



Faculté Arts Lettres Langues
Département de Français langue étrangère

Mémoire de Master2 Sciences du langage

Option

Didactique des langues et des cultures

Spécialisation

Sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme

Représentations et apprentissage de l'anglais en milieu scolaire francophone au Cameroun : cas des élèves du lycée d'Ebolowa

Présenté en vue de l'obtention du grade de Master en sciences du langage

par

Charles LWANGA BOUH MA SITNA

Annemarie DINVAUT, directrice de recherche

Septembre 2016

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Il s'agit particulièrement de

Mme Annemarie Dinvaut notre encadreuse de recherche à qui je dis merci pour sa patience face à mes atermoiements, ses conseils dans le travail et ses encouragements qui m'ont aidé à dépasser les moments de doutes et à arriver au bout de ce travail ;

Mme Marielle Rispaïl responsable de ce Master 2 DLC à l'UJM qui nous a bien entretenu et encadré au cours de cette formation ;

L'Agence universitaire de la francophonie qui a pris en charge le financement d'une partie de nos études en nous accordant une allocation ;

M. Albert Etoundi proviseur du lycée d'Ebolowa qui nous a encouragé et nous a accordé toutes les facilités nécessaires pour mener à bout cette recherche ;

Mon oncle Alphonse Gouertoumbo, à mes tantes Thamar Gouertoumbo et Joséphine Massila qui se sont investis pour m'obtenir une position qui pouvait me permettre d'entreprendre cette recherche ;

Nos collègues et élèves qui ont accepté de participer à cette enquête et dont les informations ont été une aide précieuse ;

Toutes les personnes connues et inconnues qui ont contribué de près où de loin à l'aboutissement de ce travail.

Que tous trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Sommaire

Introduction	6
Chapitre 1 : Contexte général de l'étude	9
1.1. Les langues au Cameroun : histoire, politique et société	9
1.2. Le contexte éducatif.....	11
1.2.1. Le système éducatif camerounais.....	11
1.2.2. Principes généraux d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais dans les classes du secondaire.....	12
Chapitre 2 : domaines d'investigation et terminologie	14
2.1. De la sociolinguistique, de la didactique et de la sociodidactique comme domaines d'investigation	14
2.2. Définition des concepts clés.....	16
2.2.1. Représentations	16
2.2.2. Attitudes.....	18
2.2.3. Apprentissage	20
2.2.4. Le plurilinguisme	20
Chapitre 3 : Terrain d'enquête et données d'enquête	25
3.1. Le milieu physique.....	25
3.2. Les composantes sociologiques	25
3.3. Les langues leurs statuts et leurs fonctions dans la ville d'Ebolowa.....	26
3.3.1. Les situations de communication exolingue	27
3.3.2. Les situations de communication endolingue	27
3.4. L'environnement scolaire	29
3.4.1. Situation et organisation.....	29
3.4.2. Pratiques d'apprentissage et d'enseignement en classe d'anglais.....	29
3.5. L'échantillon	32
3.6. Méthode d'enquête de terrain	34
3.7. Technique et outils de collecte de données	34
3.7.1. L'observation participante.....	34
3.7.2. Le questionnaire d'enquête sociodidactique	35
3.7.3. L'entretien	37
3.7.4. L'Analyse des données.....	38
Chapitre 4 : Représentations des langues en présence et observations sur les pratiques langagières en classe de langue anglaise.....	39
4.1. Les représentations des langues en présence	39

4.1.1. Les langues classiques.....	40
4.1.2. Les langues mixtes.....	42
4.1.3. Les langues vivantes 2.....	44
4.1.4. Les langues nationales.....	50
4.1.5. Les langues officielles.....	56
4.1.6. Les Représentations du bilinguisme.....	75
4.1.7. L'anglais en contact avec le français et les langues nationales.....	78
4.2. Observation des pratiques langagières en classe d'anglais.....	80
4.2.1. Analyse de l'interlangue des élèves.....	81
4.2.2. Les conséquences du contact de langues.....	84
4.2.3. L'insécurité linguistique.....	95
Chapitre 5 : Discussion autour des résultats obtenus.....	100
5.1. Corrélation apprentissage et fonction utilitaire de la langue.....	100
5.2. Expansion du français.....	102
5.3. Les langues supports-d'apprentissage.....	102
5.4. Des méthodes traditionnelles vers une approche plus innovante de l'enseignement des langues.....	103
5.5. La compétence plurilingue des apprenants comme point de départ d'une didactique du plurilinguisme.....	104
5.6. Développer une éducation plurilingue en milieu scolaire francophone : quelques propositions.....	106
5.6.1. Reconstruire les représentations du bilinguisme.....	106
5.6.2. Définir un cadre de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues.....	108
5.6.3 Développer la conscience plurilingue chez les enseignants d'anglais.....	110
5.6.4. Apporter des innovations didactiques et pédagogiques à l'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire francophone au Cameroun.	111
Conclusion.....	115
Bibliographie.....	117
Annexes.....	121
Annexe1. Questionnaire.....	121
Annexe2. Les entretiens.....	125
Annexe3. Observation participante.....	140

Introduction

Les questions d'échec scolaire et de la baisse du niveau de l'apprenant sont largement débattues aujourd'hui dans les milieux éducatifs du primaire et du secondaire au Cameroun. Face à ces problèmes, le coupable est souvent rapidement identifié par l'imaginaire populaire. C'est l'élève d'aujourd'hui qui n'apprend pas ses leçons et qui n'est plus appliqué ou assidu comme l'élève d'hier. Dans le cas de l'apprentissage des langues et plus particulièrement de l'anglais qui est la discipline qui nous concerne, des récriminations fusent chez les enseignants qui estiment pour la plupart que les élèves refusent d'apprendre l'anglais, tandis que la majeure partie des élèves pensent que l'anglais est une langue difficile et disent n'y rien comprendre ou pas grand chose. Cette tendance négative est régulièrement confirmée par les statistiques de résultats scolaires qui sont globalement mauvais. Face à ces remarques convergentes sur les performances médiocres et même faibles de nos apprenants, nous nous sommes intéressés à la notion de représentation en lien avec l'apprentissage d'une langue. Selon Castellotti (2002), les représentations sont « *des images que se forment les apprenants des langues qu'ils pratiquent, des locuteurs de ces langues et des pays où elles sont pratiquées.* » Ces images qui sont des entités capables d'être modifiées, peuvent être « *soit valorisantes soit inhibantes vis-à-vis de l'apprentissage lui-même* ». Pour soutenir cet argument, elle invoque les travaux menés par certains chercheurs à l'instar de Perrefort cité par Castellotti (2002 :11) qui montre qu'il existe une « *corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays* ». Une image négative du pays où se parle la langue correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de cette langue ; Berger toujours cité par Castellotti (2002 :11) mentionne l'attitude des lycéens qui changent de représentations envers la Grande-Bretagne une fois qu'ils ont effectué le voyage qui les met en contact avec les anglophones. A cela s'ajoutent Muller et Pietro (2007), qui analysent une recherche entreprise par l'Institut de recherche et de documentation pédagogiques en relation avec l'Unesco pour confirmer cette hypothèse du lien entre représentations et apprentissage. C'est ce postulat qui nous a amené à jeter un regard épistémologique sur le lien qui unit les représentations de nos élèves et leur apprentissage de l'anglais dans le contexte plurilingue du lycée d'Ebolowa pour tenter de comprendre comment ils se représentent cette langue et comment ces représentations influent sur leur apprentissage. De ce point de vue notre recherche sera un travail engagé dans la mesure où elle décrit une préoccupation de

notre vécu quotidien. Cependant, l'intérêt de cette étude dépasse le simple cadre d'observation de discours ou de pratiques langagières en classe de langue ou dans l'enceinte d'un établissement pour s'inscrire dans le cadre plus général d'une recherche en didactique des langues et des cultures. A ce propos, Blanchet affirme que ce qui intéresse du point de vue didactique dans l'enseignement des langues c'est le travail de préparation des enseignements qui consiste pour l'enseignant et/ ou le concepteur de la formation à s'informer sur l'état de la connaissance scientifique de référence, à sélectionner ce qui est pertinent, enseignable à un public donné et à le transposer dans une pratique pédagogique. Ce travail d'information scientifique, de sélection des contenus utiles et nécessaires et de transposition pédagogique ne peut se faire efficacement que si l'on dispose d'une certaine connaissance de l'apprenant. Connaissance de ses besoins, de ses appréhensions voire de ses relations avec l'environnement social dans lequel il évolue. D'où l'intérêt de cette étude qui s'attellera de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les représentations que nos élèves se font de la langue anglaise en rapport avec les autres langues en présence?
- Quels liens existent-ils entre les représentations que se forment nos élèves de l'anglais et leur apprentissage de cette langue dans le contexte plurilingue du lycée d'Ebolowa?
- l'environnement socio-éducatif plurilingue dans lequel ils évoluent peut-il constituer un levier incitatif pour l'apprentissage de l'anglais?

A titre de réponses à ces préoccupations pour le moins scientifiques nous pouvons supposer que les représentations des élèves au lycée sont diverses et tendent à se polariser en fonction de la motivation. Cette polarisation engendre des liens qui sont soit en association soit en antagonisme avec le processus d'apprentissage. La prise en compte de la langue maternelle, de la première langue voire des langues qui entrent dans la distribution de l'interlangue des apprenants peut contribuer à réduire les rapports défavorables représentations/apprentissage et stimuler le processus d'apprentissage. L'expérience d'une éducation plurilingue peut améliorer de manière significative l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais et même des langues dans leur ensemble dans le système éducatif camerounais.

Pour rendre compte des phénomènes explorés au cours de cette recherche, nous allons organiser notre travail en cinq chapitres. Le chapitre premier décrit l'environnement historique, politique et social dans lequel se déroule notre étude en même temps qu'il présente le cadre spatio-temporel dans lequel s'exercent les activités enseignements/apprentissage et les pratiques didactiques et pédagogiques qui les sous-tendent. Le chapitre deux sera le lieu pour nous d'examiner les domaines des sciences du langage auxquels s'applique cette

recherche, en l'occurrence la sociolinguistique, la didactique et la sociodidactique d'une part, et de présenter les différents concepts qui guideront notre recherche d'autre part. Au menu de ceux-ci on retrouvera les concepts de *représentation*, *attitudes*, *apprentissage*, *plurilinguisme* etc. Le chapitre trois expose les principes fondamentaux qui ont été mis en œuvre pour recueillir les informations qui seront analysées au chapitre suivant. Le chapitre quatre analyse et présente les résultats obtenus. Ce travail s'achève par le chapitre cinq autour d'une discussion sur les résultats engrangés et des propositions didactiques et pédagogiques.

Chapitre 1 : Contexte général de l'étude

1.1. Les langues au Cameroun : histoire, politique et société

Historiquement, le Cameroun était un protectorat de l'Empire allemand depuis 1884. Après la première guerre mondiale et suite à la défaite allemande le Cameroun sera placé sous mandat français et britannique par la Société des Nations (SDN) en 1916. Plus tard après la seconde guerre mondiale l'Organisation des Nations-Unies (ONU) remplace la SDN et change le statut du Cameroun en tutelle. Le pays accède aux indépendances divisé en deux : Le 1^{er} Janvier 1960 - indépendance du Cameroun français (Cameroun oriental) et le 1^{er} Octobre 1961 indépendance du Cameroun anglais (Cameroun occidental) et réunification des deux Cameroun (République fédérale). Le 20 mai 1972 le Cameroun est unifié et devient République Unie du Cameroun. C'est dans ce contexte que la constitution de 1972 révisée en 1996, adopte le français et l'anglais comme langues officielles du pays.

Outre ce fait historique, la diversité linguistique et culturelle est un fait social au Cameroun. 242 langues côtoient au quotidien les deux langues officielles que sont le français et l'anglais. La diversité est donc à la fois une réalité sociale et une volonté politique manifeste dans la constitution de 1996 qui stipule en son - « **Article 1^{er} alinéa 3)** *La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. L'État garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Il œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales* ».

Le statut *de jure* de langue officielle conféré par la constitution au français et à l'anglais est accompagné par la volonté politique de faire du bilinguisme institutionnel (anglais français) une réalité du vécu quotidien de la société camerounaise. Cette volonté s'affiche d'une part à travers l'adoption d'un certain nombre de lois¹ et décisions qui invitent sans cesse les administrateurs et leurs administrés à pratiquer le bilinguisme dans tous les actes de la vie civile conformément à la disposition constitutionnelle libellée supra. D'autre part, elle se manifeste par la création des centres linguistiques dans des régions et par l'apprentissage obligatoire de ces langues dans les écoles, collèges, lycées et universités du pays.

Malgré les efforts consentis par l'Etat pour transformer ce fait juridique un fait réel, le bilinguisme d'Etat demeure un phénomène déséquilibré et inégalitaire. Le Cameroun est

¹ l'Instruction générale n° 002 du 4 juin relative à l'organisation du travail gouvernemental : communication – publications – promotion du bilinguisme (1998) ; l'Instruction n° 03/CAB/PR/ du 30 mai 1996 relative à la préparation, à la signature et à la publication en version bilingue des actes officiels (1996) ; Circulaire n° 001/CAB/PM du 16 août 1991 relative à la pratique du bilinguisme dans l'administration publique et parapublique (1991) ; loi no 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

divisé en 10 régions. L'anglais est utilisé dans deux régions tandis que le français est la première langue officielle de huit régions. Les francophones représentent 80% de la population alors que la minorité anglophone ne représente que 20%. Les rapports entre les langues officielles et les langues en présence sont des rapports conflictuels. Dans les huit régions du Cameroun francophone, le français est la langue véhiculaire. Il tend d'ailleurs à se vernaculariser (comme nous le verrons plus loin) et se met en conflit avec les langues nationales auxquelles il fait progressivement perdre la fonction basique de langue familiale. Selon une terminologie de Fergusson, il constitue la variété haute (H) assumant toutes les fonctions formelles alors que le rôle des langues nationales et autres se résume à remplir quelques fonctions informelles.

Du côté anglophone, l'anglais bien qu'étant une langue officielle est très peu usité. Son usage se résume très souvent aux écrits administratifs ou en des situations de communication exolingue avec des compatriotes francophones. Toutes les autres activités qui rythment la vie au quotidien dans cette partie du pays se font en pidgin-english. C'est ce que fait remarquer Afungmeye (2014 :602) lorsqu'il écrit :

Cameroonians in these two regions have over the years used Pidgin English as a marker of their identity. Even pre-school children in these regions have a good mastery of Pidgin English and only gain a mastery of formal English later at school. According to Mba (2011: 3) many children more often than not have Pidgin as their mother tongue at the expense of the mother tongue of their parents, as Pidgin is used in buying and selling, in religious teaching and worship, in home interaction, in out-group communication and in cultural expression. It should be noted that this language variety is also used by the educated as they constantly switch to Pidgin in verbal interactions. ...CPE² is now being used in all functional domains in the country such as in churches, in the markets, on the streets, by teachers in class to make explanations easier for their learners, and also used by writers. It is even used as the first language (L1) in cross-linguistic, cross-cultural families³.

Si officiellement les populations des deux régions Anglophones du pays sont Anglophones, dans les faits ils seraient plutôt pidginophones.

² CPE : Cameroon Pidgin-English

³ Les Camerounais dans ces deux régions ont au fil des années utilisées Pidgin-English comme un marqueur de leur identité. Même les enfants en âge préscolaire dans ces régions ont une bonne maîtrise de Pidgin-English et n'acquiert une maîtrise de l'anglais formel que plus tard à l'école. Selon Mba (2011 : 3) beaucoup d'enfants ont de plus en plus le Pidgin comme langue maternelle au détriment de la langue maternelle de leurs parents car le Pidgin est utilisé au marché pour vendre et acheter, dans l'enseignement religieux et au culte, en interaction à la maison , en communication avec d'autres groupes et comme expression culturelle . Il convient de noter que cette variété de langue est également utilisée par les personnes instruites qui glissent constamment vers le pidgin dans les interactions verbales.

... le CPE est maintenant utilisé dans tous les domaines fonctionnels dans le pays comme dans les églises , dans les marchés , dans les rues , par les enseignants en classe pour donner des explications plus facilement aux apprenants , et également utilisé par les écrivains . Il est même utilisé comme première langue (L1) en contre-linguistiques familles, interculturelles .

