MINEDUB, devrait également mettre sur pied des livres au programme suivant le modèle PROPELCA, en fonction des classes. Ces supports aideront à mieux guider le cours, attirer la participation massive des élèves durant ce cours et faciliter l'enseignement/apprentissage. Le déroulement d'un cours de langue maternelle sans guide pédagogique (livres ou corpus) entraîne souvent un manque d'attention et de sérieux de la part des élèves, ce qui empêche également l'apprentissage de suivre son cours normal.

5.4.2. Révision des idées reçues sur les langues maternelles et leur apprentissage

Pour motiver les élèves à accorder de l'importance à l'enseignement/apprentissage du médûmbà et des autres langues maternelles, il est nécessaire de changer ces images négatives qu'ils ont des langues maternelles. En effet, il est important de rappeler que les perceptions que se forment les élèves à l'égard de l'intégration des langues maternelles dans les programmes scolaires sont souvent empreintes d'idées reçues véhiculées par la société et le cadre familial, qui valorisent le prestige des langues officielles et étrangères. À force de vouloir imiter et copier la culture occidentale, on finit par tourner le dos à nos propres langues et notre identité. Cela justifie les comportements défavorables des élèves lors de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles, plus précisément du médûmbà. Ces perceptions des élèves vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du médûmbà s'expriment à travers des discours et des comportements défavorables.

De ce fait, des messages spécifiques et objectifs convaincants pourraient amener les apprenants à comprendre que les langues maternelles ne doivent pas être conservées dans le contexte familial ou considérées comme des langues primitives. Bien qu'elles n'aient pas le même statut de jure que les langues officielles et étrangères, elles traduisent notre identité culturelle à l'international, raison pour laquelle elles doivent être enseignées en milieu scolaire.

À la maison, les parents n'utilisent ces langues que lors des échanges. Il est essentiel de faire comprendre aux élèves que l'apprentissage d'une langue maternelle différente de la leur ne devrait pas susciter en eux des attitudes tribalistes ou égoïstes, car cet ajout fait d'eux des multilingues, ce qui est fortement encouragé par les acteurs des politiques linguistiques éducatives.

La conception de nouveaux objectifs pour le bon déroulement de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles devrait tenir compte de tous les discours épilinguistiques et des représentations linguistiques des élèves. Dans la commune de Bangangté, par exemple, les enseignants d'une part devront réorienter les objectifs de l'enseignement/apprentissage du mɔ̀dũ̀mbà en créant plus d'activités nécessaires (comédies, émissions éducatives) pouvant mettre en pratique cet apprentissage. D'autre part, le comité de langue du mɔ̀dũ̀mbà devrait primer ou encourager les élèves qui se sont démarqués lors de cet apprentissage tout au long de l'année scolaire. De même, il faudrait montrer aux apprenants les secteurs d'emploi liés à la maîtrise des langues maternelles (écrit et oral), tels que : le secteur de la traduction, le secteur d'animations (présentateurs d'émissions en langues maternelles), le secteur de l'enseignement, etc.

5.5. Suggestions à l'administration des lycées ayant les langues et cultures nationales comme matière dans la ville de Bangangté

Étant donné que l'administration a l'obligation légale de promouvoir les langues maternelles en milieu scolaire, nous proposons plusieurs directives pour mieux valoriser l'enseignement et l'apprentissage du mɔ̀dũ̀mbà dans leurs établissements. Ces suggestions visent à renforcer l'engagement des élèves, à améliorer les ressources disponibles et à créer un environnement pédagogique propice à l'apprentissage des langues maternelles. L'administration doit :

- Prendre des mesures incitatives : L'administration devrait mettre en place des mesures qui obligent les élèves du second cycle littéraire à participer activement à l'enseignement/apprentissage des langues maternelles. Cela pourrait se traduire par

l'augmentation du coefficient de la matière dans les évaluations, transformant ainsi le médûmbà en une matière phare pour les filières littéraires. Une telle initiative pourrait également encourager les élèves à prendre cette matière plus au sérieux.

