

Identité et insécurité linguistique en classe des langues et cultures nationales au Cameroun

Ngaouri Landri*, Yomb Mbeleg Basile**

Résumé

Le présent article qui porte sur la gestion des identités et l'insécurité linguistique s'est focalisé sur les classes de langues et cultures nationales (LCN) et selon une approche communicative. Nous nous sommes positionnés dans le pôle enseignant du triangle didactique. Les résultats obtenus mettent en évidence l'insécurité linguistique identitaire marquée par la faute de l'enseignant et la correction de l'apprenant, cette insécurité linguistique est matérialisée spécifiquement dans cette étude par les dysfonctionnements orthographiques, morphologiques et morphosyntaxiques et les entorses conséquentes en termes de dénaturation que cela produit sur la transmission des savoirs. Le constat général de cette étude est que l'insécurité linguistique dans la classe de LCN apporte une inversion des identités apprenants/enseignants et la réduction de l'autorité de ce dernier. De ce constat, nous avons fait des propositions de types pédagogiques sur la formation des enseignants pour essayer d'endiguer ce phénomène qui plombe profondément le processus d'enseignement/apprentissage dans les classes de langues et cultures nationales et qui entraîne une évidente déliquescence des savoirs.

Mots clés : Insécurité linguistique, Pole enseignant, LCN, Insécurité linguistique identitaire, Insécurité linguistique formelle.

Linguistic identity and insecurity in class of national languages and cultures in Cameroon

Abstract

This article, which focuses on identity management and linguistic insecurity, focuses on national language and culture classes (LCN) and uses a communicative approach. We have positioned ourselves in the teaching pole of the didactic triangle. The results obtained highlight the linguistic insecurity of identity marked by the fault of the teacher and the correctness of the learner, the linguistic insecurity materialized specifically in this study by the orthographic, morphological and morphosyntactic dysfunctions that teachers face, and the consequent deviations in terms of distortion that this imprints on knowledge. The general finding of this study is that linguistic insecurity in the LCN classroom leads to an inversion of learner/teacher identities and a reduction in the latter's authority. Based on this observation, we have made proposals for pedagogical types of teacher training in an attempt to stem this phenomenon, which profoundly affects the teaching/learning process in national language and culture classes and leads to an obvious decay of knowledge.

Keywords: Linguistic insecurity, Teacher pole, LCN, Identity insecurity, Formal linguistic insecurity.

* Auteur correspondant, Université de Ngaoundéré, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Département de Langues Africaines et Linguistique, Ngaoundéré/Cameroun, landrymbaa@gmail.com, Orcid : 0009-0002-5098-2199.

** Université de Ngaoundéré, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Département de Langues Africaines et Linguistique, Ngaoundéré/Cameroun, yombmbeleg01@gmail.com, Orcid: 0009-0002-5098-2199.

Reçu (Received): 22.03.2024 **Accepté (Accepted):** 10.03.2025 **Publié (Published):** 30.03.2025

Citation/Cite : Landri, N. & Basile, Y.M. (2025). Identité et insécurité linguistique en classe des langues et cultures nationales au Cameroun. ChronAfrica, 2(1), 97 - 113. <https://doi.org/10.62841/ChronAfrica.2025.221>

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open-access article under the Creative Commons Attribution License (CC BY) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

Introduction

La problématique de l'enseignement des langues et cultures camerounaises a longtemps fait l'objet de plusieurs débats quant aux choix des langues à enseigner, tout comme le nombre de langues en présence sur le territoire camerounais. Cette idée semble être renforcée par Sadembouo (Sadembouo, 2005) lorsqu'il présente la situation sociolinguistique camerounaise comme la plus fragmentée d'Afrique. C'est à partir de 1996 qu'on observe une réelle volonté de promouvoir et de protéger les langues nationales camerounaises par l'élite politique à travers plusieurs actes juridiques en particulier l'article premier alinéa 3 de la constitution. Cette volonté de revalorisation de ces langues justifie donc inéluctablement leur présence dans le système éducatif camerounais à travers la loi sur l'orientation scolaire de 1998. Mais comme dans plusieurs autres pays africains, la présence des langues africaines dans le système éducatif pose plusieurs équations à résoudre. La piste de l'insécurité linguistique comme source majeure de difficultés, ouvre un axe de recherche à explorer désormais par des chercheurs. Dans cette réflexion, nous voulons de manière particulière nous intéresser à la question de l'insécurité linguistique dans les classes de langues et cultures nationales camerounaises (LCC) dans la localité de Touboro, zone à contexte linguistique fortement fragmenté. Notre travail est structuré en deux parties : les questions méthodologiques et l'ébauche des propositions pratiques visant à apporter des remédiations à la question de l'insécurité linguistique ambiante dans les classes de LCN.

1. Approche conceptuelle de l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique a été diversement approchée par plusieurs auteurs, chacun en ce qui le concerne essayant d'en faire une description qui convienne au contexte particulier de son étude. W. Labov, par exemple a mené une étude dans le sens de la variation linguistique, et il aborde l'insécurité linguistique aux USA selon la stratification sociale. Bien plus, plusieurs auteurs l'ont abordé sous le prisme de l'approche communicative.

Darbelnet (1970), « l'insécurité linguistique, c'est le flottement, l'hésitation entre un mode d'expression et un autre ». Dans cette façon d'appréhender l'insécurité linguistique, tout porte à croire qu'il est simplement question pour le locuteur de mettre en place une alternance codique qui permet d'utiliser une langue parmi tant d'autres dans son répertoire linguistique. Cette définition ne laisse pas apparaître une situation réelle d'insécurité.

Haugen (1962, p. 63-69) l'insécurité linguistique est l'image négative ou le sentiment de dépréciation de soi-même ressenti par un locuteur exposé à une variété de sa propre langue plus valorisée que la sienne. Dans cette définition, une vulnérabilité apparaît, un réel malaise est ressenti par les locuteurs en rapport avec une variété de leur langue, et se greffe dans les représentations qui entachent la langue parlée par le locuteur. Ici, il est question de marquer une variété du sceau de la perfection, comparer à une autre variété parlée par les locuteurs insécurisés. L'insécurité linguistique dans ce cas est diachronique et est donc la conséquence d'une déliquescence temporelle.