Pour davantage contextualiser notre recherche, il nous paraît important qu'au-delà de l'histoire et de la société dans son ensemble, nous jetions un regard sur le fonctionnement de l'environnement même où va se dérouler notre enquête et sur les méthodes d'enseignement l'anglais au Cameroun.

1.2. Le contexte éducatif

1.2.1. Le système éducatif camerounais

La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun⁴ dans ses articles 15 à 18, organise le système éducatif en deux sous-systèmes. L'un francophone avec le français comme langue d'enseignement et l'autre anglophone avec l'anglais comme langue d'enseignement. Au niveau du secondaire qui nous concerne dans cette étude, le sous-système anglophone organisé en cycles et filières. Il dure 7ans. Le premier cycle avec un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux ans et un sous-cycle d'orientation de trois ans d'enseignement général et technique, sanctionné par un GCE-O level. Puis un second cycle de deux ans d'enseignement général ou technique avec le GCE-A Level marquant la fin de la formation secondaire. D'un autre côté, le sous-système francophone est lui aussi organisé en cycles et filières au niveau du secondaire ainsi qu'il suit : un premier cycle de cinq ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux ans un sous-cycle d'orientation de trois ans d'enseignement général ou d'enseignement technique⁵ sanctionné par un BEPC, puis un second cycle de deux ans à l'issue duquel les apprenants obtiennent un baccalauréat marquant la fin des études secondaires. Les deux sous-systèmes sont opérationnels sur toute l'étendue du territoire camerounais même si en terme de proportions, les deux régions anglophones (et minoritaires) du pays appliquent fondamentalement le sous-système anglophone de même que les dix régions francophones (majoritaires) appliquent principalement le système francophone. Comme nous l'avons indiqué dans notre thématique, nous nous intéressons à l'apprentissage de l'anglais en milieu francophone d'où la nécessité pour nous dans ce chapitre d'évoquer les pratiques pédagogiques, didactiques et même institutionnelle en classe de langue.

⁴ Loi Num. 98/004 du 04 avril 1998

⁵ En attendant que cette réforme de 1998 soit effective le cycle d'orientation se déroule toujours en deux ans (4^e et 3^e) et le second cycle en trois ans.

1.2.2. Principes généraux d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais dans les classes du secondaire

Dans le sous-système francophone, l'anglais est une discipline dont l'enseignement est obligatoire dans toutes les classes de la sixième en terminale. A l'exception de certaines classes littéraires (2^{nde} A4, 1^{ère} A4 et Terminale A4) où il est de 4 heures, le quota horaire alloué aujourd'hui à l'apprentissage de l'anglais par classe au lycée est de 3 heures hebdomadaires réparties en deux séances de 2 heures et 1 heure. Les pratiques linguistiques en classe sont rythmées par la combinaison des approches méthodologique traditionnelle directe et notionnelle-fonctionnelle. La méthode directe est perceptible dans les interactions entre professeur et élèves. Elle instruit l'usage exclusif de la langue enseignée (l'anglais) dans les activités du professeur et de l'élève en cours de langue et proscriit l'usage de la langue maternelle ou de la première langue dans le processus d'apprentissage. Les rédacteurs de ces textes officiels estiment qu'enseigner une langue en utilisant une autre, renforce l'autre langue. Il faut donc enseigner l'anglais en rejetant hors de la classe, la langue de l'apprenant ainsi que toutes les autres langues de son répertoire langagier qui, à leur avis, n'aide pas l'apprenant à avancer dans la connaissance de la langue cible. La méthode notionnelle-fonctionnelle quand à elle est visible à travers le manuel qui sert de support au cours d'anglais. Ce qui caractérise cette méthode c'est l'organisation de l'apprentissage à travers les grandes notions de la vie quotidienne par le biais desquelles l'élève doit apprendre à communiquer. Les contenus sont donc organisés autour d'un thème à partir duquel l'apprentissage des compétences *Listening- Reading- Writing- Speaking- Grammar – Vocabulary*, se déroulent. Et pour chaque niveau, il existe trois manuels : le '*student's book*' livre de l'élève, le '*workbook*' cahier d'activités et le '*teacher's book*' guide pédagogique. Simo Bobda, cité par Takam (2007 :34) analyse les contenus de ces manuels et en déduit que de l'indépendance jusqu'aux années 70, le contenu des enseignements de ces documents était basé sur les éléments culturels britanniques. Entre les années 70 et la fin des années 80, les autorités éducatives se sont appliquées à « africaniser » le matériel didactique. On a vu paraître à cette période le manuel '*English for French Speaking Africa*' dont le contexte de référence était le Nigeria mais qui servait de manuel d'enseignement dans bon nombre de pays francophones de l'Afrique centrale et de l'ouest. Puis par la suite jusqu'aujourd'hui des collections à l'instar de '*Go for English*' '*Stay Tuned*' qui se présentent comme un savant mélange des thèmes typiquement africains et des préoccupations planétaires ont vu le jour.

Du point de vue pédagogique, l'enseignement a tour à tour expérimenté cinq approches. La pédagogie de projet et la gestion mentale, la nouvelle approche pédagogique, la pédagogie par objectifs et depuis 2012, l'approche par les compétences.

Globalement, on peut constater que l'anglais autant que le français sont des langues héritées de la colonisation britannique et française du Cameroun Oriental et du Cameroun Occidental. De par leur position de langue de communication internationale à l'heure des indépendances et compte tenu de la nécessité qui s'imposait aux deux Cameroun de se fédérer, il leur a été accordé le statut prestigieux de langues officielles au détriment des langues locales plus nombreuses et peu connues dans la sphère mondiale. Ce positionnement a impacté le choix des politiques linguistiques éducatives du Cameroun qui a vu l'adoption en son sein de deux sous-systèmes d'enseignement dont l'un sera dit anglophone et l'autre francophone. Au-delà de ces faits politico-historiques, l'observation de l'environnement socio-éducatif laisse entrevoir d'une part une société multilingue composée à la base plus de 235 langues et d'autre part des pratiques didactiques et pédagogiques dont la description nous permettra de mieux répondre à notre questionnement.

Chapitre 2 : domaines d'investigation et terminologie

Après avoir présenté le contexte dans lequel cette investigation va prendre corps, nous voulons à présent examiner le cadre et les concepts théoriques qui vont sous-tendre sa réalisation. Cet examen se fera en deux phases. En premier, la présentation des domaines d'investigation dans lesquels s'inscrit notre recherche, ensuite l'examen des notions ou concepts essentiels à ce travail.

2.1. De la sociolinguistique, de la didactique et de la sociodidactique comme domaines d'investigation

Notre recherche se situe entre les champs de la sociolinguistique et de la didactique. La sociolinguistique est une science fille de la linguistique encore considérée par d'aucuns comme une de ses branches. On peut le voir à travers certaines définitions. Le dictionnaire du français Larousse par exemple la définit comme la « *partie de la linguistique qui étudie selon quelles constantes les facteurs sociaux déterminent les différences dans la langue et dans l'utilisation qu'en font les personnes qui la parlent* ». Tandis que le Centre national de ressources textuelles et lexicales la considère comme une « *branche de la linguistique qui étudie dans une société donnée les interactions entre la diversification linguistique et les contradictions du corps social*. » cette assimilation persistante de la sociolinguistique à la linguistique est sans doute due au fait que William Labov qui est reconnu comme père de cette science déclarait en son temps parlant de la sociolinguistique que :

[...] notre objet d'étude est la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique. Les sujets considérés relèvent du domaine ordinairement appelé "linguistique générale" : phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique. Les problèmes théoriques que nous soulèverons appartiennent également à cette catégorie, tels la forme des règles linguistiques, leur combinaison en systèmes, la coexistence de plusieurs systèmes et l'évolution dans le temps de ces règles et de ces systèmes. S'il n'était pas nécessaire de marquer le contraste entre ce travail et l'étude du langage hors de tout contexte social, je dirais volontiers qu'il s'agit là tout simplement de linguistique (p. 258).

Mais celle qui était considérée hier comme une branche de la linguistique s'est constituée comme discipline à part entière des sciences humaines et sociales au début de la deuxième moitié du XXe siècle, avec son objet de recherche propre, sa méthodologie et méthodes propres. Au départ, la sociolinguistique se contentera de décrire les variations sociales et d'identifier leurs sources à partir des observations des pratiques langagières liées à l'âge, au sexe, à la classe sociale etc. chez différents groupes sociaux. Mais son champ d'objets s'est progressivement élargi traversant les domaines de la sociologie, de la psychologie, de la

politique. Il englobe désormais les interactions entre groupes sociaux dans des contextes de communication précis (école, travail, etc.), les contacts de langues au sein des sociétés plurilingues, les représentations et les attitudes vis-à-vis des langues et de leur apprentissage, l'émergence de systèmes linguistiques issus du mélange des langues (pidgin créoles, sabir), l'aménagement et la planification linguistique, la gestion des langues ou glottopolitique, etc. En fin de compte, la sociolinguistique est une discipline qui décrit le langage et les langues en rapport avec les situations et les contextes sociaux dans lesquels il/elles se produisent. Car comme l'affirme L-J Calvet (2009:3) « ...*les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs.* » contrairement à la linguistique dont Ferdinand de Saussure affirme que « *la langue est un système qui ne connaît que son ordre propre* » ou encore que « *la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même* ». La recherche que nous entreprenons s'inscrit dans ce vaste champ de la sociolinguistique et plus précisément le champ des représentations et de l'apprentissage d'une langue étrangère chez des apprenants issus de milieux plurilingues. Les apprenants qui feront l'objet de notre enquête ne le sont pas simplement parce qu'ils apprennent une langue, mais aussi parce qu'ils appartiennent à une communauté de langue(s), à un ou des groupes sociaux.

Toutefois, la sociolinguistique n'est pas le seul domaine qui nous interpelle dans cette entreprise. Il y a également le domaine de la didactique. La didactique intervient ici dans la mesure où nous sommes dans un contexte d'apprentissage. Apprentissage en classe de langue. Du fait qu'on parle d'apprentissage d'une langue, on pourrait penser qu'il s'agit de prime abord de pédagogie c'est-à-dire d'un ensemble de méthodes et techniques d'enseignement mises en œuvre pour assurer dans des conditions idoines, la transmission ou l'appropriation du savoir à l'apprenant en se posant des questions sur quelle organisation mettre en place, de quelle façon transmettre le savoir en salle de classe, quelles articulations déroulées pendant le cours. Mais aussi vrai que notre étude s'intéressera au fonctionnement de la classe dans son ensemble, aux modes et relations entre les actants, à l'environnement et aux conditions dans lesquelles se déroule le processus d'apprentissage, il s'agira davantage de didactique c'est-à-dire d'étudier dans un domaine de connaissance scientifique particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission normalisée ou normées par une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant ; d'interroger sur quels contenus enseigner, à quel niveau, selon quelle progression, avec quelle méthode, etc. Loin de dissocier ou d'opposer pédagogie et didactique, il s'agira d'inscrire l'apport de la pédagogie dans le cadre de la complémentarité de l'activité d'enseignement-apprentissage.

La corrélation entre sociolinguistique et didactique nous plonge dans l'univers transversal de la sociodidactique. Louise Dabène et Marielle Rispail (2008) citées par Blanchet décrivent ainsi l'entreprise sociodidactique :

Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque "langue maternelle" et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement.

Blanchet explique que la sociodidactique est une didactique de terrain dont l'action ne se limite pas à la classe mais s'étend aux situations sociales qui impliquent les acteurs du tandem enseignement/apprentissage. Au-delà des apprenants et des enseignants, l'action de la sociodidactique concerne ainsi les parents, les décideurs institutionnels, les formateurs et inspecteurs, les concepteurs de manuels et auteurs de manuels scolaire. En clair, cette étude si elle implique les enseignants et les apprenants d'anglais dans l'enceinte du Lycée d'Ebolowa au premier chef, concerne également les acteurs qui encadrent ces derniers en amont, dans le cours et en aval des processus d'enseignement/apprentissage. Respectivement les institutionnels qui définissent les politiques linguistiques éducatives - en l'occurrence l'Etat du Cameroun à travers le ministère des enseignements secondaires – La commission nationale du livre scolaire qui statue sur les manuels à utiliser pour les enseignements, les inspecteurs pédagogiques qui s'assurent du bon déroulement des enseignements et enfin les parents d'élèves dont la localisation géographique les origines et les pratiques langagières influencent tout aussi bien l'apprentissage de la langue chez leur progéniture.

2.2. Définition des concepts clés

Pour aborder la thématique des représentations et de l'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire francophone au Cameroun, il nous semble important de prime abord de nous pencher sur certains concepts de sociolinguistique et de didactique des langues. Il s'agit en l'occurrence des notions de représentation, attitude, apprentissage, plurilinguisme.

2.2.1. Représentations

2.1.1.1. Les représentations en sociologie et psychologie sociale

Il est de notoriété scientifique que la notion de représentation provient de la sociologie, qu'elle a pris forme en psychologie sociale et s'est progressivement répandue dans les autres disciplines des sciences de l'homme et de la société, en l'occurrence la sociolinguistique et même les sciences juridiques et politiques.

2.1.1.1.1. Représentations collectives

Le concept fait son apparition en 1898 dans la « *Revue de métaphysique et de morale* » dans un article d'Emile Durkheim. Selon Durkheim, ce qu'il appelle représentations collectives est en lien avec les croyances et les valeurs communes à tous les membres d'une société (la religion, le mythe, le savoir scientifique) et en opposition avec l'addition des représentations de ces membres. Pour lui, ce sont des formes de pensée partagées par une société et qui se transmettent d'une génération à une autre au moyen de l'éducation et de la communication sociale. Dans la conception de Durkheim, la notion de représentation se présente comme une force qui s'exerce sur l'individu et lui impose une manière de penser et d'agir affirmant ainsi la suprématie de la société sur l'individu.

2.1.1.1.2. Représentations sociales

En 1961, Moscovici va se démarquer de cette conception de la représentation qui considère la société du moins comme un ensemble sinon comme une entité originelle différente de la somme des individus qui la compose pour conceptualiser et préciser sa vision de la notion. A partir de travaux menés sur les représentations de la psychanalyse dans les différents groupes sociaux, il énonce la théorie de « *représentation sociale* », ses conditions de construction et de transmission ainsi que ses limites. Pour lui, la représentation sociale désigne les éléments mentaux qui se forment par nos actions, et qui informent nos actes, le sens commun. Ils se constituent dans un milieu social et oriente les conduites sociales. Cette théorisation de la notion de représentation par Moscovici décrit une réalité en procès plutôt qu'une réalité déjà faite. A travers la conceptualisation de la représentation sociale, Moscovici apporte un outil commun aux sciences sociales et aux sciences humaines (Danic 2006 : 29). Cet outil se présente comme un fait dynamique (plutôt que statique) qui constitue un concept opératoire de recherche.

2.1.1.1.3. Approches théoriques à la notion de représentation sociale

De ces conceptualisations de la notion de représentation naissent diverses approches théoriques. Danic (2006 :30) en distingue trois. Les approches objectivistes qui stipulent que les représentations sont des produits de la réalité et obéissent à un processus de perception-interprétation de l'environnement physique social. D'un autre côté, il y a les approches subjectivistes pour lesquelles les représentations sociales sont productrices de réalité. Pour les prétendants de cette hypothèse, les représentations ne préexistent pas à la réalité. Elles sont mises en œuvre par les acteurs sociaux. On ne peut comprendre ce phénomène social qu'à partir des représentations des acteurs sociaux. Il y a enfin les approches dialectiques qui

occupent une position médiane en tentant de dépasser l'opposition objectivisme / subjectivisme. Muller et Pietro (2007 :52) distingue deux tendances dans les travaux de recherche sur les représentations. Une tendance 'objectivante' qui pense que les représentations existent indépendamment des situations d'interlocution où elles sont exprimées et l'autre tendance dite 'constructionniste' qui affirme que les représentations n'existent que par et dans la communication, au moment où elles sont actualisées par les acteurs sociaux.

2.1.1.2. Les représentations en sociolinguistique et didactique des langues

La notion de représentation en sociolinguistique et didactique des langues est caractérisée par ce que Cécile Petitjean (2009) appelle un flou définitoire à cause de l'imprécision qui prévaut dans l'usage du terme *représentation*. Nous n'aurons pas la prétention ici d'élucider ce flou de peur de nous égarer dans des spéculations, mais nous chercherons simplement à comprendre en quoi cette notion constitue un concept opératoire de recherche pour notre étude.