- Introduire des sanctions appropriées : Il est essentiel d'introduire des punitions sévères pour les élèves qui choisissent de sécher les cours de langues et cultures nationales (LCN). Cela pourrait inclure des mesures telles que des retenues, des travaux supplémentaires ou des avertissements formels. L'objectif est de souligner l'importance de ces cours dans le parcours éducatif des élèves et de les inciter à s'y engager pleinement.

- Intégrer l'option trilingue : Pour encourager les élèves non locuteurs du médûmbà à enrichir leur connaissance linguistique, l'intégration d'une option trilingue dans les différents lycées serait bénéfique. Cette option pourrait inclure l'enseignement simultané du français, de l'anglais et du médûmbà, permettant ainsi aux élèves de développer des compétences linguistiques diversifiées et de mieux apprécier la richesse de leur patrimoine culturel.

- Renforcer l'acquisition de ressources : L'administration devrait veiller à l'acquisition d'ouvrages en médûmbà au niveau des bibliothèques des différents établissements. Cela inclut des manuels scolaires, des dictionnaires, et d'autres ressources pédagogiques qui faciliteraient l'apprentissage et l'enseignement de cette langue. Un accès facile à des ressources variées pourrait également inciter les élèves à s'intéresser davantage à leur langue maternelle.

- Exiger l'exécution de l'hymne national : L'exécution de l'hymne national en médûmbà lors des rassemblements hebdomadaires, par exemple chaque lundi, pourrait renforcer le sentiment d'appartenance à la culture nationale. Cela permettrait également aux élèves d'entendre et de pratiquer la langue dans un contexte formel, consolidant ainsi leur compréhension et leur appréciation de la langue.

- Encourager les affichages multilingues : L'administration devrait encourager l'affichage de communiqués et d'informations dans les trois langues : le français, l'anglais et le médâmbà. Cela non seulement valoriserait la langue maternelle, mais permettrait également aux élèves de se familiariser avec son usage dans des contextes variés. De tels affichages pourraient inclure des annonces, des affiches éducatives, et des informations sur des événements scolaires.

Conclusion

En somme, les observations et analyses issues des questionnaires et des séances d'observation en classe nous ont conduits à formuler des suggestions visant à reconstruire les représentations des élèves sur l'importance de l'enseignement/apprentissage du médâmbà. Ces suggestions visent à modifier les comportements des élèves durant les cours de LCN dans les classes de 3ème, 2nd, Première et Terminale littéraires. Il est crucial de définir de nouvelles perspectives en proposant l'élaboration de livres adaptés au programme, en tenant compte des classes et des compétences visées chez les élèves. De plus, le développement de la conscience culturelle trilingue chez les élèves tout au long de leur parcours scolaire est une priorité. Ces mesures pourraient contribuer significativement à la motivation des élèves pour l'enseignement/apprentissage du médâmbà. Enfin, dans ce chapitre, nous avons émis plusieurs propositions à l'administration afin de faciliter la promotion de l'enseignement du médâmbà dans leurs établissements et dans la commune de Bangangté en général. La mise en œuvre de ces suggestions pourrait non seulement renforcer l'identité culturelle des élèves, mais aussi garantir que la langue maternelle occupe la place qui lui revient dans le système éducatif. En favorisant un environnement d'apprentissage positif et inclusif, nous pourrions espérer voir une amélioration significative dans l'engagement des élèves envers leur langue et leur culture.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Lorsque nous avons entrepris cette étude sur les « attitudes et représentations des élèves en situation d'enseignement/apprentissage du m̀̀d̀ũmbá dans quelques établissements de Bangangté », une question centrale a retenu notre attention : étant donné que le m̀̀d̀ũmbá est la langue de socialisation à Bangangté, comment son enseignement est-il influencé par les attitudes et représentations des élèves dans le contexte scolaire ? Notre objectif était d'analyser les différentes représentations que les élèves se font du m̀̀d̀ũmbá et de son apprentissage, afin de comprendre comment celles-ci influencent leur comportement en classe lors des cours de langue et culture nationale, avec le m̀̀d̀ũmbá comme langue de spécialisation. De plus, nous avons cherché à identifier les stratégies les plus pertinentes pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage de cette langue maternelle dans les lycées de Bangangté.