Francard (et al, 1993) l'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés. L'insécurité linguistique suit un axe diastratique, le locuteur pense que le prestige est une induction d'un parler correct de la

classe dominante, c'est ainsi que s'installe alors chez le locuteur vulnérable, une forme d'infériorisation personnelle et consciente de son propre parler, l'insécurité linguistique dans le cas prend une forme extralinguistique.

Calvet (1993), on parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. Calvet dans cette définition préfère partir de la notion de sécurité linguistique pour mieux formaliser l'insécurité linguistique. De manière simple, l'insécurité est l'absence de la sécurité, c'est pour cela que cette définition oppose une façon de parler assortie de la quiétude à un parler dévalorisant qui suscite l'inquiétude

Pour clore cette approche conceptuelle, Saidani (2021) souligne que l'insécurité linguistique correspond à un sentiment de dévalorisation et d'incertitude que certains locuteurs ressentent lors de leurs pratiques langagières. Autrement dit, l'insécurité linguistique est un sentiment d'auto-accusation par rapport à sa propre façon de parler qui est comparée désavantageusement à d'autres façons de s'exprimer jugées plus légitimes et relevant de la norme linguistique. Le malaise, l'inconfort, la peur, l'hésitation, la crainte, le flottement, la dépréciation, la surévaluation, la sous-évaluation, la vulnérabilité, la honte, la culpabilité, l'illégitimité, constituent les marques de redondance et des itérations des sèmes génériques de l'isotopie de l'insécurité linguistique dont les origines remontent en 1962 et donc l'évolution a fait atteindre les théorisations actuelles.

1.1.Origine et évolution du concept d'insécurité linguistique

Le concept d'insécurité linguistique voit le jour en 1962 sous la plume de Haugen, Einar dans son ouvrage *Schizoglossia and the Linguistic Norm*, l'auteur analyse une situation où il y a coexistence de deux variétés d'une même langue. Pour lui, ces variétés créent un sentiment d'infériorité et de dépréciation ressenti par les locuteurs qui s'expriment dans une variété de la langue moins prestigieuse que la leur. Les locuteurs insécurisés font une sous-évaluation de leur variété et une surévaluation de la variété supposé avoir plus de valeur relativement à une projection par rapport à la norme. Cette étude est rangée dans une insécurité intralinguistique variationniste. Suivant les traces du prédécesseur et pionnier Haugen, Einar, Labov William (Labov, 1966) dans son ouvrage *the social stratification of (r) in new york department stores* (1966), étudie l'écart entre le [r] que ses enquêtés veulent prononcer et ce qu'ils prononcent effectivement.

Pour W. Labov l'insécurité linguistique n'est qu'un indice permettant de montrer quel est le groupe social moteur dans l'évolution linguistique. En d'autres termes, il expliquait le changement linguistique par des raisons sociales extralinguistiques. Il utilise des phénomènes extralinguistiques pour expliquer des phénomènes linguistiques, l'insécurité linguistique pour lui suit un axe diastatique. En effet cette notion chez Labov est liée étroitement à la variation stylistique, au sein d'une communauté linguistique. Robillard (1996, p. 68) considère les travaux de W. Labov comme étant inscrits dans la description synchronique de la variation, il conteste alors le classement des travaux de William Labov dans les travaux de l'insécurité linguistique. Pour lui ces travaux qui essaient de retracer la genèse de la variation linguistique sont à la fois diachroniques et synchroniques. Robillard pense donc sur la base de sa logique argumentaire que W. Labov ne fait pas parti des précurseurs de l'insécurité linguistique

C'est Francard qui introduit l'insécurité linguistique comme champ d'étude dans l'éducation. Il présente la part des institutions scolaires dans la généralisation de l'insécurité linguistique. Pour lui, l'école accroît l'insécurité linguistique et cela en mettant l'accent sur la dépréciation des variétés linguistiques régionales au profit d'un « modèle mythique » et inaccessible. Selon ce linguiste, « la langue standard est celle des locuteurs fictifs détenteurs de la norme linguistique prônée par l'institution scolaire ». Il fait une première théorisation de la notion de l'insécurité linguistique à partir d'un cas de diglossie des français en Belgique, il pense que l'insécurité linguistique « est la manifestation d'une quête non réussie de légitimité » (1993 : 13). La question de l'illégitimité du locuteur est en réalité la mise en évidence de la distance qui existe entre l'idiolecte du locuteur, une langue normalisée qu'il reconnaît comme légitime et que le cadre scolaire impose comme étant idéale et apprise lors de la scolarisation. Rincón (2020, p. 178), soutient en harmonie avec Francard que « l'instruction donnerait en effet la connaissance de la norme sans pour autant assurer la maîtrise pratique des registres, ce qui crée de l'insécurité ».

2. Méthodologie de la recherche

La méthode de recherche adoptée dans ce travail est de type qualitatif avec un accent particulier sur l'observation de classes. Nous avons estimé que faire des analyses sur les pratiques de classes déclarées par les enseignants à travers le questionnaire et l'interview, ne pouvait pas satisfaire notre besoin en données de base provenant des processus d'enseignement/apprentissage, compte tenu de la délicatesse des informations. Nous avons observé la classe de Madame Mbeguel Caroline, titulaire d'un CAPIEMP obtenu dans une ENIEG de la place, et enseignante de CM2 à l'école publique de Touboro Groupe 1B2, en date du 08 Mai 2023 sur une leçon tirée du centre d'intérêt dans l'espace. Nous nous sommes intéressés à cette classe parce que c'est une classe d'examen, ce qui nous rassurait de la présence des élèves dans la classe pendant l'observation. En plus, l'âge des élèves présage d'une participation consciente et forcément motivée. Cette leçon d'une durée de trente minutes quelle a présenté sur les astres a fait l'objet d'un enregistrement à l'aide d'un téléphone portable, et a été intégralement transcrite à l'aide de la convention de transcription CIEL version 4.2. Nous l'avons exploité sur des extraits qui étaient des points saillants en rapport avec notre recherche.