Le concept de représentation sociale issu de la psychologie sociale est largement accepté comme désignant « *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.* » Jodelet (1994). La notion apparaît entre 1980-1990 aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues. Dans les travaux où elle est évoquée, elle revêt différents vocables : représentation linguistique, représentation langagière, représentation des langues. Castelloti et Moore (2002 : 10) la désigne par l'expression « *représentations sociales des langues* ». En dépit de la diversité des termes métalinguistiques utilisés pour décrire une même réalité, il semble que la grande majorité des chercheurs s'accordent cependant sur une perspective psychosociale de la notion de représentation en sociolinguistique et didactique des langues. Toute représentation en sociolinguistique est donc d'abord une représentation sociale mais une représentation sociale d'un type particulier. C'est ce qu'affirme Petitjean (2009 :44), « *la représentation linguistique apparaît donc comme une représentation sociale verbalisée de la langue,* » « *un ensemble de connaissances socialement partagées et élaborées relatives à la langue* ».

2.2.2. Attitudes

L'autre confusion que la plupart des sociolinguistes tentent souvent de clarifier est celle qui concerne *représentations* et *attitudes*. Les deux notions ont des rapports ambigus et même si on essaye souvent de les expliciter la frontière entre les deux termes est si poreuse qu'on finit souvent par la franchir. Les deux notions empruntées en psychologie sociale ont des points de

convergence et sont parfois prises l'une pour l'autre. Castelloti et Moore (2002) la définissent comme « *une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet. Ou pour reprendre la définition de Kolde 1981 cité par Lüdi et Py 1986 :97 « une prédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet* ». Dans une tentative d'explicitation, Billiez et Millet (2007) reconnaissent la difficulté qu'il ya à séparer représentations sociales et attitudes et considère que

l'attitude serait néanmoins plus directement articulée aux comportements qu'elle dirigerait ou coordonnerait. Elle est, en effet, généralement définie comme une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné ; ce qui n'exclut pas, d'ailleurs, que l'on puisse considérer aussi l'attitude comme conséquence du comportement. L'attitude pourrait donc représenter un élément charnière et dynamique entre les représentations sociales et le comportement, régulant en quelque sorte leurs rapports.

En d'autres termes pour ces auteurs, la manière la plus évidente de différencier représentations sociales et attitudes c'est de considérer que l'attitude est le médiateur indispensable et actif entre représentations sociales et comportements. Parmi les auteurs que nous avons consulté et qui traitent des attitudes nous ne pouvons manquer d'évoquer Lasagabaster qui dans un article (2006) dresse un état des lieux des attitudes linguistiques. La définition qu'il donne du terme *attitude* est d'ordre psychologique et tirée de Ajzen (1988 :4) « *Disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution, d'un événement* ». Mais contrairement aux précédents auteurs, Lasagabaster ne met pas en opposition représentations sociales et attitudes mais il fait ressortir ce qui caractérise une attitude. D'après lui, le concept est populaire pour six raisons : le terme est sténographique ; il peut être considéré comme la cause du comportement d'une personne ; il permet d'expliquer la consistance dans le comportement ; il est le reflet des représentations ; le concept est neutre et acceptable par beaucoup d'écoles ; il englobe plusieurs domaines allant de la sociologie, la psychologie sociale vers l'éducation bilingue et la politique. L'autre caractéristique sur laquelle il se base est de savoir que le concept échappe à la mesure et à l'observation directe et objective ; l'influence des facteurs exogènes. Comme la notion de représentation, la notion d'attitude peut elle aussi porter le qualificatif « linguistique ». Elle désigne alors d'après Richards Platt (1997 :6) cité par lasagabaster, des

attitudes que les locuteurs de différentes langues ou de variétés linguistiques différentes ont à l'égard des langues des autres ou de leurs propres langues. L'expression de sentiments positifs ou négatifs concernant une langue peut être le reflet d'impressions sur la difficulté ou la simplicité linguistique, la facilité ou difficulté de l'apprentissage, le degré d'importance, l'élégance, le statut social, etc. Les attitudes à l'égard d'une langue peuvent aussi refléter ce que les gens pensent des locuteurs de cette langue. »

Comme on peut le constater, représentation et attitude sont des notions véritablement proches de par leur nature, leur objet et leur domaine d'intervention.

2.2.3. Apprentissage

Les notions d'enseignement et d'apprentissage prêtent souvent à confusion. Cette confusion est liée au fait que le verbe apprendre porte un double sens : apprendre quelque chose et apprendre à quelqu'un. A ce sujet, Blanchet (2005) précise qu'*apprendre* est un terme réservé à l'activité de l'élève. Et donc pour éviter toute ambiguïté, mieux vaudrait éviter d'utiliser ce mot dans le sens de « transmettre le savoir » et l'utiliser toujours pour dire « recevoir le savoir ». Ainsi, la distinction enseignement/apprentissage signifie traditionnellement que le maître enseigne et l'élève apprend.

En sociolinguistique et didactique des langues, plusieurs études menées en milieu scolaire ont démontré que les représentations des apprenants sont liées au désir d'apprendre les langues, à la réussite et à l'échec de cet apprentissage. Selon Castelloti & Moore (2002), ces images que se forgent les apprenants des langues qu'ils apprennent, des locuteurs de ces langues et des pays où elles sont pratiquées entretiennent des liens étroits avec le processus d'apprentissage qu'elles contribuent à renforcer ou à ralentir. L'étude des représentations joue donc un rôle central dans les processus d'apprentissage des langues car elle permet de mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues et à la mise en œuvre d'actions didactiques adéquates.

2.2.4. Le plurilinguisme

Depuis le début du 21^{ème} siècle, le concept de plurilinguisme a pris beaucoup d'importance dans le domaine de la didactique des langues et des cultures au point où les chercheurs investis dans ce domaine en sont arrivés à parler d'une didactique du plurilinguisme. Mais au fond, de quoi est-il question ?

2.2.4.1. Plurilinguisme, bilinguisme et multilinguisme

Longtemps avant l'apparition du terme *plurilinguisme* on utilisait alors celui de *bilinguisme*. La notion a connu des évolutions au fil du temps. Bloomfield (1935) considère le bilinguisme comme la « *maitrise de deux langues comme si elles étaient toutes les deux la langue maternelle* » c'est cette conception perfectionniste qui a fait naître une gradation des types de bilinguisme avec l'adoption du *bilinguisme parfait* ou vrai bilinguisme comme seuil à atteindre. Haugen (1953) est moins rigide et pense que « *le bilinguisme commence lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une autre langue que sa langue maternelle.* » Weinreich (1953) plus modeste encore dans sa définition du bilinguisme

considère qu' « *est bilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle.* ». Le terme est utilisé plutôt par (Galisson et Coste 1976 : 69) cité par Verdelhan-Bourgade (2007) pour vouloir dire une « *situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues et plus sont utilisées concurremment* ». Mais on s'est progressivement éloigné de cette acception pour au moins deux raisons. La première est qu'étymologiquement 'bi' (deux) et 'lingua' (langue) renvoient logiquement à l'usage deux langues et donc utiliser le terme bilingue pour parler de trois, quatre ou plus de langues ne paraissait pas toujours adéquat. Au-delà de cette raison liée à l'étymologie du mot, on peut évoquer une autre liée à sa compréhension. Le terme bilinguisme a souvent été compris comme l'apprentissage et la maîtrise additionnelle de deux monolinguisms ou plus simplement la somme parfaite de deux monolinguisms strictement juxtaposés et équivalents. Or, les recherches en sciences du langage ont fini par démontrer que ceux qui parlent plusieurs langues ne les juxtaposent pas les unes aux autres de façon étanches mais articulent toutes les langues qu'ils connaissent. D'où la nécessité d'une redéfinition du concept de bilinguisme qui a fait apparaître les notions de plurilinguisme et multilinguisme. Mais là encore, on n'est pas sorti du flou définitoire car les deux termes seront souvent pris indifféremment l'un pour l'autre. Cependant les définitions que nous retiendrons de ces mots pour les dissocier, sont celles qui tendent à s'universaliser aujourd'hui chez les sociolinguistes francophones et qui sont contenues dans le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe qui demande de distinguer « *le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné* » (Beacco et Byram, 2007, p. 10). La notion de plurilinguisme ainsi comprise marque une avancée dans l'univers du contact des langues ou le locuteur plurilingue n'est plus considéré comme une personne qui pratique plusieurs langues de façon cloisonnée mais qui articulent les langues en y intégrant les interférences, les alternances codiques et les mélanges de codes. C'est ce constat de la façon d'utiliser les langues à la manière des sociétés multilingues qui a suscité une orientation nouvelle dans l'enseignement des langues dénommée didactique du plurilinguisme.

2.2.4.2. Didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme émane du postulat selon lequel l'objectif d'une éducation plurilingue est de développer des compétences linguistiques ainsi qu'un répertoire langagier de plusieurs langues chez les apprenants. Elle s'appuie sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle et s'articule autour du concept d'approche plurielle.

2.2.4.2.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL 2001 :129) est le document sur lequel se fonde la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Il explicite qu'on

désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

La notion augure une nouvelle façon d'enseigner les langues. Enseigner les langues à la manière des sociétés plurilingues. Ne pas réduire l'enseignement des langues à une langue précise dissocié des autres langues que pratiquent les apprenants, mais inscrire l'enseignement de chaque langue dans l'ensemble des pratiques et des apprentissages. Enseigner les apprenants à se construire un répertoire langagier dans lequel il y a plusieurs langues et dans lequel ils peuvent puiser en temps de besoin pour remplir des nécessités de communication précises. Cette vision plurielle de l'enseignement-apprentissage des langues est une réponse aux défis de la diversité et de la cohésion sociale. Elle vise non seulement à créer une culture du plurilinguisme c'est-à-dire à former les personnes qui vivent ensemble à accéder à toutes sortes de langues mais aussi à privilégier l'esprit de rencontre entre les peuples, l'intolérance, les métissages de cultures et d'identité et l'acceptation de l'altérité. La mise en place d'une éducation au plurilinguisme marque ainsi la mise en cause d'une approche singulière de l'enseignement-apprentissage des langues pour une migration vers ce qui a été convenu d'appeler « *approches plurielles* » (Candelier : 2007).

2.2.4.2.2. Approches plurielles des langues et des cultures

Les approches plurielles des langues et des cultures définissent les démarches didactiques à mettre en œuvre pour l'acquisition des compétences plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants. La notion marque une rupture nette avec ce que Michel Candelier a désigné par « *isolationnisme monolinguisique* » c'est-à-dire l'enseignement centré sur une poignée de langues privilégiée par un système éducatif. Il définit une approche plurielle comme « *toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière,*

prise isolément. » Il en distingue quatre : l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues apprises, l'intercompréhension des langues parentes et l'éveil aux langues.

2.2.4.2.2.1. l'approche interculturelle

La méthode liée à l'approche interculturelle est celle qui privilégie les interactions entre les groupes, les individus et les identités à travers la rencontre, avec des personnes de nationalités et cultures différentes, l'acceptation de l'altérité.

2.2.4.2.2.2. La didactique intégrée des langues apprises

C'est une approche qui est fondée sur

l'hypothèse qu'un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes. (Roulet, 1980 : 10 cité par Candelier et Castelloti)

Elle a pour objectif d'aider l'apprenant à établir les liens entre les langues apprises à l'école en s'appuyant sur les langues maternelles pour faciliter l'apprentissage des langues enseignées ou en s'appuyant sur une langue première étrangère pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère. La situation inverse étant également possible dans certains cas.

2.2.4.2.2.3. L'intercompréhension entre les langues parentes

« *L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre* ». ⁶ Elle suggère que l'apprenant travaille sur plusieurs langues d'une même famille. Il peut s'agir de la famille à laquelle appartient la langue maternelle, de la famille de la langue d'apprentissage ou de la famille de la langue apprise.

2.2.4.2.2.4. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est un travail de découverte et de comparaison sur les langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. « *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités de classe porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves)* » (Candelier, 2003b : 21). Candelier explique que « *l'éveil aux langues contribue au développement d'aptitudes métalinguistiques d'observation et d'analyse, et au développement d'attitudes susceptibles de susciter l'intérêt*

⁶ DOYÉ Peter, 2005, *L'intercompréhension*, étude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

pour les langues et cultures et la confiance en ses propres capacités favorables à l'apprentissage des langues qu'il s'agisse des langues apprises à l'école ou non ».

Comme on peut le constater, le plurilinguisme est une notion qui a fait du chemin dans les milieux de la recherche en sociolinguistique et en didactique des langues et des cultures, avec une définition et des démarches didactiques spécifiques. Son adoption et son implication dans les politiques linguistiques éducatives en Europe depuis plus de vingt ans est une indication que cette initiative scientifique n'est pas simplement un concept spéculatif mais une notion qui a une portée pragmatique et innovante en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues et des cultures.

Tout compte fait, la notion de représentation est centrale dans notre étude car elle va nous permettre de d'identifier, d'explicitier les perceptions qu'entretiennent nos élèves pour l'anglais et pour les autres langues enseignées au lycée, de comprendre l'impact de ces perceptions sur leur apprentissage afin de suggérer des stratégies pour motiver leur apprentissage. Ainsi, nous avons voulu éviter toute ambiguïté terminologique dans la thématique de ce travail en adoptant le terme représentation en éloignant tous les autres termes concurrents à cette notion. Il faudra donc comprendre les représentations ici dans le sens énoncé par Castelloti et Moore (2002 :10), « *des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées* » « *Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis -à-vis de l'apprentissage lui-même.* » Par ailleurs, nous demeurons sur la constance sociolinguistique globale qui considère la notion de représentation sur une perspective psychosociale. Les termes représentation sociale, représentation linguistique ou sociolinguistique ne seront donc pas des termes concurrents mais quasi- équivalents. Car comme nous l'avons dit plus haut, toute représentation en sociolinguistique est d'abord une représentation sociale mais une représentation sociale d'un type particulier.

Chapitre 3 : Terrain d'enquête et données d'enquête

3.1. Le milieu physique

L'enquête que nous menons se déroule à Ebolowa une ville de la partie francophone du Cameroun. Ebolowa est le chef-lieu de la région du sud. C'est une communauté urbaine d'une superficie de 5600 km² abritant une population de 96000 habitants⁷. La ville se retrouve dans une zone de forêt dense équatoriale avec un climat de type équatorial et des températures d'environ 25° C. Les populations de cette localité vivent essentiellement de l'agriculture, du commerce et de l'élevage. Ebolowa est situé à 168 km de Yaoundé la capitale politique du Cameroun et se positionne comme ville transit vers la Guinée équatoriale et le Gabon. Cet emplacement fait d'elle une grande agglomération urbaine qui abrite une population cosmopolite multiethnique et multiculturelle.

3.2. Les composantes sociologiques

Ebolowa comprend des populations issues de diverses régions du Cameroun. Si pour un bon nombre la présence en ces lieux se justifie par l'obligation d'exercer une profession administrative (éducation, santé, police, gendarmerie, justice etc.), il est de plus en plus fréquent de remarquer que ceux qui s'installent à Ebolowa viennent pour des affaires commerciales (surtout avec les pays frontaliers). La population se diversifie. Toutefois on reconnaît qu'il y a à la base les populations autochtones du Sud. En l'occurrence les Bulus, les Ewondo et les Ntumus. A ces populations sont venues s'ajouter les Bamilékés et Bamouns issus de la région de l'Ouest, les Haoussas⁸ venant des trois grandes régions du nord (Adamaoua, Nord, Extrême-Nord) et les Banen, populations venant du centre. D'autres groupes comme les Kwasio, Batanga et Duala existent mais leur nombre est moins important. Tout ce brassage ethnique entraîne forcément une pluralité de langues et de cultures. Nous sommes ainsi à Ebolowa dans une société multilingue avec des locuteurs plurilingues. Cependant, toutes les langues ne disposent pas de mêmes privilèges en ces lieux. Nous allons particulièrement nous intéresser à celles qui se distinguent par leur vitalité dans la ville au quotidien.