Pour répondre à cette problématique, nous avons adopté une méthodologie mixte combinant des approches quantitatives et qualitatives. L'échantillon de notre étude comprenait

en l'intégrant aux matières obligatoires dans les classes d'examen des filières littéraires. Enfin, nous avons adressé des recommandations spécifiques aux administrations des trois lycées concernés par notre étude.

Les résultats de cette recherche pourraient contribuer à la mise en place de nouvelles initiatives pédagogiques visant à renforcer l'intérêt des élèves pour leur langue maternelle. En favorisant son apprentissage, on encouragerait le trilinguisme, permettant aux élèves de maîtriser à la fois les langues officielles (français, anglais) et une langue nationale enseignée à l'école (différente de la leur concernant les allophones).

En somme, notre étude met en lumière la complexité des attitudes et représentations des élèves face au m̀d̀mb̀, soulignant la nécessité d'une réflexion approfondie sur les dispositifs éducatifs en place. Toutefois, notre recherche s'étant principalement concentrée sur les élèves, il serait intéressant d'élargir cette investigation en prenant en compte les points de vue des enseignants et des parents, afin d'affiner les stratégies d'enseignement du m̀d̀mb̀ et d'en favoriser une meilleure acceptation au sein de la communauté éducative.



BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ABRIC, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, vol 4 , 81-106.

ABRIC, J.-C. (2005). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Toulouse: Eres.

AJZEN, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Chicago: IL : the Dorsey press.

BAYLON, C. (1996). *Sociolinguistique société, langue et discours*. Deuxième édition, Nathan.

BOYER, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. France: Dunod.

BOYER, H. (2003). *De l'autre côté du discours : recherches sur les représentations communautaires*. France: Harmattan.

CALVET, J. L. (1996). *Les politiques linguistiques*. PUFF (coll. "Que sais-je?", n°3075).

CASTELLOTTI, V. e. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CRESWELL, J. W., & CRESWELL, J. D. (2018). *Research design : Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Fifth Edition, Sage.

FISHBEIN, M., & AJZEN, I. (2010). *Predicting and changing behavior : the reasoned action approach*. New-York: NY: Psychology Press.

GRAWITZ, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales. 11ème édition*. Paris: Dalloz.

GRIMES, B. F. (2001). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: SIL International.

HUGO, C. (2020). *Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation: document préparatoire sur le rapport de l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020. Etudes de recherche.*. Quebec: Conseil supérieur de l'éducation, 27p.

KAUFMANN, J. C. (2016). *L'entretien compréhensif*. 4ème édition. Armand Colin, 128p.

Lia, L. (2010). *Research methods in linguistic*. Great Britain: Continuum.

MOSCOVICI, S. (1986). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 209.

TADADJEU, M. (1995). *National languages education programme in Cameroon*. Yaoundé: PROPELCA.

ARTICLES

AMOUGOU, M. P. (2020). Promotion des langues nationales au secondaire. Etude menée au Lycée Général Lerclerc de Yaoundé au Cameroun. *Akofena n°001*, 173-184.

BAUTIER, E. (2001). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *OpenEdition Journals*, 105-118.

BLANCHET, P. (Décembre 2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques, dans A-Y. Abbès et M. Kebbas (dir.), Réconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en sociodidactique. *Revue du laboratoire de linguistique et de sociodidactique du plurilinguisme de IENS de Bouzéhah (SOCLES), n°1*, 11-17.

FUSCH, P., FUSCH, G. E., & NESS, L. R. (Janvier, 2018). Social change. Denzin's paradigm shift: revisiting triangulation in qualitative research, 19-32.

HELLER, M. (2012). La francophonie et ses contradictions : multiples positions, multiples intérêts. (E. publishing, Éd.) *Sociolinguistic studies*, vol 5, 423-439.

MAURER, B., & HAMIDOU SEYDOU, H. (2016). Introduction: ELAN et la didactique des langues en Afrique francophone subsaharienne: une initiative pour la qualité de l'enseignement à travers le partenariat linguistique. *Les approches bi-plurilingue d'enseignement-apprentissage: autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, 3-6.