Durant toute notre transcription nous avons utilisé la convention de transcription CIEL V.4.2 voici quelques indications de cette transcription.

Tableau 1

Indication de transcription

Phénomènes	Conventions
A	Enseignant
E	Apprenant
En (suivi d'un chiffre)	Allongement vocalique
:	Ton montant
/	Ton descendant
\	Apprenant par ordre d'intervention
[]	Chevauchement
+	Pause
Mot suivi de-	Amorce
(())	Commentaire du transcripteur
=	Enchaînement immédiat
()	Silence non attribué

Le choix de la localité de Touboro n'est pas fortuit. Cette ville à l'image de plusieurs centres urbains camerounais présente un répertoire linguistique fortement émietté, et qualifié par Benafla (1998) de « Babel linguistique » pour sa population fortement cosmopolite. C'est ce qui justifie la profondeur du répertoire linguistique de la classe de Madame Mbeguel Caroline, au total 14 langues qui sont : le mbum, le dii, le tupuri, le mundang, le mafa, le haoussa, arabe choa, le massa, le mandara, le mada, le fulfulde, le laka, le guiziga, le kanuri. Pour une séance de trente minutes seules trois langues ont été effectivement exploitées (le mbum, le fulfulde et le dii).

3. Typologie d'insécurités linguistiques dans les classes de LCN

Calvet (1993) estime que l'insécurité linguistique est un phénomène de contact de langues, il l'analyse dans diverses situations de plurilinguisme et pense que l'infériorité à laquelle est assujettie le locuteur insécurisé vient du fait qu'ils interprètent leurs structures syntaxiques et phonétiques comme dévalorisantes. Nous distinguons plusieurs types d'insécurités linguistiques:

L'insécurité linguistique identitaire

Dans ce cas le locuteur pratique une variété linguistique autre que celle de son appartenance, ou celle qu'il souhaite intégrer. En réalité le locuteur s'interroge sur sa place au sein d'une communauté à laquelle il devrait normalement être identifié.

Dans un questionnaire d'une enquête menée par CPF (Canadian Parent For French) en (2020), un membre d'une communauté française vivant au Québec reconnu de minorité francophone, répond à la question suivante:

Question: vous et vos enfants avez-vous déjà senti que votre niveau de français à l'oral à l'écrit ou dans les deux n'était pas aussi bon que celui d'un locuteur natif ?

Réponse: Oui – en tant que Québécois anglophone qui apprend le français dans une école francophone, on me taquine souvent à propos de mon accent et de mes hésitations lorsque je cherche mes mots - et du fait que je n'avais pas autant de connaissances ni de vécu avec la culture. Plus tard, lors de mes visites en France, on me corrigeait souvent, me disant que mon français était très « régional ».

Dans cette réponse, il y a deux aspects majeurs qu'il faut relever, le premier c'est le « taquinement », qui met en exergue la sous-évaluation du français de la personne interviewée et la surévaluation du français de France, sous-entendu le français normé et donc “le bon”. Le deuxième aspect est la marque identitaire, le mauvais français dont on lui fait mention est la résultante d'une absence de connaissances et de vécu de la culture, en plus il y avait dans le français de l'interviewer une marque de l'identité mise en évidence par son accent ce qui fait que son français est qualifié de régional, par conséquent il peut difficilement s'identifier au “vrai” français.

La séquence ci-dessous est une partie de la leçon observée que nous avons transcrite afin d'y mettre en évidence l'insécurité linguistique identitaire. L'activité consistait à dire dans une langue du répertoire de la classe voici le soleil, voici la lune ou voici l'étoile.

A = Enseignant En= Apprenant par ordre de prise de parole

A : maintenant on va encore prendre une langue là où les gens sont nombreux eh : les peuls là dites-nous oui ((en pointant un élève peul))

E11 : ndaare nangué ((en pointant le soleil))

E : ((éclats de rire dans la salle))

A : est-ce que c'est bien ?

E : non :::/

A : ce n'est pas bien+ allons -y pas à pas comment on dit voici ?

E11 : ndaare :

A : ndaare ::/ hééééé :: ça change+++ on est en fulbe, c'est le fulbe n'est-ce pas ? ((écrit au tableau)) bien+ donc ici on a dit que c'est ndaare ?

E : ndaare

A : non on veut dire voici le soleil++ ((continu à écrire au tableau)) foulbe : dahré nangué++ dahré nangué allons-y

E : dahré nangué

A : encore

E : dahré nangué((des bruits de contestation dans la salle))

A : allons-y il y a même encore beaucoup++ on va prendre le soleil en mbum sapou- hein-++ si on part comme ça on va remplir le tableau ci+ il y a jusqu'à quatorze langues ici

E12 : le fulfulde là c'est différent

A : hein ::/++ donc il y a l'autre encore ?++++((écoute les élèves malgré les bruits))+ ((tape sur le banc pour maintenir le silence dans la salle)) kon kon kon

E : ((élève non désigné)) on dit ndaare madame++ on dit ndaare aussi c'est comme ça que le fulbe dit

A :((désigne un autre élève)) oui

E13 : on dit sude nangué

A : ça aussi c'est le fulfulde ?