⁷ Selon le dernier recensement de 2005 (source wikipedia)

⁸ Le terme « haoussas » est souvent utilisé dans le pays pour désigner toutes les populations ressortissant du septentrion

3.3. Les langues leurs statuts et leurs fonctions dans la ville d'Ebolowa.

Une langue peut faire l'objet d'une reconnaissance expresse constitutionnelle ou législative ou simplement faire l'objet d'un emploi régulier voire empirique dans tous les domaines prioritaires de l'activité de la vie d'une nation. Dans le premier cas, la langue bénéficie d'un statut dit *de jure* tandis que dans le second cas il s'agit d'un statut de fait. Pour Didier de Robillard cité par Bitjaa (2004 :523)

le statut est la position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions (ex : langue de la religion sera très valorisée dans une théocratie.) On distingue généralement le statut de fait (de facto empirique et explicite) et le statut juridico-constitutionnel (de jure, explicite).

Le statut d'une langue est ainsi lié à la fonction de cette langue dans la communauté linguistique où elle se pratique. Par conséquent les fonctions remplies par les langues dans les situations sociales de communication sont souvent catégorisées en fonctions *de jure* et fonctions de fait. Les fonctions *de jure* renvoient à celles reconnues par la législation tandis que les fonctions de fait à l'usage ordinaire et naturel des langues.

Au Cameroun, la constitution du 18 janvier 1996 reconnaît deux statuts à toutes les langues utilisées au Cameroun. D'une part le statut de langue officielle et d'autre part celui de langue nationale. Dans ce contexte, Bitjaa (2004 :522-523) définit ces concepts ainsi qu'il suit :

- langue **officielle** : c'est la langue désignée dans la constitution d'un pays comme langue des institutions publiques. Elle est utilisée dans les activités gouvernementales, administratives, juridiques et éducatives.
- langue **nationale** : c'est la langue parlée par l'ensemble de la population d'une nation. Elle marque la citoyenneté ou appartenance nationale des individus sur les plans politique et mondial. Cependant, de nombreux africains francophones et au Cameroun en particulier, le titre de langue nationale est accordé à toute les langues locales, langues maternelles ou langue de première socialisation qui remplissent une fonction ethnique et permettent d'identifier les différents groupes ethniques ou nationalités du pays. Le terme langue nationale semble alors se définir par opposition à celui de langue officielle, pour signifier langue non officielle. »

Dans le cas de la ville d'Ebolowa, nous l'avons dit, il existe plusieurs communautés ethniques qui parlent les langues différentes. Mais les langues les plus pratiquées dans la ville sont le bulu, le ntumu, l'ewondo le français et l'anglais. Chacune de ces langues assume des fonctions bien précises et jouit d'un statut de langue officielle ou de langue nationale dans ce contexte plurilingue qui engendre des situations de communication exolingue et endolingue.

3.3.1. Les situations de communication exolingue

Pour Kozlova (2009 :18) « la notion de la communication exolingue renvoie initialement à celle qui s'effectue par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs... » En fait dans une situation de communication exolingue les locuteurs parlent des langues maternelles différentes. Pour pallier cette asymétrie communicationnelle, ils ont recours à une langue étrangère. A Ebolowa les situations de communication exolingue s'opèrent généralement entre les ressortissants des dix régions du Cameroun qui ne disposent pas d'une langue maternelle commune et doivent faire appel à la langue française pour communiquer dans des situations de la vie courante. Toutefois, d'autres situations de communication exolingue existent avec des langues mixtes dans des contextes prédéfinis. Il s'agit par exemple de l'usage du pidgin-English par une certaine génération d'adultes autochtone qui communiquent avec leur compatriotes anglophones dans les places publiques comme les marchés ou encore de jeunes qui communiquent en milieu scolaire en camfranglais (nous reviendrons plus en détails dans un suivant chapitre plus en détails.)

3.3.2. Les situations de communication endolingue

Elles s'appliquent « par opposition à la communication exolingue, qui s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs. »⁹ Elle concerne les populations autochtones qui parlent le bulu le ntumu et l'ewondo. Il est important de signaler que ces trois langues appartiennent à la grande famille des langues Beti-fang. Elles sont d'ailleurs considérées par d'aucuns comme des dialectes d'une même langue à cause de leur très grande intercompréhension. Un inventaire des langues du Cameroun (Bitjaa 2004 : 530) les répertorie comme suit :

BETI-FANG [403 : bəti-faŋ] (BETI, EWONDO, BULU, FANG, ETON, MENGISA, NTUMU) ; 2.000.000 (1996 SIL) ; Continuum linguistique regroupant les dialectes des ethnies Fang, Ewondo, Bulu, Mengisa, Eton, Bebil, etc. qui sont partiellement mutuellement intelligibles mais ethniquement distincts ; s'étend sur la majorité des provinces du Centre et du Sud, dans les départements du Lom-et-Djerem et du Haut Nyong, Province¹⁰ de l'est ; aussi en Guinée Equatoriale et au Gabon ; Niger-Kordofanien, Niger-Congo, Volta-Congo, Benoué-Congo, Bantoïde, Austral, Bantu au sens strict, Nord-Ouest, Zone A, Beti-Fang (A.70) ; Langue transnationale à protection presque assurée (PPA), standardisée (grammaire, dictionnaires, manuels didactiques), véhiculaire, utilisée à la radio (CRTV radio Centre, Sud et Radio Lumière), dans la musique moderne , à l'église (Bible bulu, ABC, 1940 ; NT ewondo : Catholiques) et dans l'enseignement formel expérimental (PROPELCA).

Pour ce qui est du français et de l'anglais, les deux langues officielles reconnues d'égale valeur par la constitution ne le sont pas de fait. Le français est plus utilisé que l'anglais dont l'usage se réduit à des contraintes administratives et à l'enseignement dans les écoles, lycées, collèges et universités et écoles supérieures.

⁹ Kozlova (2009 :18)

¹⁰ Ancienne appellation des unités administratives qu'on désigne aujourd'hui sous le vocable de région

Nous pouvons résumer les statuts et fonctions des langues dans la ville d'Ebolowa dans le tableau ci-dessous.

Langues	Statuts	Fonctions sociales
FRANÇAIS	<i>Statut de jure</i>	Langue officielle : <i>langue de l'administration</i> (diffusion des textes officiels, législatif et juridiques, interactions dans les services publics, cérémonies et rencontres officielles) <i>Langue de l'enseignement</i> (des institutions scolaires, centres de formation) ; <i>Langue des médias</i> (presse écrite, radio, télévision, Internet, cinéma)
	<i>Statut de facto</i>	Langue véhiculaire : interaction entre les locuteurs de différentes langues, Langue familiale ¹¹ : communication entre parents et enfants dans certaines familles. Langue religieuse : culte, messes, prières, récitation des versets.
ANGLAIS	<i>Statut de jure</i>	Langue officielle : <i>langue de l'administration</i> (diffusion des textes officiels, législatif et juridiques, interactions dans les services publics, cérémonies et rencontres officielles) <i>Langue de l'enseignement</i> (des institutions scolaires, centres de formation) ; <i>Langue des médias</i> (presse écrite, radio, télévision, Internet, cinéma)
BULU	<i>Statut de Jure</i>	Langue nationale : <i>langue de promotion culturelle, identitaire</i> (culture, traditions, réunions associative) <i>Langue enseignée</i> (expérimentale au primaire et secondaire); <i>langues des médias</i> (radio/télévision)
	<i>Statut de facto</i>	Langue véhiculaire : communication entre locuteurs de langues intelligibles (bulu, ewondo, ntumu) Langue d'intégration : personnes d'autre culture désireuses de s'intégrer volontairement dans la société d'accueil. Langue familiale : parlée au foyer Langue de culte : culte, messes, prières, Chants, récitation des versets.
NTUMU	<i>Statut de jure</i>	Langue nationale : langue de promotion culturelle, identitaire (culture, traditions, réunions associative)
	<i>Statut de facto</i>	Langue familiale : parlée au foyer
EWONDO	<i>Statut de jure</i>	Langue nationale : langue de promotion culturelle, identitaire (culture, traditions, réunions associative)
	<i>Statut de facto</i>	Langue familiale : parlée au foyer Langue religieuse : culte, messes, prières, Chants, récitation des versets.

Tableau1 : les statuts et fonctions des langues parlées à Ebolowa

¹¹ Quelques élèves nous ont révélé que le français était leur première langue de socialisation (langue maternelle)

3.4. L'environnement scolaire

3.4.1. Situation et organisation

La ville d'Ebolowa dénombre un peu plus de dix établissements d'enseignement secondaire donc cinq lycées : le lycée classique et moderne, le lycée bilingue, le lycée technique, le lycée d'Ebolowa rural et le lycée d'Ebolowa. Le lycée d'Ebolowa est le lieu où nous avons mené notre investigation. C'est un établissement d'enseignement général situé au quartier Angale. Il compte environs 1500 élèves repartis dans 27 salles de classes donc trois (3) classes de sixième, trois (3) classes de cinquième, quatre (4) classes de quatrième, quatre (4) classes de troisième, quatre (4) classe de seconde, cinq (5) classes de premières et quatre (4) classes de terminales. Les effectifs dans les classes oscillent entre 67 élèves par classe pour les plus pléthoriques et 27 élèves pour les moins pléthoriques. L'organisation administrative est celle qui est commune à tous les lycées : un proviseur pour diriger l'établissement, des censeurs pour coordonner les activités pédagogiques, des surveillants généraux chargés de veiller sur la discipline des apprenants et même des enseignants, un personnel d'appui (secrétaires, bibliothécaire, gardien, etc.) et des enseignants pour dispenser les cours. Les enseignants sont repartis par département et il existe quasiment autant de départements que de disciplines enseignées. Le département d'anglais compte dix enseignants.

3.4.2. Pratiques d'apprentissage et d'enseignement en classe d'anglais

La constitution de la république du Cameroun adopte le français et l'anglais comme des langues officielles d'égale valeur¹². En même temps, qu'elle stipule que

« l'Etat garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire.

Il œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales. »

La loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun entérine le rôle fondamental du bilinguisme dans la politique linguistique éducative du Cameroun et stipule que :

« Titre I – DES DISPOSITIONS GENERALES

Article 3 : L'Etat consacre le bilinguisme officiel à tous les niveaux d'enseignement comme facteurs d'unité et d'intégration nationales. »

C'est donc à juste titre que l'anglais est enseigné dans tous les établissements scolaires du Cameroun. Cependant dans les pratiques d'enseignement, le bilinguisme dont il est question ne signifie pas l'usage régulier et simultané des deux langues officielles en milieu scolaire

¹² Constitution du 16 janvier 1996, article 1, alinéa3

mais plutôt qu'une des deux langues sert comme langue d'enseignement et l'autre est considérée comme discipline. Dans la partie francophone du pays (le cas d'Ebolowa), le français est la langue d'enseignement et l'anglais est une discipline. On peut déjà constater là un bilinguisme asymétrique et diglossique qui consacre l'usage prédominant d'une langue par rapport à l'autre. Nous avons décrit dans un chapitre précédent les principes généraux qui régissent l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais dans les classes du secondaire où nous soulignons que les pratiques linguistiques sont rythmées par l'application de la méthodologie directe et l'approche notionnelle fonctionnelle (approche communicative). Cependant, les contingences liées soit à la situation économique des élèves et des établissements scolaires (très peu d'élèves disposent du manuel scolaire et la bibliothèque ne dispose pas de stocks suffisants pour toutes les classes) soit à un constat d'inadéquation entre la norme didactique et les situations d'enseignement-apprentissage ont amené les enseignants à s'éloigner de ces principes et à se rabattre sur des pratiques qui leur permettraient tout au moins de fournir l'essentiel des connaissances de la langue aux apprenants.

Inju Tenjoh (2012 : 13) présente une vue authentique des situations d'enseignement apprentissage en classe d'anglais lorsqu'elle écrit :

*Grammar is an important part of language learning and the type of teaching method used in the classroom is more of a structural method, which sees language as a complex of grammatical rules which are to be learned. English Language for Francophone Cameroonian Secondary School is made up of four different sections; Section A Grammar, Section B Vocabulary, Section C Reading Comprehension and Section D Writing. Each section is 25% of the whole exam; therefore, they have an equal value. Listening Comprehension and oral production are not skills which are tested; therefore, English teachers do not spend time providing listening and oral tasks. The irony here is that, Listening Comprehension and Oral interaction are part of the skills stated on the national school curriculum but since these skills are not tested both in national and class exams for Francophone learners of English, some teachers have turned to neglect these skills in some schools in Cameroon.*¹³

Sa conclusion concernant la méthodologie appliquée par les enseignants en cours d'anglais est sans équivoque:

¹³ La grammaire est une partie importante de l'apprentissage des langues et le type de méthode d'enseignement utilisée dans la salle de classe est plus une méthode structurale, qui voit la langue comme un ensemble de règles grammaticales qui doivent être apprises. L'anglais pour l'enseignement secondaire francophone au Cameroun est constitué de quatre sections différentes ; la section A grammaire, la section B vocabulaire, la section C lecture et compréhension et la section D rédaction. Chaque section vaut 25% de l'ensemble de l'examen ; par conséquent, ils ont une valeur égale. Compréhension et production orale ne sont pas évaluées ; par conséquent, les professeurs d'anglais ne passent pas de temps à dispenser les cours d'écoute et production orale. Ironie du sort, la compréhension et l'interaction orale font partie des compétences indiquées sur les programmes officiels, mais étant donné que ces compétences ne sont pas évaluées dans les examens officiels et dans les classes intermédiaires de section francophone, certains enseignants les ont simplement ignorées.

The communicative approach of learning, which is stated in the Cameroon national curriculum of English for Francophone Secondary Schools, is not what is actually practiced in the classroom¹⁴.

Nkwetissima cité par Inju Tenjoh pense que :

English language teaching in Cameroon is 'a matter of teacher, talk and chalk and course books; some of which are not adapted to the learners' needs'¹⁵

Théoriquement, les enseignants sont censés utiliser l'approche communicative pendant les leçons d'anglais mais dans la pratique ils appliquent la méthode structurale. Et bien qu'ils se réclament n'être que des facilitateurs, ils sont en fait au cœur de l'apprentissage.

Au-delà de ce constat qui s'applique aussi au lycée d'Ebolowa, nous avons pu réaliser au cours de notre enquête que 39.29 % des élèves affirment que leurs enseignants dispensent le cours en utilisant exclusivement l'anglais comme le prescrit la norme institutionnelle tandis que 60,71 % des apprenants affirment que leur enseignant utilisent alternativement l'anglais et le français au cours d'anglais s'écartant ainsi de la même norme.

Ces écarts entre la norme prescrite et les pratiques observées en situation d'enseignement-apprentissage en cours d'anglais sont non seulement un signe palpable qui démontre qu'il faille s'attarder un tant soit peu aujourd'hui sur la question des méthodes didactiques à adopter pour enseigner cette langue mais aussi une preuve d'un malaise dans l'apprentissage de l'anglais qu'Essossomo (2013 :90) assimile en partie aux représentations négatives et à l'absence de motivation.

*Two main psychological factors hinder the implementation of CLT¹⁶ in the English classroom in Cameroon high schools namely: students' negative attitude towards English and their lack of motivation to learn English.
A large scale of French-speaking learners in Cameroon tends to adopt a disquieting, nonchalant and uncaring attitude towards learning English (Sibarah 1999).¹⁷*

L'une des questions sera justement d'examiner comment ces représentations influent sur l'apprentissage.

¹⁴ L'approche communicative, qui est censée être l'approche didactique autorisée dans l'enseignement de l'anglais dans le sous-système francophone n'est réellement pas pratiquée dans les salles de classe.

¹⁵ L'enseignement de l'anglais au Cameroun est une question d'enseignant bavardage craie et livres de cours, dont certains sont inadaptés aux besoins des apprenants.

¹⁶ Communicative language teaching

¹⁷ Deux principaux facteurs psychologiques entravent la mise en œuvre de la CLT en classe d'anglais dans les établissements secondaires du Cameroun à savoir: l'attitude négative des élèves envers l'anglais et de leur manque de motivation pour apprendre l'anglais.

Un grand nombre d'apprenants francophones au Cameroun a tendance à adopter une attitude déconcertante, nonchalante et désinvolte envers l'apprentissage de l'anglais (Sibarah 1999) .