- MBA, G.** (2001). Pour une application des modèles généralisables de l'enseignement des langues nationales au Cameroun. *AJAL*, n°003, Yaoundé: NACALCO, 17-32.
- MBA, G., & PIEBOP, C. M.** (s.d.). Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels rendements? *MASHAMBA*.
- MBA, G., & TADADJEU, M.** (1996). Utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun: les leçons d'une expérience. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 59-75.
- MBA, G., ELOUNDOU ELOUNDOU, V., & YAMDJEU MAGUIABOU, A.** (2022). L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations sociales. *Revue Mashamba*, vol. 2 n°1, 80-115.
- NDIBNU MESSINA, J. E.** (2010). Le français et les langues nationales au Cameroun : quelques considérations pédagogiques . *Synergies : Afriques des grands Lacs*, volume 22, 167-179.
- NDIBNU MESSINA, J. E.** (2013). Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun. *Journals Open edition.org multilingues*, 1-16.
- SADEMOUO, E., & TEWOUSI HADJOU, A.** (2023). Attitudes des apprenants face à l'apprentissage des langues nationales: entre motivations et transfert des compétences en français. *AJAL n°009 Yaoundé*, 80-112.
- YZER, M.** (2013). Chapitre 8 Reasoned Action Theory : persuasion as belief-based behaviour change. Dans M. YZER, *Part II : theory, perspectives, and traditions* (pp. 120-136). Sage Publications, Inc.

THESES ET MEMOIRES

- BITJAA KODY, Z. D.** (2004). La dynamique des langues cameounaises en contact avec le français : Approche sociolinguistique. *Thèse de Doctorat d'Etat*, 630. Université de Yaoundé I, .
- BOULAA, Y.** (2019). Analyse des attitudes et représentations sociolinguistiques de la langue française chez les apprenants et les enseignants dans les établissements d'enseignement publics d'El Milia, cas des classes de terminales. *Mémoire de master*. Université de Jijel-Tassaut-.
- CLENET, J. 1.** (s.d.). dans un cours au CUEEP de Lille, cité par AIMON Dominique dans le cadre d'un DEA en sciences de l'éducation, exposé sur le concept de représentation.
- ETOUNDI BINDZI.** (2014). Attitudes et représentations de la communauté éducative anglophone de Yaoundé face à l'enseignement des langues nationales : cas du Lycée Bilingue de Yaoundé. *Mémoire de master en linguistique générale et appliquée*. Université de Yaoundé I.
- ETOUNDI, J. C.** (2018). Gestion des risques au Cameoun : représentations sociales et croyance en un monde juste. *Thèse de doctorat*. Université d'Angers.
- HOUVILLE, S.** (2012). Attitudes linguistiques : définitions, implications et applications en anglais. *Mémoire de master*. Université Stendall Grenoble III.
- LWANGA BOUH MA SITNA, C.** (2016, Septembre). Représentations et apprentissages de l'anglais en milieu scolaire francophone au Cameroun : cas des élèves du Lycée d'Ebolowa. *Mémoire de master*. Université de Jean Mounet, Saint-Etienne.
- RISPAIL, M.** (2005). Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement. Pour une sociodidactique des langues. *dossier présenté en vue d'une habilitation*. Recherche en Sciences du langage: Université de Rennes 2.
- SAMARI DAOUAGA, G.** (2012). La politique linguistique éducative du Cameroun : attitudes et représentations relatives à l'intégration des langues nationales dans les écoles

primaires de l'Adamaoua. *Mémoire de master ès Lettres d'expression française*, 141. Université de Ngaroundéré.

SMAIL, M. (2020). Enjeux du plurilinguisme dans la formation continue des enseignants de français : Une étude sociodidactique - Le cas du primaire en Algérie. *Thèse de doctorat*. Faculté des langues étrangères : Département de français, Algérie: Université de Mostaganem.

SOUAD, D. (2007). Les représentations sociolinguistiques du français langue étrangère chez les apprenants algériens. *Mémoire de master en science du Langage, université de Batna-El Hadj*.