E : ((discussion entre élèves dans la salle, beaucoup de bruits))

A : ((sude nangué n'a pas été validé+ passe la parole à un autre élève)) oui

E14 : on dit ndaa nangué

E : moi madame

E15 : ((insiste à dire que c'est)) ndaare nangué

A : ce n'est pas que regarde le soleil hein :: + voici++ je passe + je prends seulement ndaare nangué+ je veux le soleil- hein- la lune ++ la lune en mbum sapou

Dans cette séquence l'enseignante s'intéresse au fulfulde, l'exercice consiste à désigner le soleil en fulfulde en disant « voici le soleil », elle interroge l'élève E11 qui répond en disant « ndaare nangué » et il s'en est suivi un bruit dans la salle en signe de désapprobation de la réponse de l'élève E11. L'enseignante essaie de faire valider cette réponse par le groupe classe, en leur demandant si cette réponse était juste. Effectivement le groupe classe invalide cette réponse qui n'est pas juste, mais malgré tout il y a toujours l'élève E12 qui pense que cette réponse est juste, il force sa voix en disant « le fulfulde là c'est différent », un autre non interrogé dit « on dit ndaare madame++ on dit ndaare aussi + c'est comme ça que le fulbe dit ».

En réalité « ndaare nangué » veut dire «a regardez le soleil ». L'enseignante continue à désigner les élèves, l'élève E13 désigné répond à la question en disant « madame++ on dit sude nangué », l'enseignante embarrassée par cette réponse s'exclame « ça c'est le fulfulde aussi ? » Les débats sont très houleux dans la salle, on a même l'impression que l'enseignante ne contrôle plus rien. Elle est dépourvue de la capacité de valider ou d'invalider les réponses. L'élève E14 désigné se lève et dit « madame on dit ndaa nangué » qui est en réalité la bonne réponse qui n'est pas aussi validée. À la fin l'enseignante déclare « ce n'est pas que regarde le soleil hein : + voici++ je passe + je prends seulement ndaare », l'enseignante qui a un niveau approximatif en fulfulde et considère le niveau des élèves au-dessus de son niveau valide sur cette dernière déclaration une réponse fausse.

Rappelons avec Calvet (1993) qu'il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. L'enseignante de cette classe s'est retrouvée en insécurité puisque dans ces représentations, elle a considéré que son niveau de fulfulde est forcément en dessous du niveau de ses élèves puisqu'elle ne parle pas et ne maîtrise pas cette langue. Pour Wernicke (2018) « l'insécurité linguistique en classe de LCN marque une double identité contradictoire de l'enseignant, où il se sent apprenant et enseignant » (p. 1), dans le contexte de cette dame nous l'avons senti dans cette classe plus apprenante qu'enseignante.

3.2. L'insécurité linguistique identitaire marquée par la faute de l'enseignant et la correction de l'apprenant

3.2.1. La faute

Aborder la notion de faute en linguistique c'est rentrer au cœur d'un terrain extrêmement sensible. Habituellement, la faute est un manquement plus ou moins grave à un devoir, à une loi, à une règle, à un usage ou à une convenance. Pour ce qui est de la faute linguistique, le manquement se rapporte plus à la

norme. Robillard (1994, p. 1-13) pense que, toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique lié à l'inconformité. Ce seuil minimal serait, pour l'essentiel, attribuable au fait que tout locuteur sait bien qu'il ne maîtrise pas parfaitement sa langue, qu'il ne peut en connaître toutes les subtilités.

L'apprentissage de la langue passe généralement par une sanction des fautes, dont certaines (l'on pense notamment aux fautes d'orthographe) pèsent plus lourd que d'autres. Traditionnellement, la faute de langue est présentée comme un manquement aux règles structurelles de celle-ci. Parlant du français et en rapport avec les fautes, voici ce que déclare Philippe Blanchet (2004), la faute distingue ce qui est « français » de ce qui ne l'est pas, ce qui est étranger au système de la langue de ce qui ne l'est pas. Une telle conception de la faute renforce l'idée que certaines formes d'expression manquent de structure ou qu'elles ne sont pas régies par des règles. La faute peut engendrer le silence qui est une manifestation extrême de l'insécurité linguistique.

3.2.2. La correction

La correction est l'état d'un locuteur qui veille en permanence sur son langage, qui maintient une volonté manifeste de le rapprocher le plus possible d'un parler référentiel. Les corrections ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers une difficile et souvent très lente amélioration, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique, de leur syntaxe ; ils se mettent dans le désarroi qui leur fait perdre tous leurs moyens, les rendant incapables de trouver leurs mots, comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue, estime Bourdieu (1984).

Bourdieu dans cet extrait pense que les efforts de corrections dans une logique de renivellement des classes sociales, sont généralement voués à l'échec et participent simplement à maintenir les stigmatisés dans une position d'infériorisation, qui les astreint à une spirale de recherche perpétuelle de structures de langues, il s'agit dans ce cas de l'autocorrection. Les communautés francophones peuvent souvent sembler très élitistes et exclusives. Cette perception ainsi que mes propres sentiments que je ne parle pas un assez bon français, ce que des francophones de langue maternelle n'hésitent pas à me dire, m'ont parfois mené à ne pas vouloir ou à me sentir incapable de continuer des études ou participer à des activités en français.

Dans cet extrait, ce canadien vit une stigmatisation provoquée par son entourage, qui ne cesse de lui rappeler que son français n'est pas « le bon », et qui ne devrait normalement pas s'abstenir à lui montrer ce qui est considéré comme norme en matière de « bon français », plus simplement l'hétéro-correction est la correction des autres sur les actes de langage d'un autres, alors autocorrection est une production personnelle.

Nous allons exploiter un autre extrait de la transcription de la leçon qui marque les fautes de prononciation de l'enseignante suivies de correction des apprenants.

A : il y a encore quel mbum ?

E : ((les élèves parlent au même moment)) mbum ngoumi, mbum karang, mbum ndjaga mbaï

A : hein hein on va doucement

E : ((désigne un élève)) mbum ndjaga mbaï

A : mbum nzala mbaï hein ?

E : ((un élève non désigné)) ndjaga mbaï ((plusieurs élèves prononcent pour aider l'enseignante à bien prononcer)) ndjaga mbaï

A : :nzala mbaï++ ((essai de répéter))

E : oui

A : en mbum nzaga mbaï alors comment on dit ?

E1 : moi madame

A : oui

E1 : sé ka hé ((marche et pointe le soleil du doigt au tableau))

A : sé ka hé hein ?