3.5. L'échantillon

Pour mener notre enquête nous avons sélectionnés 28 élèves au sein de l'établissement. Certains critères visant une certaine objectivité ont guidé nos choix. Quatre élèves ont été sélectionnés par classe sur la base du volontariat. Chaque groupe de quatre devait être constitué de deux élèves ayant obtenus une moyenne supérieure ou égale à 10/20 au cours des quatre premières séquences pédagogiques et deux autres ayant obtenus une moyenne inférieure à 08/20 dans le même espace de temps. Nous nous sommes également arrangé à ce que tous les niveaux du secondaire soient représentés. Ainsi avons-nous choisi les élèves des classes de : 6^e A ; 5^e B ; 4^e A ; 3^e E2 ; 2nde Allemand ; 1^{ère} A4 Espagnol ; Tle A4 Allemand. Les élèves dont l'âge est compris entre 11 et 23 ans choisis sans distinction de sexe ou d'origine sont tous régulièrement inscrits au Lycée d'Ebolowa. De cet échantillon nous avons obtenus 14 filles et 14 garçons représentant 08 des dix régions du Cameroun repartis comme suit : Adamaoua dans le septentrion (01) ; Centre (06) ; Est (01) ; Littoral (01) ; Nord (01) ; Nord-ouest (01) ; Ouest (02) ; Sud (15).

Tableau 2 : Données sociolinguistique des élèves enquêtés

	Nom et Prénom	Age	Classe	Région d'Origine	Région Père	Région mère	L.M. Père	L.M. Mère	L.M.	sexe
1	Lydie Sandra	20	TA4 All	Sud	Centre	Sud		Bulu	Bulu	Fem
2	Jean Stéphane	11	5e B	Sud	Sud	Sud	Bulu	Bulu	Bulu	Masc
3	Jr Journal	15	3e Esp2	Sud	Sud	Sud	Bulu	Bulu	Bulu	Masc
4	David Boris	20	TA4 All	Sud	Sud	Sud	Bulu	Bulu	Bulu	Masc
5	Sabina Raïcha	18	1ère A4Esp1	Sud	Etranger	Sud	Fang	Bulu	Bulu	Fem
6	Samuel Loti	16	2nde A4All	Sud	Sud	Sud	Bulu	Bulu	Bulu	Masc
7	Lyne Gael	16	2nde A4All	Littoral	Littoral	Littoral	Basa'a	Banen	Français	Fem
8	Carine Raïna	14	3e Esp2	Sud	Sud	Est	Bulu	Mesime	Bulu	Fem
9	Thierry	23	TA4 All	Centre	Centre	Centre	Ewondo	Ewondo	Français	Masc
10	Steve David	14	4e All	Sud	Sud	Sud	Bulu	Bulu	Bulu	Masc
11	Justine	12	5e B	Ouest	Ouest	Ouest	Fe'efe'e	Ngomala	Ngomala	Fem
12	Remi	16	2nde A4All	Nord-ouest	Nord-ouest	Nord-ouest	Awing	Awing	français	Masc
13	Stéphanie A.	12	5e B	Sud	Sud	Sud	Bulu	Bulu	Bulu	Fem
14	Marie	14	4e All	Est	Est	Centre	Maka	Ewondo	Bulu	Fem
15	Hyacinthe	13	5e B	Centre	Centre	Centre	Eton	Ewondo	Ewondo	Masc
16	Louise L.	15	1ère A4Esp1	Sud	Sud	Centre	Bulu	Eton	Eton	Fem
17	Marc Eric	14	4e All	Centre	Centre	Centre	Eton	Manguissa	Eton	Masc
18	Lysie Janice	15	2nde A4All	Sud	Sud	Sud	Bulu	Bulu	Français	Fem
19	Hans	16	3e Esp2	Sud	Centre	Sud	Ewondo	Bulu	Bulu	Masc
20	Charles Patrick	18	1ère A4Esp1	Adamaoua	Adamaoua	Sud	Baya	Bulu	Bulu	Fem
21	Jovannie Dérine	13	4e All	Sud	Sud	Sud	Bulu	Bulu	Bulu	Fem
22	Sarah Louise	12	6e A	Centre	Centre	Centre	Basa'a	Basa'a	Basa'a	Fem
23	Valian	13	6e A	Sud	Sud	Sud	Fang	Bulu	Bulu	Fem
24	Aloys Davy	19	1ère A4Esp1	Centre	Centre	Centre	Ewondo	Ewondo	Ewondo	Masc
25	Basile	21	TA4 All	Sud	Ouest	Sud	Bagangte	Bulu	Bulu	Masc
26	Hamadou	15	6e A	Nord	Extreme-nord	Nord	Foulbé	Foulbé	Foulbé	Masc
27	Loïc Franck	14	6e A	Ouest	Ouest	Ouest	ngomala	ngomala	ngomala	Masc
28	Josiane Iris	13	3e Esp2	Centre		Centre		Bene	Bene	Fem

3.6. Méthode d'enquête de terrain

Notre démarche bien qu'elle se fonde sur la méthode qualitative est en réalité une démarche mixte qui combine la méthode qualitative et la méthode quantitative dans une même étude. Selon Creswell et Plano Clark (2006 : 5) une recherche par méthode mixte est

*a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems that either approach alone.*¹⁸

Nous avons opté pour cette méthode pour deux raisons. D'une part, les données que nous allons chercher à cerner sont des données dissimulées sous la forme de discours épilinguistiques et de pratiques langagières. Ce sont des données verbales non quantifiables et subjectives. D'autre part, nous aurons recours aux techniques quantitatives de compte, de classification et de statistiques et de figures pour rendre compte des phénomènes observés dans cette recherche. Cette approche nous a donc paru plus complémentaire.

3.7. Technique et outils de collecte de données

Il existe plusieurs techniques et outils de collectes de données liées aux méthodes qualitatives et quantitatives. Celles que nous avons utilisées pour notre enquête sont de trois ordres :

- L'observation participante
- L'administration d'un questionnaire
- L'entretien.

3.7.1. L'observation participante

L'observation participante est une technique de collecte de données issue de l'anthropologie.

« Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. Selon le degré de connaissance du terrain et d'insertion dans la communauté observée, les modalités de l'observation varient, progressant par paliers successifs vers une participation accrue et directe aux échanges. »

Blanchet et Bulot (2011:17)

le chercheur opère par immersion, il est dans le terrain de l'action. Ce qui lui permet d'avoir accès à des informations masquées pas toujours disponibles et de bien comprendre le

¹⁸ Un modèle de recherche basé sur des hypothèses philosophiques autant que sur des méthodes d'enquête. En tant que méthodologie, il repose sur des hypothèses philosophiques qui orientent la collecte, l'analyse et le mélange des données qualitatives et quantitatives dans une seule étude ou d'une série d'études. Son principe central est que l'utilisation d'approches quantitatives et qualitatives en combinaison fournit une meilleure compréhension des problèmes de recherche que chaque approche utilisée individuellement.

fonctionnement d'un système de l'intérieur. Nous avons mené une collecte à base d'observation participante dans la classe de Seconde Allemand pour nous rendre compte de la manière dont les élèves interagissent en classe de langue et surtout pour voir dans un processus discursif quelles sont les techniques qu'ils utilisent au quotidien dans leur expression de la langue anglaise. En seconde, la version anglaise d'un extrait du poème d'Homère « The Odyssey » (traduit en prose) avait été lue en classe. Dans cet extrait Ulysse un chef grec et ses hommes sont emprisonnés par un monstre géant à œil unique dénommé le Cyclope. Convaincu que ce monstre mangeur d'hommes finira par les manger tous, Odysseus va imaginer un plan pour échapper au monstre lui et ses hommes. A la fin de cette leçon de lecture et compréhension du texte, il a été demandé aux élèves de préparer pour la prochaine leçon une histoire de monstre populaire dans leur culture et de la raconter en classe. Les histoires de monstres produites par quelques élèves ont été enregistrées et analysées comme corpus. Quelques-unes de ces histoires sont retranscrites à la partie annexe de ce travail. Nous devons dire qu'au cours de cette opération nous avons adopté deux postures : d'une part la posture de l'observateur participant interne et d'autre part celle de l'observateur clandestin. La posture de l'observateur participant interne se justifie par le fait qu'avant d'être chercheur, je suis déjà enseignant dans cette institution. Le cours de ce jour nous a donc servi de moyen pour collecter nos données. L'observation clandestine quand à elle consiste à observer le terrain sans en informer les acteurs concernés. En effet, nos élèves n'avaient pas été informés au préalable de l'enregistrement ou de la collecte de leurs histoires. Cela peut poser un problème éthique mais nous avons voulu éviter que les élèves changent de comportements et cherchent soit à plaire, soit à se replier sur eux-mêmes et se taire comme c'est souvent le cas dans des situations semblables. Cette posture nous a donc permis d'obtenir les données de la manière la plus naturelle qu'il soit.

3.7.2. Le questionnaire d'enquête sociodidactique

L'autre outil que nous avons utilisé pour réaliser cette recherche est le questionnaire. Le questionnaire est l'instrument avec lequel le sociolinguiste collecte les données auprès de la communauté linguistique. C'est un outil très important car il lui permet de recueillir les données de manière systématique.

Le questionnaire qui nous a servi d'instrument principal de collecte de données est un questionnaire structuré comportant des questions ouvertes et des questions fermées. Nous nous sommes inspirés du questionnaire proposé par Nathalie Auger dans son article *les représentations de la langue et de son apprentissage : une question interculturelle*. Le

questionnaire est sectionné en quatre parties : 1) les informations générales 2) les langues en présence, 3) les représentations et 4) l'apprentissage. Pour

- *Les informations générales* nous renseignent sur les origines des enquêtés leurs âges et leurs langues maternelles
- *Les langues en présence*. Dans cette partie du questionnaire il s'agit d'explorer quelles sont les langues qui font partie de l'univers sociodidactique des apprenants il est également question de dégager les contextes dans lesquels ils font usage de ces langues ainsi que leur perception de l'utilité ou de l'inutilité de celles-ci.
- *Les représentations*. Dans cette section, nous utilisons le célèbre test des mots associés de Geneviève Zarate pour élucider les représentations de la langue chez nos apprenants. Dans cette même section les apprenants sont invités à s'auto-évaluer en disant ce qu'ils peuvent réaliser avec les langues qu'ils apprennent. Les deux dernières questions de cette section concernent spécifiquement l'évaluation du niveau d'anglais et les problèmes que les apprenants rencontrent en pratiquant l'anglais.
- *L'apprentissage en classe d'anglais*. Cette partie fournit des informations sur les situations d'apprentissage. Elle renseigne sur le nombre d'élèves, les langues employées pendant les leçons d'anglais, les préférences des enseignants et des apprenants sur ces langues, les compétences visées par l'apprentissage. Les exercices traités, les attitudes vis-à-vis des autres langues au cours d'anglais.

Dans l'analyse, cela permettra d'évaluer la place et les représentations des autres langues d'analyser l'anglais en regard des autres langues pratiquées.

Ce questionnaire a fait l'objet d'un pré-test avant d'être administré véritablement entre le 08 et le 15 du mois d'avril. Quelques difficultés de compréhension notées chez nos élèves lors du pré-test nous ont contraints à les assister au moment du recueil des données. C'est ainsi que nous les avons regroupés à chaque fois par quatre dans la même salle afin de pouvoir expliquer ce que signifiait chaque question. Autre difficulté que nous avons rencontrée avec le questionnaire c'est la capacité des apprenants à exprimer à l'écrit des qualificatifs pour dire comment ils trouvent les langues qu'ils pratiquent. Cette situation nous a amené à murir un stratagème qui leur permettrait de réagir de manière plus spontanée. Nous avons alors pensé à organiser des entretiens avec les enquêtés.

3.7.3. L'entretien

Parmi les techniques de collectes de données des méthodes qualitatives on compte l'entretien. L'entretien est un moment d'interaction particulier qui met en relation un intervieweur et un ou des interviewés. Il existe plusieurs types d'entretiens mais nous avons opté pour l'entretien semi-directif qui s'articule autour d'un thème bien précis et qui utilise une grille d'entretien où sont listées des questions précises. Les entretiens que nous avons eus avec nos élèves entre le 25 avril et le 03 mai dans une salle de classe au lycée d'Ebolowa ont porté sur les langues apprises à l'école y compris la langue maternelle. Il s'agissait en fait d'explorer les images que les apprenants se font de ces langues et des pays (ou des localités) où l'on parle ces langues, des personnes originaires de ces pays, des lieux, des événements et des célébrités qui appartiennent à ces pays. Nous aurions pu limiter ce travail à la langue anglaise qui est la langue concernée par notre recherche mais sur le conseil de notre encadreuse nous avons étendu ce travail aux langues en contact avec l'anglais. Cette astuce vise à dissimuler l'objectif réel de cette investigation aux interviewés afin qu'ils n'adoptent pas un comportement artificiel qui pourrait obstruer l'enquête. La grille d'entretien comportait ainsi des questions sur les images de la langue maternelle de l'interviewé, les images du français, de l'anglais et de l'espagnol ou de l'allemand. Nous y avons également inclus trois questions sur la perception collective du bilinguisme au Cameroun. Les séances d'entretien collectif étaient enregistrées par la caméra de notre ordinateur que nous prenions le soin de disposer à une distance raisonnable de manière à filmer les 04 à 06 interviewés de chaque groupe. Au rang des difficultés rencontrées pour réaliser ces entretiens nous pouvons citer les contingences liées aux emplois de temps des apprenants. Il ne nous a pas été facile de pouvoir les regrouper compte tenu des emplois du temps et du rythme assez frénétique des cours en cette fin d'année scolaire. En plus, l'impossibilité de trouver un espace adéquat libre au sein de l'établissement nous a poussé à conduire nos entretiens dans les salles de classes, subissant alors les nuisances sonores des classes voisines. Lesquelles nuisances sonores ont un peu altéré la qualité de nos enregistrements. Néanmoins grâce à l'utilisation de certaines fonctions du logiciel *Audacity* un logiciel d'édition audio, nous avons pu rendre audibles les parties altérées.

3.7.4. L'Analyse des données

L'analyse des données est une étape essentielle dans une recherche en sciences humaines. Elle présente les données collectées sous forme thématique comme une description du comportement du point de vue des personnes interrogées et vise une certaine objectivité dans l'interprétation des données qualitatives et quantitatives. Notre analyse de données s'est faite en partie de manière manuelle du fait que nous ne disposons pas encore de connaissance suffisante dans l'utilisation de logiciels d'analyse de données. Cependant, nous utilisons le logiciel *Excel* dans la limite de nos connaissances pour nous faciliter certaines opérations. Notre démarche d'analyse de données a suivi les étapes suivantes:

- Le dépouillement des données

Il consiste en la transcription, la catégorisation et la codification des données collectées.

• La transcription

Les données recueillies en observation participante, les notes d'observation sur le terrain et les entretiens enregistrés et filmés sont transcrites.

• La catégorisation

Les réponses sont regroupées par catégories. Les catégories constituées sont prévues en fonctions des hypothèses que nous avons énoncées à l'introduction générale. C'est la catégorisation par déduction. Elle établit les catégories en fonction des réponses attendues.

• La codification

Il est affecté à chaque catégorie une série de codes permettant de décrire différents aspects de la question étudiée. Un code est également attribué à chaque extrait pertinent de la transcription.

- L'analyse de contenus

Il s'agira de décrire de manière objective, systématique et quantitative les données dépouillées en vue de leur interprétation.

Chapitre 4 : Représentations des langues en présence et observations sur les pratiques langagières en classe de langue anglaise

Dans cette partie de notre recherche nous allons dans un premier temps présenter les résultats de notre étude sur les langues des apprenants : les langues de leur environnement, l'usage qu'ils font de ces différentes langues, et quelles places elles occupent dans leur univers sociodidactique. Ensuite, nous observerons les pratiques langagières des apprenants, pour rendre compte de la réalité plurilingue dans leur habitus. Cette présentation globale des langues en présence nous permettra de déduire quelle est la place de l'anglais dans l'univers linguistique des apprenants en rapport avec les autres langues en présence particulièrement avec la langue maternelle et la langue première. Pour rendre compte de tous ces phénomènes nous allons nous baser sur l'exploitation des 24 questionnaires individuels et 03 entretiens collectifs impliquant 15 élèves collectés entre avril et mai 2016. Nous nous appuierons également sur des données collectées en observation participante pendant une séance de cours en classe de seconde allemand ainsi que d'extraits de productions écrites issues de l'évaluation de la deuxième séquence passée le 16 Novembre 2015 en classe de 3^e Espagnole² auprès de nos élèves. En ce qui concerne les questionnaires, seuls les questionnaires administrés aux apprenants des classes de 6^e A, 5^e B, 4^e All, 3^e EspII, 2nde All et 1^{ère} EspI ont été finalement retenus, les questionnaires des classes terminales ayant été rejetés pour n'avoir pas été complétés. Cette partie présente ainsi une vue complète des résultats engrangés que nous allons faire suivre d'explications et d'interprétations. C'est donc à la fois une présentation globale structurée des résultats obtenus au cours de notre recherche et un bilan particulier des deux sections dont la première traite des représentations des langues en présence et la seconde des observations sur les pratiques langagières en classe de langue anglaise.