WAHIBA MELLE, C. (2009). Représentations et attitudes des instituteurs à propos de l'enseignement du français dès la 3^{ème} année de primaire en Algérie. *Mémoire de master*. Université Mentouri de Constantine.

RAPPORTS, DISCOURS ET TEXTES OFFICIELS

ACALAN, (2006). Rapport général du colloque régional, *Politiques nationales : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion en Afrique de l'Ouest*. Bamako, Centre International de Conférence ; disponible sur <http://www.acalan.org>.

Constitution de la République Fédérale du Cameroun, 1961.

Constitution de la République du Cameroun du 18 janvier 1996.

Loi No 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Loi No 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur.

MBALA ZE B. et WAMBA R. (2010). *Rapport-Cameroun sur Les Langues de scolarisation en Afrique francophone*. Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

PASEC2014, P. (. (2014). *Performances du système éducatif camerounais : compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar: PASEC, CONFEMEN.

PASEC (2016). *PASEC2014-Performances du système éducatif camerounais : compétences de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Je m'appelle KWAMO DJOMO Annaella, je suis étudiante en Linguistique Générale Appliquée (LGA) à l'Université de Yaoundé I. Pour l'obtention de notre diplôme de Master, nous faisons un travail de recherche sur les représentations et attitudes en situation d'enseignement/apprentissage du mètùmbà en milieu scolaire. Cependant, vos réponses à ce questionnaire nous seront très utiles pour ce travail ; toutefois ce questionnaire reste anonyme (n'écrivez ni votre nom ni votre prénom).

JE VOUS REMERCIE...

IDENTIFICATION DE L'ENQUETE(E)

Sexe : F M

Age : _____ Région d'origine : _____

Langue maternelle (plus parlée à la maison) : _____

Langue maternelle du père : _____

Langue maternelle de la mère : _____

Classe : _____ Établissement : _____

SECTION I : LANGUES EN PRESENCE

Q1. Quelles langues utilisez-vous la plus à la maison ? (cochez une seule case)

Langue maternelle une langue officielle (le français)

Q2. Que représente pour vous les langues étrangères et officielles face aux langues maternelles ? (cochez une seule case)

Langue prestige d'ouverture à l'emploi langue importante langue colonisatrice

SECTION II : Représentation du Mèdûmbá par les élèves

Q3. Écrivez cinq (05) mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez au mèdûmbá

Q4. Que pensez-vous du mèdûmbá ? (Cochez une seule case)

Un prestige langue sacrée langue à conserver à la maison aliénante

Inutile

Q5a. Éprouvez-vous du plaisir à apprendre cette langue hors du contexte familial ou social ?

Oui Non

Q5b. Pourquoi ?

Je peux écrire je peux causer c'est une perte de temps ça me permet d'apprendre comment la langue se comporte ça ne met d'aucune importance

Q6. Qu'est-ce qui vous inspire à l'idée d'apprendre le mèdûmbá en milieu scolaire ?

De pouvoir mieux la parler d'épouser un (e) ressortissant (e) de là maîtriser la structure syntaxique c'est juste pour m'épanouir

Q7a. Pendant le cours de mèdûmbá, quelle langue utilisez-vous communément pour vous adresser à votre enseignant ?

Français mèdûmbá Autres, précisez : _____

Q7b. Si votre réponse à la précédente question était une autre langue que le mèdûmbá, à votre avis cela est due à quoi ?

Opposition	-3entièrement en désaccord -2modérément en désaccord -1légèrement en désaccord
Acceptation	+3entièrement d'accord +2modérément d'accord +1légèrement d'accord

Q11. Le m̀̀d̀̀mb̀̀ est r̀̀ellement une belle langue -3, -2, +1, -1 -2 +3

Q12. Je prends r̀̀ellement du plaisir à apprendre le m̀̀d̀̀mb̀̀ -3, -2, +1, -1, -2, +3

Q13. J'aime le fait que le m̀̀d̀̀mb̀̀ soit enseigné dans ma salle de classe -3 -2 +1 -1 -2 +3