E : oui

Dans cet extrait, l'enseignante ne parvient pas à prononcer « ndjaga mbaï », sa prononciation est erronée et elle dit plutôt « nzala mbaï », fort de ce constat les apprenants essaient de l'amener à prononcer correctement. C'est une situation d'heterocorrection consécutive à la faute de prononciation. L'heterocorrection, est ce processus de surveillance et de correction qui est effectué par les locuteurs qui sont censés posséder la norme et qui marginalisent ceux dont le parler ne s'accommode pas à cette norme, en créant en eux un rejet de leur propre langage. C'est ce qui ressort dans les interactions entre l'enseignante et ses apprenants. Cette disposition à surveiller et à corriger est le produit de ce que Bourdieu (Bourdieu, 1982, p. 26) nomme « la connaissance, du moins la reconnaissance de la norme linguistique ». Cette surveillance constante qui aboutit le plus souvent à une correction est une disposition qui participe à maintenir une insécurité linguistique permanente, mais l'on sait et c'est une évidence pour tous qu'une correction est toujours précédée d'une faute.

3.3 L'insécurité linguistique identitaire marquée par l'accent et le ton

Des moments et des contextes nombreux et différents peuvent déclencher l'insécurité linguistique, des perceptions individuelles aux stigmatisations des autres, l'insécurité linguistique reste marquée par plusieurs signaux tels que l'accent et le ton

3.3.1 L'accent

L'accent est compris parmi les traits prosodiques intensifs parce qu'il se manifeste sur le son. C'est un trait suprasegmental qui permet de mettre en exergue une syllabe ou un mot pour les distinguer des autres unités linguistiques de même niveau. Dans le cas de l'insécurité linguistique, il apporte une variété différente dans l'intonation de la même langue, cette nouvelle variété étant considérée comme erronée, induite par les imperfections langagières, voici un extrait à propos des imperfections accentuelles :

« Un individu qui n'a pas appris une langue dans l'enfance et ne l'apprend qu'à l'âge adulte la parle rarement sans accent. La raison en est que son appareil phonatoire n'aura pas assimilé les mouvements qui permettent de produire correctement les sons d'une langue donnée. La production de sons de la langue maternelle

s'inscrit dans des algorithmes moteurs mémorisés par l'appareil neuromusculaire. Elle privilégie certains muscles et en laisse d'autres en jachère. Ensuite cette mémoire du corps contrarie l'émission normale de la plupart de sons des autres langues. Ainsi en est-il de beaucoup d'éléments de culture qui sont autant de répertoires d'action et de pensées permanents qui nous façonnent parce que nous les avons incorporés » Warnier (2004, p.10).

Cet extrait est d'une illustration très évidente des situations réelles dans les classes de langues et cultures nationales en contexte multilingue, pour l'enseignant et les apprenants, il faut s'approprier des accents et des tons des autres langues en présence dans le groupe classe. Dans son rôle de médiation en général, l'enseignant doit entraîner les autres apprenants à prononcer les mots et les phrases dans les autres langues de leurs camarades, mais ce n'est pas souvent aisé, parfois l'enseignant reconnaît lui-même ne pas avoir bien prononcé. C'est une source et un marqueur évident d'insécurité linguistique dans cette classe, les systèmes phonatoires, très mal entraînés et très peu disposés sont incapables de produire certains sons dans d'autres langues, c'est une difficulté fondamentale dans cette classe.

3.3.2 Le ton

Le ton représente la hauteur relative mais significative de la voix au cours de l'émission d'un son ou d'une syllabe, il est donc segmental et opposé à l'accent qui est suprasegmental et est au même titre que l'accent un trait prosodique. Nous y revenons pour en faire une analyse associée à l'insécurité linguistique.

Voici l'extrait d'un entretien avec l'enseignante de classe de CM2 (Cours Moyen deuxième année) que nous avons observé sur la prononciation en classe de langues et cultures camerounaises.

Avez-vous des soucis de prononciations quand vous dispensez la leçon de LCN ?

Réponse de Madame Mbeguel : justement la prononciation sera très difficile, déjà lorsqu'on voit par exemple dans une classe comme celle-ci où nous avons quatorze langues même si j'avais tout le le + toute la volonté de dispenser les leçons de langues et cultures nationales, où alors toute la volonté de les enraciner dans leurs cultures ce serait difficile pour moi déjà parce que euh euh + quatorze + pour une seule personne avoir la connaissance de quatorze langue nationale ce n'est pas donné, c'est très difficile alors comment est-ce que je pourrais prononcer correctement encore que moi je viens du Sud et ici je me retrouve au Nord avec des langues très étrangères+ comment je pourrais prononcer quand on sait que on peut reconnaître quelqu'un euh euh ou la région d'où vient quelqu'un seulement à travers le ton ou alors la tonalité de son langage

Dans l'analyse que nous faisons de cet extrait, nous constatons que l'enseignante est consciente du fait que les accents et les tons sont des marqueurs identitaires, elle décline ensuite son incapacité à s'en accommoder, ce qui rend sa posture très insécure. Elle considère les langues du répertoire linguistique de sa classe comme des langues étrangères, ce qui provoque en elle un blocage. D'où cette incapacité d'accommodation.

3.4 L'insécurité linguistique formelle

L'insécurité linguistique formelle est rattachée à l'utilisation de la langue. Elle survient lorsqu'il y a des inquiétudes concernant l'emploi du lexique, de la syntaxe et d'autres formes grammaticales. Le locuteur considère l'utilisation des outils de fonctionnement linguistique comme erronés et non conforme à la norme.

Pour le dictionnaire de linguistique Dubois et al (2002, p. 329). la norme est un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel. La norme, implique l'existence d'usages prohibés.

Dans une autre définition donnée par le même dictionnaire, la norme renvoie à tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique ; la norme correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue standard (ibidem).