4.1. Les représentations des langues en présence

Les représentations sociales dont nous parlerons concernent les langues qui font partie de l'univers sociodidactique des apprenants c'est-à-dire les langues qu'ils pratiquent en famille ou dans leurs communautés respectives, dans les lieux publics et les langues qu'ils apprennent à l'école. Selon une nomenclature en vigueur dans les lycées et collèges on distinguera les langues classiques ou langues mortes, les langues mixtes, les langues vivantes 2, les langues

nationales et les langues officielles. Cette nomenclature pour le moins expansive nous permettra en fin de compte d'appréhender la place qu'occupe l'anglais dans les représentations des élèves. Mais il faut déjà souligner que nous accorderons plus d'importance ici à deux groupes : les langues nationales et les langues officielles.

4.1.1. Les langues classiques

Depuis l'année scolaire 2011-2012, les lettres classiques (latin et grec) ont été réinstaurées dans l'enseignement des langues au Cameroun de façon obligatoire dans les classes de 6^e, en faveur d'une réforme qui instituait l'approche par les compétences comme norme pédagogique d'enseignement au secondaire. Au lycée d'Ebolowa, les élèves de classe de 6^e apprennent le latin depuis la mise en application de cette décision.

Le latin est une langue ancienne qui partage une longue histoire avec les langues romanes telles que l'espagnol, le portugais, l'italien, le français. L'institution des lettres classiques comme disciplines obligatoires dans l'enseignement obéit aux objectifs suivants libellés dans le curriculum du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6^e, 5^e) :

- *Contribuer, en liaison avec l'enseignement du français et des sciences humaines, à la formation de l'individu et du citoyen par l'accès, pour le plus grand nombre d'élèves, au très riche héritage linguistique et culturel gréco-romain.*
- *Favoriser la formation des spécialistes des disciplines littéraires et des sciences humaines.*
- *Permettre de comprendre l'importance du monde gréco-romain dans notre culture politique, historique, morale, littéraire et artistique, philosophique et juridique. Ces langues permettent par ailleurs de*
- *prendre conscience du fonctionnement des systèmes linguistiques et renforcent l'apprentissage raisonné du lexique en langue maternelle.*
- *Elles contribuent enfin à l'acquisition de compétences intellectuelles grâce à la diversité des exercices qui structurent leur enseignement. La traduction et le commentaire des textes grecs et latins permettent : De se situer dans l'histoire et comprendre les événements et les idées d'aujourd'hui ; De mieux maîtriser les formes de discours ; De former la capacité à argumenter et à délibérer par l'approche des modes de pensée antiques politiques, pédagogiques, religieux et philosophiques.*

Sarah, Valian, Loïc et Souleymanou quatre élèves de 6^e que nous avons soumis au questionnaire reconnaissent le latin parmi les langues apprises à l'école depuis bientôt une année scolaire.

4.1.1.1. Représentations du latin dans les usages

Latin : discipline scolaire

Le dépouillement des questionnaires Section II Question2 (S.II Q.2) révèle que le latin est simplement une discipline scolaire ; une langue enseignée qui n'est pas d'usage dans les activités de la vie quotidienne chez les apprenants.

Latin : langue-support d'apprentissage du français

La question n°3 porte sur l'importance de la langue :

« Complétez le tableau suivant par des informations correspondantes :

Langues apprises à l'école/ années/importante ?/ Pourquoi »

A la question de savoir si le latin est important tous les quatre apprenants répondent « oui » mais seuls deux élèves préciseront pourquoi. Et les deux apprenants sont unanimes : « *pour être/rendre fort en français* ». Pour eux cette langue apparaît comme l'instrument qui permet de renforcer leur apprentissage du français.

4.1.1.2. Représentation du latin par le discours épilinguistique

Latin : langue utilitaire mais exigeante

La question 3 de la Section III du questionnaire : « *Comment trouvez-vous chacune des langues que vous pratiquez à l'école ? Ecrivez cinq mots dans le tableau ci-dessous pour qualifier chacune d'elle* » nous a permis d'obtenir les occurrences de mots associés suivants parlant du latin : *Bénéfique, beau, difficile (2), intéressant, bizarre*. Les termes utilisés pour caractériser le latin dénotent la valeur économique de la langue. Elle est « *bénéfique* » en d'autres termes on en tire profit du fait qu'elle sert de support pour apprendre le français. Mais on retrouve également parmi les mots associés le mot « *beau* » qui exprime une valeur esthétique allusion probable à la structure classique et à sa richesse littéraire. A l'opposé, les termes comme « *bizarre* » et « *difficile* » sont révélateurs de toute la complexité de cette langue dans son apprentissage. Si le latin est une langue utile dans les représentations des élèves, elle reste quand même une langue qu'ils jugent très exigeante dans l'apprentissage. Les termes utilisés pour caractériser le latin peuvent ainsi être repartis sur une axiologie positive et négative avec quatre vocables positifs soit 66,67% contre deux négatifs soit 33,33%.

<i>Axiologie</i>	<i>Positif</i>	<i>Négatif</i>
Mots associés	1. Etre/Rendre fort 2. Bénéfique 3. Beau 4. Intéressant	1. difficile 2. bizarre
Total	04	02
Pourcentage	66,67%	33,33%

Tableau 3 : Répartition des mots selon une axiologie positive ou négative

4.1.2. Les langues mixtes

Au Cameroun, deux langues mixtes rivalisent d'adresse avec les langues officielles et les langues nationales. Il s'agit du pidgin-English camerounais et du camfranglais. Tandis que le pidgin English est principalement utilisé dans la partie anglophone du Cameroun et les grandes cités comme Douala, Yaoundé et Bafoussam, le camfranglais est de plus en plus parlé dans tous les milieux de la partie francophone du pays. C'est sur cette langue que nous voulons porter notre intérêt dans cette partie.

Le Camfranglais ou francamglais est une langue composée du français de l'anglais du pidgin English et des langues camerounaises. Certains situent son origine dans les milieux urbains de Douala mais il est plus probable que cette langue soit née au milieu des années 80 dans les établissements scolaires du pays (lycées et collèges). C'est du moins ce que pense Féral (2003 :587) lorsqu'il dit qu'

il serait sorti du cercle restreint dans lequel il évoluait pour devenir le symbole identitaire d'un groupe plus large, composé non seulement 'adolescents et de jeunes adultes sortis du circuit scolaire mais aussi d'élèves et d'étudiants.

Le camfranglais se caractérise par une structure phrastique à base de français à laquelle viennent se greffer différents mots d'anglais de langues camerounaises et du pidgin English. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle certains lui préfèrent l'appellation « francamglais » qui informe sur la structure de la langue plutôt que celle de « camfranglais » qui elle informe sur la 'camerounité' de cette langue. Le camfranglais se parle de plus en plus dans tous les milieux bien qu'en situation de conversation informelle. Cette tendance de la langue à devenir véhiculaire s'explique sans doute du fait que les jeunes collégiens et lycéens des années 80 soient devenus des gestionnaires de la vie publique du pays aujourd'hui et ne se soient lassés d'utiliser ce parler qu'ils pratiquaient autrefois à l'école avec les copains. Le camfranglais demeure encore très présent dans les établissements scolaires de nos jours. Au lycée d'Ebolowa nous n'en avons pas retrouvé la trace de façon explicite dans nos différentes données collectées c'est-à-dire qu'aucun élève interrogé ne mentionne le camfranglais comme une langue qu'il pratique. Mais de façon implicite, nous avons retrouvé sa trace dans le discours des apprenants dans le corpus recueilli au cours de l'observation participante.

Le camfranglais : langue prohibée et langue cryptique

L'attitude des élèves qui consiste à ne pas énumérer de façon explicite ce parler au nombre des langues qu'ils pratiquent peut se justifier par le fait que cette langue soit très réprochée en

milieu scolaire et indexée par certains enseignants comme responsable de la baisse du niveau de français et d'anglais.

Voici un usage de cette langue que nous avons pu identifier au cours d'une observation participante. C'est un échange entre l'élève qui décrit un monstre et le professeur qui l'encourage à le faire.

Observation. Participante. 1-12 (désormais OBS. P.)

1. *Teacher : The name is...*
2. *Student1 : My name is Student1. The Monster in my village is AKPARA/àkpàrá /*
3. *Teacher: Where is your village located?*
4. *Student1 : in département de la Menoua.*
5. *Teacher : In Menoua division. That's what we say in English. So the monster in your village is Akpara is that?*
6. *Student1 : Yes sir.*
7. *Teacher : How is Akpara ?*
8. *Student1 : He **bok** /bɔk/ a mask.*
9. *Teacher : He **bok** ? What is **bok**?*
10. *Class: [rire des élèves...quelques-uns chuchotent "francanglais"]*
11. *Student1 : [fait un signe de la main sur la figure]*
12. *Teacher : Not **bok**, wears. He wears a mask.*

L'élève utilise le mot camfranglais "bok" /bɔk/ au lieu de « wear » pour dire « porter, revêtir » en anglais. Plus loin il dira :

13. *Student1: He has long fingers. He **shake** very good.*
14. *Teacher: what is "**shake**"?*
15. *Class: [rire des élèves] dance...*
16. *Teacher: He dances very well. Is that all?*
17. *Student1 : No. Euh..... He is very **what**.*
18. *Teacher : He is very....*
19. *Student1 : **What**...blanc*
20. *Teacher : He is light-skinned. We say he is light-skinned.*

De même ici l'apparition inconsciente de lexèmes « shake » pour dire « danser » et « what » (de l'anglais-white) pour dire « homme blanc ou très brun » dans ces passages démontrent que cette langue mixte fait partie de l'univers langagier de nos apprenants et que c'est la conscience de sa prohibition qui justifie qu'elle ne soit pas citée parmi les langues par eux pratiquées. Elle devient alors une langue du maquis, langue cryptique utilisée exclusivement en situation de communication informelle entre élèves en milieu scolaire.

4.1.3. Les langues vivantes 2

4.1.3.1. Les Langues vivantes 2

Les langues vivantes 2 (LV2) sont des langues étrangères dont l'enseignement est autorisé dans les établissements scolaires du pays et qui ne bénéficient ni du statut de langue officielle ni de celui de langue nationale (ou maternelle). La langue étrangère (LE) se caractérise par son degré d'étrangeté qui s'exprime en termes de

- distance matérielle (éloignement entre le pays d'apprentissage et le pays d'origine de la langue, difficulté à accéder dans le pays de la LE etc.),
- distance culturelle : écart entre la culture des apprenants et la culture des locuteurs natifs de la LE
- distance linguistique : système d'écriture, structure syntaxique etc.

Au Cameroun les langues traditionnellement désignées comme langues vivantes II sont l'allemand, l'arabe et l'espagnol. Toutefois, depuis les années 2000 on a pu remarquer que d'autres langues ont été autorisées par le Ministère des enseignements secondaires parmi lesquelles l'italien et le chinois. Les LV2 sont enseignées à partir de la classe de 4^{ème} où les élèves doivent les choisir en option. Ceux des élèves qui continueront au second cycle dans les séries littéraires les apprendront jusqu'en classes terminales tandis que ceux qui opteront pour les séries scientifiques n'apprendront pas de LV2 au second cycle.

- Objectifs de l'enseignement des LV2

L'objectif pédagogique de l'enseignement des LV2 est d'amener l'apprenant à pouvoir communiquer, à l'écrit comme à l'oral, selon les situations de communications en une langue autre que les langues officielles (français et anglais). Mais l'objectif général est de permettre aux jeunes de se mouvoir dans un monde qui se globalise. Il peut se traduire à divers points de vue.

- Du point de vue culturel : se familiariser avec la culture que cette langue véhicule et s'enrichir de ce que cette culture a de différent. C'est le cas de l'espagnol et de l'allemand.
- Du point de vue Politique : l'introduction de la LV2 constitue un argument de renforcement des relations de coopération avec le pays parlant la LV2. Le cas de la Chine et de l'Italie.
- Du point de vue stratégique : l'enseignement d'une langue peut permettre d'atteindre un objectif tactique bien précis. C'est le cas de l'arabe qui est largement enseigné dans les établissements du Cameroun septentrional, une zone fortement islamisée.

Le quota horaire hebdomadaire d'enseignement des LV2 est de trois heures.

Au lycée d'Ebolowa, trois langues vivantes sont enseignées : l'allemand, l'espagnol et le chinois. Dans notre échantillon seuls l'espagnol et l'allemand sont représentés par les élèves issus des classes de 4^{ème} All, 2^{nde} All, 3^{ème} Esp II et 1^{ère} Esp I. Quatre élèves par classe soit seize élèves.

4.1.3.2. Les représentations des langues vivantes

4.1.3.2.1. Les représentations de l'allemand

Les élèves germanisants que nous avons questionnés sont ceux des classes de 4^{ème} All et de 2^{nde} All. Les questionnaires administrés aux huit élèves de ces classes révèlent que l'allemand n'est pas une langue usuelle. Elle est simplement une langue enseignée. Pour les élèves de quatrième, elle représente une année d'apprentissage tandis que pour la seconde il s'agit de trois années quand il n'y a pas eu redoublement.

4.1.3.2.2. Représentations de l'allemand dans les usages

L'allemand : discipline scolaire

L'allemand est une langue pratiquée exclusivement en classe de langue allemande. Pour 25% des élèves que nous avons questionnés, elle permet de « *répondre aux questions des évaluations* » et de communiquer avec les enseignants d'allemand.

L'allemand : langue de rencontre et d'ouverture à la culture germanique

Pour 60% de germanisants que nous avons soumis au questionnaire, l'allemand donne la possibilité de s'exprimer face aux allemands ou aux personnes qui parlent allemands. C'est aussi une langue qu'il faut connaître en prévision de l'obtention éventuelle d'une bourse d'étude ou d'un voyage en Allemagne.

L'allemand langue minorée

L'allemand apparaît pour à peu près 15% des germanisants interrogés comme une langue sans grand impact social : « *peu de personnes la parle* ».

4.1.3.2.2.1. Représentations de l'allemand par le discours épilinguistique

Les représentations sur l'allemand sont plus intéressantes lorsqu'elles s'expriment par les mots associés à l'allemand: difficile, compliqué, simple, intéressante, ennuyeuse, belle, facile, jolie, abordable, magnifique, bien, brutal, mauvais, magnifique, adorable, merveilleux

On retrouve encore dans ce cas le type d'antagonisme axiologique positif négatif déjà exprimé plus haut par les apprenants de 6^e avec le latin.

<i>Axiologie</i>	<i>Positif</i>	<i>Négatif</i>
Mots associés	1. Simple 2. intéressante 3. belle 4. facile 5. jolie 6. abordable 7. magnifique 8. bien 9. adorable 10. merveilleux	1. difficile 2. compliqué 3. ennuyeuse 4. brutal 5. mauvais
Total	10	5
Pourcentage	66,67%	33,33%

Tableau 4 : vocables positifs et négatifs de l'allemand

Deux constats se dégagent de ces données. Le premier est que les termes positifs représentent 66,67% des mots associés et les termes négatifs 33,33%. L'autre constat est que sur les 12 mots qui ont été produits par les élèves du 1^{er} cycle on compte 9 mots positifs (75%) contre 03 mots négatifs (25%) Tandis que sur les 10 mots fournis par les élèves du 2nd cycle pour caractériser l'allemand, 5 mots sont positifs (50%) et les 5 autres sont négatifs (50%).