Q14. J'ai l'intention d'apprendre autant le m̀̀d̀̀mb̀̀ pour pouvoir travailler sur cette langue dans l'avenir -3 -2 -1 +2 +1 +3

Q15. Je trouve l'enseignement/apprentissage du m̀̀d̀̀mb̀̀ ennuyant -3 -2 -1 +2 +1 +3

Q16. J'aimerais plutòt consacrer mon temps à des cours de langue étrangère que le m̀̀d̀̀mb̀̀ -3 -2 -1 +2 +1 +3

Q17. J'aimerais plutòt consacrer tout mon temps à des cours autres que le m̀̀d̀̀mb̀̀ -3 -2 +1 -1 +2 +3

Q18. Je déteste le m̀̀d̀̀mb̀̀ -3 -2 -1 +2 +1 +3

Q19. L'enseignement/apprentissage du m̀̀d̀̀mb̀̀ est très complexe -3 -2 -1 +2 +1 +3

Q20. L'enseignement/apprentissage du m̀̀d̀̀mb̀̀ est une perte de temps -3 -2 -1 +2 +1 +3

Q21. Lorsque je suis le cours de LCN (m̀̀d̀̀mb̀̀) j'ignore la distraction et je demeure fixé à cet enseignement/apprentissage du m̀̀d̀̀mb̀̀ dans ma salle de classe -3 -2 -1 +2 +1 +3

Q22. Lorsque j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose en classe de m̀̀d̀̀mb̀̀, je demande toujours de l'aide à l'enseignant -3 -2 -1 +2 +1 +3

Q23. Comment caractérisez-vous votre attitude envers l'enseignement/apprentissage du m̀̀d̀̀mb̀̀ -3 -2 -1 +2 +1 +3

Q24a. Si le médûmbà n'était pas une matière obligatoire, y assisteriez-vous ?

Oui non

Q24b. Pourquoi ? Expliquez brièvement

ANNEXE 2 : GRILLE D'OBSERVATION

GRILLE D'OBSERVATION

Nom de l'observatrice : KWAMO DJOMO

Nom de l'établissement observé : _____

Classe observée : _____

Titre du cours : _____

Date du cours : _____

Heure(s) du cours :

Langues utilisées :

F	M

Effectif total de la classe :

Effectif total lors de ce cours :

I. <u>Éléments fondamentaux</u>	Oui	Non
1- Les élèves agissent de façon respectueuse face à la présence de l'enseignant		
2- Les élèves gardent une bonne posture pour suivre le cours		
3- Les élèves sont attentifs et interagissent avec l'enseignant		
4- Le cours se déroule dans une atmosphère bruyante		
5- L'atmosphère de la classe est détendu et accessible à toute connaissance		
6- L'heure de ce cours est considérée comme permanence car chacun est occupé à faire autre chose		

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
Introduction.....	2
0.1 Historique du sujet	2
0.2 Présentation de la langue (mèdûmbá).....	3
0.3 Zone d'étude : Bangangté	5
0.4 Motivation du choix du sujet	6
0.5 Articulation du problème	7
0.6 Questions de recherche	7
0.6.1 Question principale	8
0.6.2 Questions secondaires.....	8
0.7 Hypothèses de la recherche.....	8
0.7.1 Hypothèse principale.....	8
0.7.2 Les hypothèses secondaires	8
0.8 Objectifs de la recherche.....	9

0.9 Intérêts de la recherche	9
0.10 Organisation du travail.....	10
Conclusion	10
CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES MATERNELLES EN MILIEU SCOLAIRE	11
Introduction.....	12
1.1 Le système éducatif camerounais	12
1.2 Introduction des langues maternelles en milieu scolaire	15
1.2.1 Acteurs promouvant l'enseignement des langues nationales au Cameroun	16
1.2.2 Finalités de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles.....	17
1.3 Le PROPELCA.....	18
1.3.1 Le programme d'enseignement/apprentissage des langues nationales au secondaire par le PROPELCA	19
1.3.2 Buts de l'enseignement des langues maternelles au secondaire	20
1.4 Initiative du MINESEC dans l'enseignement/apprentissage des langues maternelles dans les lycées au Cameroun.....	21
1.4.1 Programme d'enseignement/apprentissage des langues maternelles selon le MINESEC	21
1.4.2 Objectifs pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales selon le MINESEC au secondaire.....	24
Conclusion	25
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	26
Introduction.....	27
2.1 Définitions des concepts clés	27
2.1.1 Les représentations.....	27