Si dans la première définition la norme renvoie aux usages et à une conformité aux idéaux d'esthétique sociaux-culturels, les interdits sont marqués par les usages, dans la deuxième définition, celle correspond mieux à notre travail, la norme est une institution sociale, un programme étatique dans la gestion d'une politique linguistique qui oriente les locuteurs dans l'utilisation préférentielle d'une langue donnée. C'est le cas de l'utilisation du français de France comme le seul français standardisé, codifié et conventionnel. Dans tous les cas, la norme consiste au bon usage des règles de la langue, il existe, chez tous les locuteurs, une sorte de norme spontanée qui permet de juger et de dire que telle forme est correcte alors qu'une autre est incorrecte.

Plusieurs auteurs ont approché l'insécurité linguistique en situant son déclenchement à l'existence d'une norme consciemment ou inconsciemment intériorisée par le locuteur et dont la production verbale y est constamment comparée à des fins de correction. L'insécurité linguistique est donc inhéremment liée à la norme, ce qui fait penser à Robillard (Robillard, 1996, p. 68) que « toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique ». Blanchet et al (2014, p. 294) de son côté stipule que « l'insécurité linguistique d'une personne dépend de sa connaissance de la langue légitime et de la conscience qu'elle a d'une distance entre la norme scolaire et ses façons de parler ».

La relation entre l'insécurité linguistique et la norme apparaît lorsqu'un locuteur ou un groupe social prend conscience de la manière dont il faudrait parler une langue, mais en même temps il se rend compte qu'il ne s'y conforme pas.

Dans une étude menée au Lycée Classique et Moderne et au collège de Mazenod par Atebong (2021) en (2021) sur les diatopismes camerounais et insécurité linguistique, il est posé aux élèves la question suivante

Quelle appréciation faites-vous de votre niveau de langue par rapport au français standard (bon français) ?

140 élèves sur 200 répondent par la modalité « moyen », l'aveu d'un niveau moyen par les apprenants

est une reconnaissance de la non-conformité de leur français aux normes standards ou du moins une assimilation partielle des normes du «bon français ». Ces apprenants se considèrent par cette réponse être en insécurité linguistique et présentent par conséquent une phobie avérée à la norme du français qui paraît inaccessible. Atebong (2021) dans cette montre en d'autres termes que les apprenants vivent un certain complexe vis-à-vis de la norme scolaire. L'analyse faite par l'auteur supra nous aide à mettre en évidence que les manifestations d'une insécurité linguistique formelle dans le système éducatif camerounais ne sont pas conformes au principe de l'utilisation des outils de fonctionnement linguistique.

Bilola (2007, p. 165), considère qu'une insécurité linguistique est au niveau morphosyntaxique lorsque « les locuteurs éprouvent un malaise quant à l'emploi des déterminants, des pronoms, du genre, du verbe, de l'accord... » Cette pensée permet de mettre en évidence la marque de l'insécurité linguistique sur le dysfonctionnement morphosyntaxique.

À l'école Publique de Touboro Groupe 1B2 point focal de la présente recherche, nous avons mis en exergue cette forme d'insécurité linguistique dans la classe observée, voici la substance des constats : Dans l'une des séquences observées, ce sont les difficultés orthographiques qui ont attirées notre attention. L'enseignante écrit au tableau « boum » au lieu de « mbum » ; « se kadeo » au lieu de « se ka dëo », une analyse du prédicat que la dame essaie d'écrire montre que « se ka dëo » est linéairement composé de (soleil = se ; ka = il ; dëo = la constante du verbe être), dans ce que l'enseignante a écrit au tableau, il n'est pas possible d'imaginer une agglutination entre le verbe et pronom personnel, le prédicat qu'elle écrit au tableau est en trois mots au lieu de deux comme elle a écrit, c'est une difficulté orthographique et elle en est consciente quand elle dit à haute et intelligible voix « je ne connais pas écrire les patois des gens ». Ceci renvoie à ce que Roussi (2009) appelle « le sentiment de déficit linguistique », c'est-à-dire le sentiment de peur et de honte de commettre des erreurs pendant leurs cours, ou de reconnaître qu'ils manquent de connaissances linguistiques et culturelles. Ici, l'auteur fait allusion aux enseignants non-natifs du FLE (Français Langue Étrangère). En décrivant les comportements des enseignants en classe dans un milieu très insécurisé comme la Grèce par exemple, il considère comme difficulté l'enseignement des langues dans le milieu multilingue. La peur, la honte de commettre des fautes, qu'elles soient orthographiques ou accentuelles, la reconnaissance du manquement des connaissances linguistiques, sont des éléments qui marque avec la plus grande emphase la présence de l'insécurité linguistique. S'écrier devant les apprenants que « je ne connais pas écrire les patois des gens » est un aveu d'échec, une indécatesse qui dénote le niveau d'insécurité dans lequel se retrouve l'enseignante dans cette classe.

4. Quelques perspectives didactiques

L'insécurité linguistique que nous avons mis en évidence dans cette étude dans les classes de LCN, impose reconsidération des identités dans lesdites classes. Mais pour l'enseignant de conserver son autorité, et de continuer à jouer pleinement son rôle de médiateur entre les savoirs et les apprenants, nous avons proposer des pistes de solutions pour réduire cette insécurité linguistique qui marque négativement la posture de l'enseignant et qui inverse son identité.

4.1. La formation initiale

Nous pensons que la formation des enseignants doit avoir une orientation communicative. L'emphasis devrait de manière conséquente être mis sur la création des situation de communication pouvant susciter à l'apprenant la nécessité d'échanger avec ses camarades, des corpus divers oraux ou écrits (en fonction de la compétence de l'enseignant) devraient être longtemps préparés par l'enseignant à l'avance, dans le respect des contextes de communication. À cet effet, Daouaga (2023), pense : *« l'enseignante fera travailler ses élèves sur ces corpus précis qu'il a pris le soin de connaître et d'étudier avant d'aller en classe. Ainsi, cela pourrait réduire l'insécurité de l'enseignant et donc la transmission des savoirs inexactes »* (p. 32)

Les ENIEG (École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général) du Cameroun présente un déficit en enseignant de LCN, ce qui est alarmant, nous pensons même que les ENIEG devraient constituer une destination prioritaire des enseignant de LCN formée dans les ENS (École Normale Supérieure) du Cameroun. Si les enseignants de l'éducation de base manquent de connaissances professionnelles de base dans leur formation, leur travail sur le terrain va se résumer à la débrouillardise et à la dénaturation des savoirs linguistiques.