4.1.3.2.2. Les représentations des Allemands et de l'Allemagne

A travers les entretiens nous avons également relevé les mots avec lesquels nos apprenants caractérisent les Allemands, et l'Allemagne

L'image des Allemands

Les Allemands sont décrits comme racistes et colonisateurs, belliqueux. Ces termes font sans doute allusion à la brutalité dont ont fait montre les colonisateurs allemands vis-à-vis des peuples indigènes d'Afrique. Laquelle brutalité a marqué les esprits au point qu'elle se raconte comme une anecdote dans les villages et dans les documents d'histoire. En effet, les élèves que nous avons questionnés ne peuvent avoir vécu pareilles expériences de façon directe puisqu'ils affirment au cours des entretiens ce qui suit :

ENT-1., 270-274

270/ Prof : Euh... allemand

271/ Rémi : Je connais quelques villes en Allemagne comme Munchen, Dortmund.

272/ Lysie : Je connais quelques noms comme Berlin.....euh...

273/ Prof : alors vous les connaissez comment ?

274/ Lysie : On nous parle de ces villes en classe pendant le cours.

La connaissance est surtout livresque. C'est sans doute celle-là qui véhicule l'image des Allemands comme des personnes exotiques généreux et accueillants.

L'image de l'Allemagne

Parlant de l'Allemagne, nos élèves évoquent :

- Les lieux telles que certaines villes - Berlin, Dortmund, Munich, Frankfurt qui sont des villes importantes. Munich et Dortmund sont évoqués pour leur importance au football. Tandis que Berlin et Frankfurt sont surtout connus pour leur portée politique et économique.
- Les patronymes des célébrités du football allemand, Thomas Muller et Tony Kross ainsi qu'une figure politique historique, Adolf Hitler.
- Les événements de l'histoire de l'Allemagne comme la 1^{ère} guerre mondiale et la colonisation. On peut aussi s'attarder sur l'intérêt pour le football avec l'évocation de l'Allemagne qui remporte la coupe du monde 2014

L'Allemagne est globalement perçue comme une grande puissance.

Pour résumer cet examen des représentations de l'allemand chez nos élèves nous pouvons dire qu'elles sont majoritairement positives. En témoignent les mots qu'ils utilisent pour caractériser l'allemand qui sont de l'ordre de 66,67%. De plus, dans les différents champs représentationnels on retrouve des caractéristiques favorables en faveur des Allemands et de l'Allemagne. Les Allemands sont représentés comme des personnes généreuses et accueillantes, leur pays est une grande nation de football avec des footballeurs de renom. Les villes suscités : Berlin, Frankfurt, Munich et Dortmund marquent l'admiration de ce pays que les élèves reconnaissent comme une grande puissance. Néanmoins, ce visage fort positif est terni par les qualificatifs de colonisateur, raciste et belliqueux et le nom Adolf Hitler qui rappellent le passé colonial de l'Allemagne et sa responsabilité dans les deux guerres mondiales. En dépit de ces représentations négatives, nous pouvons dire que l'apprentissage de l'allemand chez nos apprenants est motivé d'une part par l'admiration qu'ils portent au développement de l'Allemagne et d'autre part aux représentations de l'idée d'une rencontre éventuelle avec la culture germanique par le biais d'un voyage ou de relations amicales avec des Allemands.

4.1.3.2.2.3. Les représentations de l'espagnol

Les élèves hispanisants que nous avons questionnés sont ceux des classes de 3^{ème} Esp II et de 1^{ère} Esp I. Les questionnaires administrés aux huit élèves de ces classes révèlent que l'espagnol n'est pas une langue usuelle. C'est simplement une langue apprise à l'école. Pour les élèves de troisième, elle représente deux années d'apprentissage tandis que pour ceux de première il s'agit de trois années quand il n'y a pas eu redoublement.

4.1.3.2.2.3.1. Les représentations de l'espagnol dans les usages

L'espagnol : discipline scolaire

L'espagnol n'assume pas un rôle de premier plan dans le quotidien des apprenants de cette langue. Elle est simplement reconnue par les apprenants comme langue apprise à l'école. : « *Elle me cultive, me permet de réussir* », « *de réussir à l'école et de suivre les cours* » « *c'est la deuxième langue* »

L'espagnol : langue affective

A la question de savoir quel intérêt ils ont à apprendre l'espagnol (S2 Q3), les réponses chez 25% des élèves tendent vers une affection un amour pour cette langue : « *parce que j'aime parler cette langue* » ; « *C'est pour parler une autre langue* »

L'espagnol : langue du plurilinguisme et de l'intercompréhension

L'espagnol apparaît à 25% comme la langue du plurilinguisme certains disent l'apprendre « *pour le bilinguisme* » ou pour « *parler une autre langue* » d'autres pour augmenter leur champ lexical.

L'espagnol : Langue d'intégration et d'ouverture au monde espagnol

25% des élèves interrogés perçoivent l'espagnol comme une langue qui facilitera leur rapport avec la Guinée équatoriale voisine qui est un pays hispanophone ou l'ouverture et la communication avec le monde espagnol.

4.1.3.2.2.3.2. Les représentations de l'espagnol par le discours épilinguistique

L'image de la langue espagnole mise en mots par les apprenants s'exprime en ces termes : facile, jolie, belle, facile, importante, émerveillant, formidable, passionnant, attrayant, difficile, compliquée, artificielle, agréable, satisfaisante, plaisante. Sur 24 occurrences de

mots nous avons constatés 10 occurrences de mots produites par les élèves du premier cycle 41,66% et 14 occurrences produites par les élèves du second cycle soit 58,33% de mots pour caractériser l'espagnol. Il existe cependant un contraste du point de vue axiologique. Tandis que les élèves du premier cycle caractérisent positivement cette langue à 100%, chez les élèves du second cycle on retrouve 04 occurrences négatives soit 28,57% et 10 occurrences positives 71,42%. En somme l'image de la langue espagnole mise en mots est à 85,72% positive et à 14,28% négative.

Cycle	Occurrences	Positifs	Négatifs
Elèves du 1 ^{er} Cycle	10	10	00
1	41,66%	100%	00%
Elèves du 2 nd Cycle	14	10	04
	58,33%	71,42%	28,57
Total	100%	85,72%	14,28%

Tableau 5 : pourcentage des occurrences de l'espagnol

Cette tendance positive des représentations s'est confirmé avec l'entretien collectif mené auprès de trois élèves de 3^e Esp II sur les images qu'ils produisent de l'Espagne, de ses locuteurs et des lieux de ce pays. Ces élèves disent connaître l'Espagne à travers la télévision et les cours d'espagnol :

ENT.3 L91-95

91/ Vous connaissez l'Espagne ?

92/ Tous : oui

93/ Comment vous connaissez l'Espagne, que savez vous de l'Espagne ?

94/ Junior : à la télé et au cours d'Espagnol

95/ Prof : Que savez vous de l'Espagne ?

Les images que se forment nos apprenants des Espagnols et de l'Espagne se présentent comme suit :

L'image des Espagnols

Les espagnols sont décrits comme des personnes généreuses, non-violentes, douces, des personnes qui aiment l'humour, de grands sportifs et passionnés du football. En revanche, ils sont perçus comme des personnes qui aiment l'alcool.

L'image de l'Espagne

Lorsqu'ils évoquent l'Espagne, nos élèves n'ont d'admiration que pour une seule ville : Madrid. Pour eux c'est la ville de la mode et des loisirs, avec une population dont ils sont

curieux de découvrir le mode de vie, des constructions et des monuments à visiter, et une histoire qui suscite la curiosité. L'Espagne est présentée comme un pays développé, touristique, pacifique, paisible, et pas trop peuplé. D'un point de vue historique, l'Espagne apparaît comme un pays ayant contribué à la colonisation.

En bref, on peut remarquer que les représentations de ces élèves vis-à-vis de l'espagnol, de l'Espagne et des espagnols sont largement positives. Ce sont des gens généreuses, non-violentes, comiques et passionnées du sport qui vivent dans un pays développé, pacifique, bien construit où ils peuvent exercer leurs activités et jouir des loisirs comme le sport surtout le football. Cette belle image contraste un peu tout de même avec celle d'un peuple qui aime l'alcool et qui a contribué à la colonisation. En dépit de ce contraste on peut déduire que les mots associés aux espagnols et à l'Espagne par nos apprenants traduisent l'enthousiasme et la passion pour cette langue.

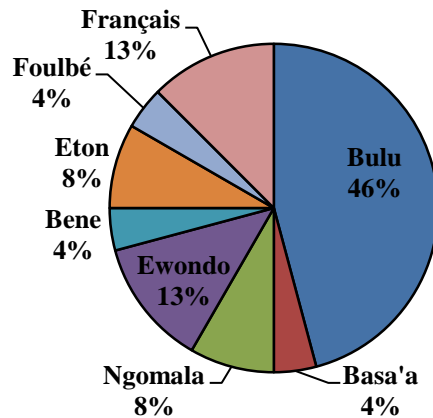
4.1.4. Les langues nationales

Pour parler des langues nationales, nous allons nous référer aux langues maternelles de nos enquêtés. Notre échantillon bien que miniaturisé est assez représentatif de la diversité linguistique du Cameroun. Voici à ce sujet la représentation linguistique des langues maternelles de notre échantillon. On peut y constater la présence du français du fait que certains enquêtés nous ont confessé qu'ils avaient le français comme première langue de socialisation.

Langues maternelles	Nombre de locuteurs	Régions d'origine	Représentativité dans l'échantillon en %
Bulu	11	Sud (10) /Centre (01)	45,83
Basa'a	1	Centre	4,17
Ngomala	2	Ouest	8,33
Ewondo	3	Centre	12,50
Bene	1	Centre	4,17
Eton	2	Centre	8,33
Foulbé	1	Nord	4,17
Français	3	Littoral(01) Centre(01) Nord-ouest (01)	13,00
Total	24	06	100

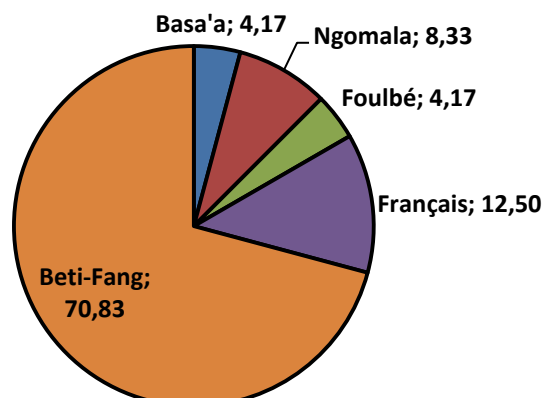
Tableau 6 : langues maternelles, nombre de locuteurs et région d'origine de l'échantillon

Graphique1: représentation en % des langues maternelles de notre échantillon



Le graphique démontre que les locuteurs du bulu représentent 46% de notre échantillon. Cette forte représentativité est un fait qui prouve que nous sommes en zone linguistique bulu. Le choix de nos enquêtés étant basé sur des critères autres que ceux d'appartenance à une communauté linguistique, on peut conclure que cette représentativité dénote de la vitalité de cette langue dans la ville d'Ebolowa. Cette vitalité augmente si on se place en situation de communication endolingue, car comme nous le faisions constater dans un chapitre précédent, Le Bulu fait partie du continuum linguistique Beti- fang auquel appartiennent aussi les parlers Ewondo, Bene et Eton puisqu'il y a intercompréhension entre ces parlers. La vitalité se situerait alors à plus de 46% ou plus précisément à environ 70,83% tandis que les apprenants appartenant aux autres langues en situation de communication exolingue représenteraient 29,17% de locuteurs comme l'illustre cet autre graphique.

Graphique 2: représentation en % des situations endolingue et exolingue



On peut dire au regard de ce qui précède que la configuration de notre échantillon malgré sa taille miniaturisée correspond à la situation sociolinguistique des langues dans la ville d'Ebolowa telle que nous l'avons décrite au chapitre 3 section 1.3.

4.1.4.1. Les représentations des langues maternelles et domaines d'activités

Pour décrire les représentations des langues maternelles chez nos élèves, nous avons cherché à savoir au départ dans quels contextes ils utilisent ces langues dans les situations de la vie courante. Section II, Question 2 du questionnaire:

« s'il vous était demandé de classer les langues que vous pratiquez par ordre d'importance et par domaine d'activité, quel classement feriez-vous ? Remplissez le tableau ci-dessous. »

Les domaines d'activités représentés sur le tableau : la famille l'école, les services publics, églises et mosquées, marché, sport et jeu, radio et télévision et enfin musique.

En nous référant aux données fournies par les élèves sur chaque première colonne l'enquête révèle ce qui suit :

Langues maternelles : langues familiales

Les langues maternelles se révèlent être des langues familiales. Elles sont reconnues comme telles par 79, 17% des enquêtés. Leur usage est assez considérable dans la famille. Pour les apprenants leur rôle premier est de permettre de s'exprimer en famille : *« parler avec mes parents » « causer avec grand-mère » « communiquer avec mes grands parents » « la langue des parents et ça permet de nous exprimer avec ceux qui connaissent »* mais aussi de communiquer au sein de sa communauté : *« pour entretenir des conversations » « pour mieux m'exprimer »*.

Les langues maternelles : langues de négoce

Les langues maternelles sont utilisées au marché dans les échanges commerciaux. 16,67% des apprenants admettent qu'ils l'utilisent dans les situations de communication au marché. Il s'agit essentiellement des jeunes locuteurs du bulu et des langues apparentées en communication endolingue. Il faut dire à ce sujet qu'au Cameroun, les populations issues de la Région de l'Ouest (Bamilékés) sont réputées pour être de grands commerçants sur toute l'étendue du territoire. Ebolowa ne faisant pas exception à cette règle générale, il est compréhensible que les situations de communication au marché se fassent en majorité dans une langue autre que le bulu et les langues apparentées c'est-à-dire le français.

Les langues maternelles : langues de culte

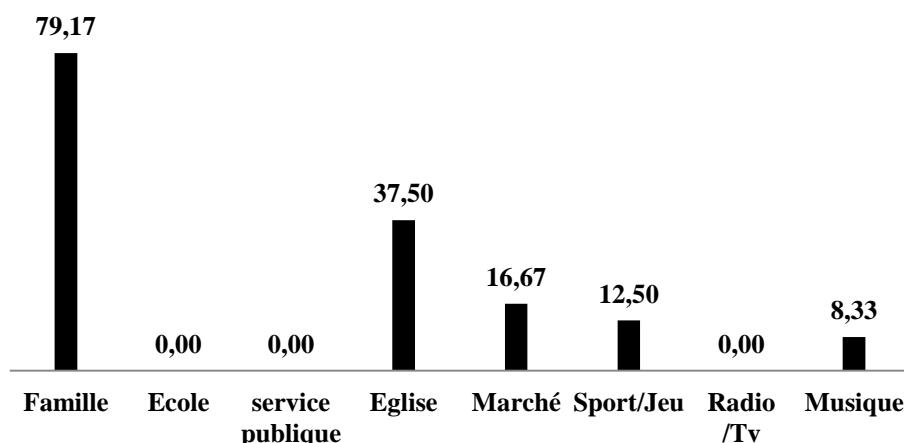
A 37,50% les élèves reconnaissent que leur première langue de culte c'est la langue maternelle. Il faut dire ici qu'en marge de certains groupuscules et des musulmans, deux grands groupes chrétiens rythment la vie religieuse à Ebolowa. D'une part les presbytériens de l'Eglise presbytérienne du Cameroun et d'autre part les catholiques romains. Les deux obédiences font un usage régulier des langues bulu et Ewondo. Chez les presbytériens le bulu qui avait été codifié par les missionnaires américains est très usuel (traduction biblique, cantique etc.) De même chez les catholiques l'ordinaire de la messe, la bible etc. ont été traduits par les premiers prêtres indigènes en éwondo. Il y a en effet de cela quelques décennies les écoles missionnaires étaient le véhicule de l'apprentissage des langues nationales. Cette ardeur s'est progressivement estompée cédant le flanc aux langues officielles.

Les langues maternelles : langues de loisirs et des arts

Les langues maternelles sont perçues par les élèves à 12,50% dans les jeux et sport et à 8,33% en musique.

Au final, le tableau se présente comme suit :

Graphique 3: Représentation des langues maternelles par domaines d'activités



On observe à travers ce graphique que les langues maternelles sont principalement langues de la famille. Elles régissent les rapports entre les parents les grands parents et les jeunes. L'autre constat est que l'usage de la langue maternelle dans un domaine d'activité précis semble guidé par l'intérêt que l'apprenant porte pour ce domaine. Ainsi, l'intérêt premier des apprenants qui pratiquent les langues maternelles portent sur la famille, l'église, le marché, le sport et la musique.