2.1.1.1 Représentations sociales	29
2.1.1.2 Représentations individuelles	30
2.1.1.3 Représentations collectives	31
2.1.1.4 Représentations linguistiques.....	31
2.1.2 Les attitudes	34
2.1.2.1 Attitudes linguistiques	35
2.1.2.2 Attitudes et représentations.....	36
2.1.3 Enseignement/apprentissage	36
2.1.4 Langue et langue maternelle	37
2.2 Revue de la littérature	38
2.3 Cadre théorique	42
2.3.1 L’approche sociodidactique: entre terrain et salle de classe.....	43
2.3.2 La théorie de l’action raisonnée : Rationalités comportementales	44
2.3.3 La théorie des représentations sociales (TRS) : noyau central	45
Conclusion	47
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	48
Introduction.....	48
3.1 Population d’étude	49
3.2 Population cible	49
3.3. Les procédures d’enquête	51
3.3.1 Méthodes d’enquête	51
3.3.2 Outils d’investigation.....	52
3.3.2.1 Le questionnaire.....	52
3.3.2.2 L’observation	55

3.3.3 Déroulement de l'enquête	56
3.2.3.1 Administration du questionnaire	56
3.2.3.2 Protocole d'observation pédagogique	57
3.4 Analyse	58
3.4.1 Traitement et analyse des données	58
3.4.2 Difficultés rencontrées	59
Conclusion	59
CHAPITRE 4 : COLLECTE, DÉPOUILLEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	60
Introduction	60
4.1 Présentation et description de l'échantillon	61
4.1.1 Analyse genrée et de l'effectif de l'échantillon	61
4.1.2 Distribution par âge	62
4.1.3 Analyse des pratiques linguistiques domestiques	64
4.2 L'analyse des réponses du questionnaire	66
4.2.1 Représentations du médûmbà dans l'environnement social et scolaire des élèves.	66
4.2.1.1 Représentations des langues maternelles par rapport aux autres langues	67
4.2.1.2 Représentation du médûmbà par le discours épilinguistique	76
4.2.1.3 Représentations du médûmbà par les élèves dans le contexte scolaire	82
4.2.1.4 Représentations de l'enseignement/apprentissage du médûmbà	90
4.2.2 Les réactions de valeur affective de l'enseignement/apprentissage du médûmbà	99
4.2.2.1 Attitudes des élèves envers l'enseignement/apprentissage du médûmbà	100
4.2.2.2 Caractéristiques liées à la motivation de l'enseignement/apprentissage du médûmbà en salle de classe	102
4.3 Analyse et interprétation de l'observation	103
4.3.1 Observations des pratiques langagières en classe de langue et cultures nationales (avec le médûmbà comme langue de spécialisation)	104
4.3.1.1 Analyse de l'interlangue des élèves	104
4.3.1.2 Insécurité linguistique	107

Conclusion	110
CHAPITRE 5 : VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS ET DISCUSSION	111
Introduction.....	112
5.1. Vérification des hypothèses	112
5.2. Interprétation des résultats	113
5.3. Discussion	114
5.3.1. Influence des représentations et attitudes au moment du cours de LCN	115
5.3.2. Corrélation de l'enseignement/apprentissage et fonction utilitaire du médûmbà	115
5.4. Quelques suggestions pour l'enseignement/apprentissage du médûmbà	117
5.4.1. Elaborer des supports d'enseignement/apprentissage du médûmbà.....	117
5.4.2. Révision des idées reçues sur les langues maternelles et leur apprentissage	118
5.5. Suggestions à l'administration des lycées ayant les langues et cultures nationales comme matière dans la ville de Bangangté.....	119
Conclusion	121
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	122
BIBLIOGRAPHIE	127
ANNEXES	134
TABLE DES MATIÈRES	142