En raison de la pluralité des langues dans les répertoires linguistiques des classes, l'orientation de la formation doit prioriser les notions métalinguistiques, entendons par là, la description, la structure et le fonctionnement des langues. Onguéné (2016) par exemple, *« il est impératif que tous ces personnels en charge de ce nouveau programme soient commodément formés en linguistique générale, qu'ils maîtrisent les concepts de phonologie et de phonétique »* (p. 386). Selon lui donc, il est fondamental pour les enseignants de LCN de pouvoir distinguer les tons et les accents dans les langues africaines et en corollaire distinguer les langues à tons et les langues à accents. Daouaga (2023) *« C'est de cette compétence métalinguistique qu'il ou elle se servira au moment de la transposition didactique, en l'occurrence pour s'assurer que les savoirs qu'il ou qu'elle enseigne sont légitimes au regard des programmes et de la science »*. (p. 21).

4.2. Les formations continues

Si au niveau des ENIEG la formation des habiletés en notions linguistiques et métalinguistiques des enseignants interroge encore passionnément, il reste que le retard qui pouvait être rattrapé dans les formations continues. Ici, nous faisons allusion aux journées pédagogiques et aux cellules d'animations pédagogiques dénommées UNAPED (unités d'action pédagogique). Mais nous constatons pour le déplorer avec désolation que lors des journées pédagogiques les conseillers pédagogiques départementaux chargés de l'alphabétisation qui sont en charge de l'enseignement des LCN, qui eux-mêmes sont très peu outillés sur les savoirs linguistiques, se limitent généralement aux lectures sommaires des exposés, alors il arrive souvent que ces exposés concernent les LCN.

Nous soutenons que sur l'étendue du territoire camerounais que des journées pédagogiques spécifiques soient organisées à des fréquences régulières animées par les enseignants chevronnés des LCN, pour permettre un outillage efficace des enseignants de l'éducation de base sur les questions métalinguistiques des langues africaines. Nous postulons également que ces formateurs chevronnés que

nous venons d'évoquer plus haut puissent assister les enseignants dans les cellules pédagogiques appelées UNAPED, pour les accompagner dans les difficultés particulières qu'ils éprouvent en ce qui concerne l'enseignement effectif des LCN.

4.3. L'utilisation des lexiques et des dictionnaires

L'utilisation des lexiques à défaut d'avoir les dictionnaires est fortement conseillée. D'ailleurs, lors de notre étude, quelques enseignants nous ont fait savoir qu'ils utilisent le lexique du fulfulde, c'est une initiative louable. Le fulfulde dispose de dictionnaires bi-unilingues qui peuvent être d'un apport pour les enseignants et permettent de réduire considérablement les difficultés orthographiques, et par conséquent réduire l'insécurité linguistique orthographique. Bref, en ce qui concerne le fulfulde, il est suffisamment documenté, ce qui est en accord avec ce que dit Daouaga (2023) *«En conséquence, l'enseignant ou l'enseignante, puisqu'il ou elle connaît la configuration sociolinguistique de sa classe, ne peut s'empêcher de faire de sérieuses recherches sur le fonctionnement des langues représentatives de la classe pour répondre aux besoins de ses apprenants »*. (p. 32), Nous insistons sur cette recherche documentaire dont fait parties ces dictionnaires, et surtout quand on n'est au courant de leur existence. La recherche lexicographique est un élément important dans l'acquisition d'une langue, particulièrement pour les besoins orthographiques, mais aussi sémantiques. Mohamadou (2014) affirme que : la langue peule compte parmi les langues africaines les plus documentées en matière de ressources lexicographiques.

Pour pallier à l'absence du matériel didactique au programme Mohamadou (2023, p. 153-186) dans son article *des ressources didactiques pour la classe de fulfulde a mis en place une recension d'ouvrages et des propositions d'activités d'enseignement-apprentissage*, il a fait un inventaire des ressources didactiques en langue fulfulde que nous recommandons vivement aux enseignants à l'éducation de base pour une meilleure prise en charge orthographique et sémantique des termes.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons parcouru le concept de l'insécurité linguistique de son origine, son évolution. Nous avons également recensé ses marqueurs, et montrer son introduction dans le domaine de l'éducation. Le présent travail nous permet de conclure que l'insécurité linguistique est une difficulté majeure qui plombe le travail des enseignants dans les classes de LCN au Cameroun. Telle que décrite, l'insécurité linguistique dans les classes de LCN est une insécurité intralinguistique qui s'inscrit dans une approche communicative. À la lumière des théories de l'insécurité linguistique, nous avons pu la mettre en évidence dans la classe observée à travers les interactions que nous avons analysés. Ses marqueurs que nous pouvons évoquer ici sur ces mots de fin qui sont : les prononciations erronées, les fautes orthographiques, les déclarations d'intention de l'enseignante, l'inversion des identités, le caractère très bruyant de salle, les hésitations, le silence nous ont montré de l'immersion très prononcée de l'enseignante observée dans une forme irréversible de l'insécurité linguistique. Daouaga (2023) pense qu'*« il est attendu de l'enseignant ou de l'enseignante qu'il ou qu'elle connaisse la langue qu'il ou qu'elle enseigne, qu'il ou qu'elle puisse en connaître le fonctionnement afin d'initier les apprenants à une description rigoureuse et à l'usage de cette langue dans divers contextes »*, ce qui n'est pas le cas dans la classe observée. L'enseignante de cette classe est très loin de cet idéal didactique, et s'avoue

désarmée, donc incapable de jouer pleinement son rôle qui est substitué aux apprenants. Rassuré que cette insécurité linguistique dégrade considérablement la qualité de l'enseignement et porte un coup sérieux à l'intégrité des savoirs linguistiques en jeu, nous avons voulu à travers cette étude, émettre des solutions qui vont redonner à l'enseignement des LCN une vraie valeur.

Niveau(x) de Contribution des Auteur(s): N.L. 50%, Y.M.B. 50%

Approbation du Comité d'Éthique: il ne s'agit pas d'une étude qui nécessite l'approbation du comité d'éthique.

Soutien Financier: Aucun soutien financier n'a été reçu pour l'étude.

Conflit d'Intérêts: Il n'y a aucun conflit d'intérêts dans l'étude.

Author Contributions: N.L. 50%, Y.M.B. 50%

Ethics Committee Approval: This study does not require ethics committee approval.

Financial Support: The study did not receive financial support.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest in the study.

Bibliographie

Atebong, F. N. (2021). Diatopisme camerounais et insécurité linguistique dans quelques lycées et collèges de Ngaoundere : analyse des productions écrites des apprenants et perspectives didactiques. dans les cahiers didactiques Edition Ifrikiya.

Bilola, E. et Tankhu Y. A. (2007). L'insécurité linguistique au Nord du Cameroun : causes, manifestations, conséquences et traitement. Dans insécurité linguistique et ethnostylistique. Yaoundé : CLE. Pp 147-174.

Blanchet, P. (2004, Novembre 29-30). L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques: pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales. [Conference presentation]. MIDL, Paris, France. https://www.researchgate.net/publication/228875381_L'identification_sociolinguistique_des_langues_et_des_varietes_linguistiques_pour_une_analyse_complexe_du_processus_de_categorisation_fonctionnelle

Blanchet, P., Clerc, S. & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactique avec l'exemple du Maghreb. Éla. Études de linguistique appliquée, 3(175), 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>.

Bourdieu, P. (1982), Ce que parler veut dire – l'économie des échanges linguistiques. Fayard.

Bourdieu, P. (1984). Questions de sociologie. Les Éditions de Minuit.

Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France.

Daouaga S.G. (2023). Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun: entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés. *JEYNITAARE-Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, 2(1), 11-42. www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/daouaga2023/.

Daouaga S.G. & Metangmo-Tatou, L. (2017). Négociation et reconfiguration des identités en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 73(4), 570-595. <https://doi.org/10.3138/cmlr.4036>

Darbelnet, J. (1970, Avril 26-3). Le bilinguisme. [Conférence presentation]. Le français en France et hors de France. II. Les français régionaux, le français en contact. Nice, France. https://www.persee.fr/doc/oeide_0549-1533_1970_act_12_1_872

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.B. & J.P. Mevel. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse Bordas.

Francard, M. Lambert, J., Berdal-Masuy, F. (1993). *L'insécurité Linguistique en Communauté Française de Belgique*. Service de la langue française

Grimes B.F. (1996). *Ethnologue: Languages of the World*. 13e éd., SIL Inc.

Haugen, E. (1962). *Schizoglossia and the Linguistic Norm*. Monograph Series on Languages and Linguistics. Georgetown University, No. 15, pp. 63–69.

Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.

Mohamadou, A. (2014). *Le verbe en peul: formes et valeurs en pulaar du Fuuta-Tooro*. Karthala.

Mohamadou, O. (2023). Des ressources didactiques pour la classe de fulfulde. Recension d'ouvrages et propositions d'activités d'enseignement-apprentissage. *JEYNITAARE-Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, 2(1), 153-186. <https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/mohamadou2023/>

Onguéné E, L.-M. (2016). Enseigner L1 et les LE en Afrique francophone: analyse des expériences de didactique du biplurilinguisme de l'initiative. In *École et langues nationales en Afrique*, & B. Maurer (Eds.) *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: autour du programme école et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, (pp. 379-391) Éditions des archives contemporaines.

Onguéné Essono, L.-M. (2013). Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun: analyse écologique et propositions méthodologiques. In Glottopol (Ed), *Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 22 *Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs postcoloniaux*, (pp. 136-150). Glottopol.

Rincón, R. C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE: le cas des Colombiens. *Circula*, (12), 177–196. <https://doi.org/10.17118/11143/18448>

Robillard, D. (1994). L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français?. In M. Francard (Éd.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* vol 9. (pp. 119-121). Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve.

Robillard, D. (1996). Le concept d'insécurité linguistique: à la recherche d'un mode d'emploi. In C. Bavoux (ed) *Français régionaux et insécurité linguistique : approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles*. Actes de la deuxième table ronde du Moufia, (pp. 55-76. Université de la Réunion.

Roussi, M. (2009). L'insécurité des professeurs de langues étrangère non natifs: le cas de professeurs grecs de français. [thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle] Hal Thesis.

Sadembouo É. (2005, June 23- 26). Enseignement bivectoriel en contexte multilingue au Cameroun. [Conference presentation]. Communication au forum Linguistic diversity and literacy in a global perspective: a comparative look at practice in Europe and Africa LDL, European Centre for Modern Languages in Graz.

Saidani, A. (2017). L'impact de l'insécurité linguistique sur la prise de parole des étudiants de la région du Sahel. [Mémoire de Master, Université de Bejaïa Algerie]

Torres-Castillo, C. (2017). *Culturas lingüísticas: el habitus en un mundo plurilingüe*, [Thèse de doctorat, Universidad Autónoma del Estado de México].

Wernicke, M. (2018). L'insécurité linguistique qu'est-ce-que c'est. Dans *développer la sécurité linguistique*. Canadian Parents for French. <https://www.uottawa.ca/fr/toutes-nouvelles/insecurite-linguistique-quoi-parle-t>.

Yomb, M B. (2023). Analyse des difficultés de l'enseignant des langues et cultures camerounaises en contexte multilingue: cas des écoles publiques du groupe 1 de Touboro. [Mémoire Master, Université de Ngaoundéré].