Langue maternelle : langue particulière, langue régionale

Au cours de nos entretiens collectifs, les élèves ont reconnu l'importance de parler les langues maternelles mais une grande majorité limite cet usage à des contextes précis :

ENTR-1, 62-71

62/ Prof : ... et le bulu ?

63/ Stéphanie : c'est bien de parler le bulu parce que c'est la langue maternelle de nos parents. Mais nous ne devons pas parler n'importe où.

64/ Prof : n'importe où c'est où par exemple ?

65/ Stéphanie : A l'Ouest.

66/ Prof : Donc d'après vous vous ne devez pas la parler dans d'autres régions seulement dans votre région ?

67/ Stéphanie : oui monsieur.

68/ Prof : ...et s'il ya des gens de votre région qui vivent à l'Ouest ?

69/ Stéphanie : si on part les trouver là-bas nous pouvons parler.

70/ J-Stéphane : le bulu est important parce que nos parents causent le bulu.

71/ Lysie : Pour moi c'est important de parler le bulu parce que on peut se retrouver dans un village où il y a des gens qui ne comprennent pas les langues étrangères. Et ce n'est pas important parce que tu ne peux pas aller

chercher du travail et t'exprimer en bulu. Parce que le chef de l'entreprise peut être un Basaa et tu devras plutôt parler français.

ENTR-3, 19-24

19/ Et est-ce bien de parler cette langue partout ?

20/ Josiane : non monsieur

21/ Prof : Pourquoi ?

22/ Josiane : Parce que beaucoup de gens ne comprennent pas.

23/ Junior : Non monsieur. Parce que on peut arriver dans un lieu où les gens ne parlent pas le bulu et il faut parler une autre langue pas le bulu parce que tout le monde ne comprends pas ça.

24/ Hans : on ne peut pas parler le bulu partout parce que d'abord tout le monde n'est pas bulu et...et ce n'est pas évident de commencer à parler sa langue comme ça.

La tendance chez nos élèves est de circonscrire la langue maternelle à la région d'origine, à la famille ou à un contexte particulier. On comprend pourquoi certains contextes tels que l'école les services publics ou encore la radio/Tv ne font pas partie des contextes d'usage de ces langues.

Langues maternelles : langues identitaires

La perception des langues maternelles par les mots se résume en ces termes : facile, jolie, géniale, original, passionnant, belle, compréhensible, formidable, importante, intéressante, rustique, éducative, bizarre, bénéfique, ennuyeux, bavardage, abstrait, bien, beau, merveilleux, artificielle, compliquée. Un total de 22 mots soit 61 occurrences :

Cycle	Occurrences	Positifs	Négatifs
Elèves du 1 ^{er} Cycle	40	38	02
1	65,57%	95%	05%
Elèves du 2 nd Cycle	21	14	07
	34,43%	66,67%	33,33%
Total	61	52	09
	100%	85,25%	14,75%

Tableau 7 : pourcentage des occurrences de mots pour les langues maternelles

On peut observer à partir de ce tableau que les occurrences positives vis-à-vis des langues maternelles sont largement partagées. Les termes pour la plupart traduisent l'admiration pour les langues maternelles et donc un fort sentiment d'appartenance identitaire. Nous avons noté la même tendance au cours des entretiens à travers les termes que les élèves utilisent pour caractériser les locuteurs des langues maternelles. Ils sont : étonnant, gentils, travailleurs, magnifiques, loquaces, vaillants, accueillants, bien, croyants (14 occurrences, 70%). En

revanche on retrouve les termes bizarres, sauvages, durs, gourmands contrastent d'avec les premiers (05 occurrences 25%).

On note aussi sur le tableau que les élèves du 1^{er} cycle sont ceux qui expriment le plus d'admiration pour ces langues. Comme si au fur et à mesure qu'on avance dans sa scolarité cet engouement s'estompe.

4.1.5. Les langues officielles

4.1.5.1 Le français

Le français, première langue officielle de nos apprenants est sans doute la langue qui occupe le plus de place parmi les langues pratiquent nos apprenants au quotidien. En effet, à la question 1) Section II

« *Quelles autres langues pratiquez-vous ?* » (Hormis la langue maternelle), On retrouve le français s'il n'est déjà considéré comme langue maternelle. Le français est la première langue officielle au Cameroun certes, c'est aussi la langue de scolarisation. Dans cette section, nous examinons les différentes images que nos apprenants se font de cette langue.

4.1.5.1.1. Représentation du français dans les usages

Pour comprendre les représentations du français dans les usages nous nous examinerons en interaction la question Q2 S. I de notre questionnaire et les déclarations des élèves au cours des entretiens 1,2,3.

Comme pour le cas des langues nationales, la question était la suivante :

« *S'il vous était demandé de classer les langues que vous pratiquez par ordre d'importance et par domaine d'activité, quel classement feriez-vous ? Remplissez le tableau ci-dessous.* »

Avec comme domaines d'activités représentés : la famille l'école, les services publics, églises et mosquées, marché, sport et jeu, radio et télévision et enfin musique.

Le français : langue de scolarisation, langue maternelle

Si pour 79,17% d'élèves interrogés la langue maternelle est une langue locale, il reste que 13% d'entre eux avouent que le français est la langue qu'ils ont apprise dans le milieu familial dès la prime enfance. Ils sont cependant 20,83% à reconnaître que le français est la langue avec laquelle ils communiquent en famille. Le français s'impose donc progressivement comme langue de socialisation mais aussi comme langue véhiculaire des populations scolarisées en milieu urbain. Cette situation est en partie favorisée par l'usage du français à

l'école comme unique langue d'apprentissage et d'enseignement de toutes les disciplines scolaires. Ainsi, les élèves évaluent à 100% les usages de cette langue en milieu scolaire. C'est la langue qui permet de « communiquer avec les camarades », « m'exprimer, lire, écrire, avoir des conversations à l'école » etc.

Le français : langue d'intercompréhension, langue glottophage

Pour nos apprenants il est impropre de parler la langue maternelle dans certains milieux qui seraient réservés au français et notamment les milieux publics. Le contexte multilingue de la société camerounaise contribue à renforcer cette vision. En effet les communautés linguistiques exogènes en présence dans la partie francophone du pays doivent recourir à la langue française pour communiquer entre elles, faute de disposer d'une ou de langue(s) véhiculaires d'envergure. Cette vision est exprimée en ces termes par les apprenants :

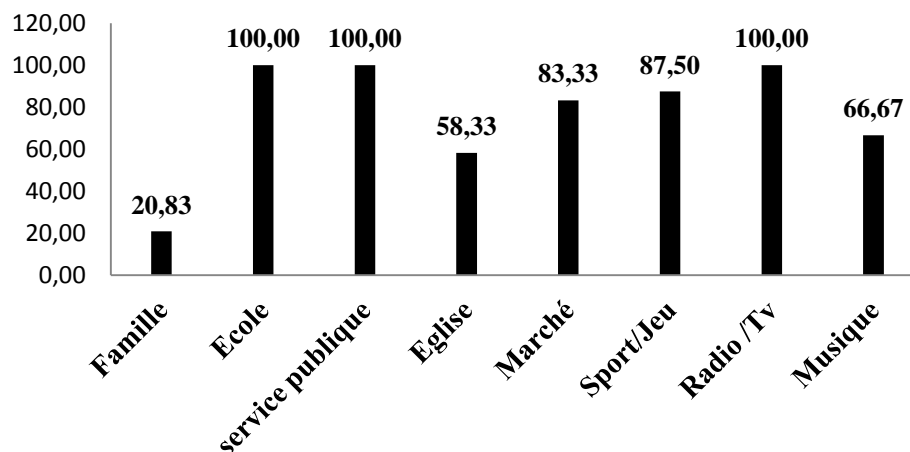
ENTR-1, 72-73

72/ Prof : Et si le chef d'entreprise est un bulu ?

73/ Lysie : il faut lui parler français parce que c'est un lieu public.

Cet usage du français qui se maintient dans les domaines de la vie public et qui se propage en famille au détriment des langues nationales entraîne à coup sûr la mort de plusieurs d'entre elles. la véhicularité du français s'exprime dans cette étude par des pourcentages très élevés obtenus dans les domaines des services publics 100%, de l'école 100%, de la radio et Télévision 100%, et d'autres services tels que représentés sur le graphique ci-dessous.

Graphique 4: pourcentage d'usage du français par secteur d'activité chez les élèves



Le français : langue valorisante et prestigieuse

L'importance du français est avérée dans la communauté estudiantine. A la question de savoir si c'est une langue importante (Q3 Sect.II) tous répondent par l'affirmative. Et les raisons sont multiples. Le français est perçu comme une langue de diffusion à large échelle par 27,73% d'enquêtés. Ils pensent qu'elle est « *la plus parlée* », « *la plus courante dans la société* », « *la plus parlée dans le pays* ». 50% perçoivent le français comme un moyen de communication (compréhension et expression) facile. « *On communique plus facilement* », « *pour mieux comprendre* », « *pour bien m'exprimer en public* », « *pour une bonne communication* ». On peut voir à travers ces réponses, la perception du français comme langue de l'unité nationale et langue de communication internationale. Au niveau national, le français est l'une des langues qui permet à tous les camerounais de communiquer au-delà de la multitude des langues nationales en présence. C'est aussi une langue qui ouvre à la communauté internationale étant donné sa large diffusion dans le monde entier. Le français est langue officielle au Cameroun. La conscience du français comme LO1 ressort dans les images de 09,09 % d'apprenants : « *c'est la langue officielle* ». En effet, le statut de langue officiel attribué par la constitution de 1996, confère à cette langue une prestance sociale dont les élèves sont conscients. De plus l'usage courant de cette langue dans leur quotidien laisse penser aux avantages qu'elle peut conférer en termes de travail (même si les apprenants ne le disent pas explicitement). 09,09% d'élèves la considère comme une langue affective ils déclarent pratiquer le français « *par amour pour la langue* » ou encore « *parce que j'aime le français* ». En effet on peut constater à partir du graphique sur le pourcentage d'usage du français qu'il occupe une place importante dans les secteur de loisirs et de divertissement

comme la musique, la radio et télévision les sports et jeux. La dernière des raisons évoquée par les élèves pour justifier l'importance du français est que le français est une langue scolaire qui leur permet de faire leurs devoirs et d'apprendre les différentes matières enseignées à l'école.

4.1.5.1.2. Représentation du français par le discours épilinguistique

L'image du français telle que perçue par les élèves à travers les mots s'exprime en les termes suivants : belle, jolie, facile, bénéfique, originale, bien, compliquée, formidable, étrange, bizarre, génial, extraordinaire, simple, intéressante, stupéfiante, mauvaise, laide, ennuyeuse, divertissant, instructive, compréhensible, réussite, bavardage, excellent, magnifique bon, passionnante, naturelle, artificielle.

L'examen des 29 mots associés (70 occurrences) à la langue française montre des représentations en majorité positives à 64 occurrences soit 91,43% et des représentations négatives de 06 occurrences soit 08,57%. Les termes les plus usités sont ceux qui traduisent l'enchantement : génial, stupéfiante, passionnante, magnifique, excellente. Ces termes qui disent toute l'admiration et l'estime que les apprenants portent pour le français s'accompagnent d'aucuns qui expriment un apprentissage difficile : compliquée, ennuyeuse, laide, bizarre, bavardage...et d'autres qui exprime l'esthétique ou l'affection : jolie, belle, simple, naturelle. Le tableau ci-dessus présente les différentes tendances en soulignant la répartition des occurrences entre les élèves du 1^{er} cycle et ceux du second cycle.

Cycle	Occurrences	Positifs	Négatifs
Elèves du 1 ^{er} Cycle	42	38	04
1	60%	54,29%	05,70%
Elèves du 2 nd Cycle	28	26	02
	40%	37,14%	02,90%
Total	70	64	06
	100%	91,43%	08,60%

Tableau 8 : pourcentage des occurrences de mots pour le français

Les entretiens collectifs menés auprès de 15 élèves de l'établissement nous permettent de confirmer cette tendance utilitaire et affective vis-à-vis de la langue française à travers le jugement qu'ils donnent de la France, des français :

ENTR-1, 114-129

114/ Prof : Alors...vous qui connaissez la France, que savez-vous de la France ?

115/ Justine : Je sais que la capitale de la France c'est Paris.

116/ Prof : c'est tout ?

117/ Justine : [acquiesce] unnnh.

118/ Prof : c'est tout ce que vous savez, vous ne savez pas comment les français vivent, mangent...

119/ Stéphanie : Ce que je sais de la France c'est que sa capitale c'est Paris et... on tourne souvent les films là-bas.

120/ J-Stéphane : la capitale c'est Paris et je connais le président.

121/ Prof : ah ! C'est qui le président ?

122/ J-Stéphane : c'est François Hollande.

123/ Lysie : Moi je connais l'ancien Président de la France Nicolas Sarkozy, l'actuel François Hollande... et que la capitale de la France c'est Paris. Je sais aussi qu'en France il ya les pauvres, les moyens et ceux qui sont riches.

124/ Prof : Donc la France est divisée en classes. C'est ça ?

125/ Lysie : [acquiesce en hochant la tête]

126/ Rémi : La France, je sais que son président c'est François Hollande. Je sais aussi que c'est la France qui va organiser la coupe d'Europe 2016. Je connais aussi un bon nombre de club français comme l'Olympique de Marseille, le Paris St Germain, AS Monaco.

127/ Hyacinthe : Je connais la France par la capitale Paris par le président de la République François Hollande...Et je connais aussi que en France il ya le froid là-bas.

128/ Prof : A tout moment ?

129/ Hyacinthe : non monsieur, parfois.

Chez les élèves la France est connue à travers ses grands noms politiques, ses grandes villes, son climat, son football, mais aussi par son développement, sa population vieillissante et sa cuisine soignée.

ENTR-3, 33-36

33/ Prof : Qu'est-ce que vous savez de la France ?

34/ Hans : Je sais par exemple qu'en France il ya plus de vieux que de jeunes ... et qu'ils ne mangent pas de la même façon que nous. Chez eux ils ont des règles d'hygiène nous on mange n'importe comment.

35/ Junior : Moi je connais les différentes villes de la France comme Paris, Marseille, Lyon, Bordeaux.

36/ Josiane : je sais que la France est un pays développé.

D'autres images de la France et des français. D'aucunes positives d'autres négatives : Blancs, bonne expression, accent (ton) différent, nasillent, Meilleurs expression que les noirs, Français blancs et noirs originaire d'Afrique, racistes (football), Accueillants, gentils, Maltraitent les noirs qui veulent partir chez eux, Parlent différemment, s'entretiennent, curieux, colonisateur.

Tout compte fait, les représentations du français auprès des élèves du lycée d'Ebolowa sont largement positives. En dépit de quelques termes antagonistes qui augurent le contraire, le français est une langue appréciée pour son utilité sociale et sa valeur esthétique.

4.1.5.1.2 L'anglais

L'anglais est la deuxième langue officielle du Cameroun et bien que la constitution de la République du Cameroun stipule :

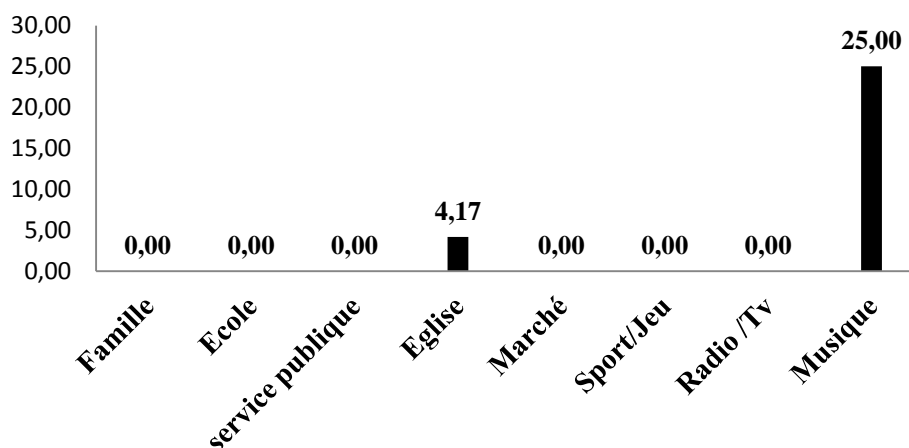
« Article 1er

(3) *La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur* » le français et l'anglais semblent ne pas fonctionner de façon égalitaire. Les représentations de nos élèves en disent long sur cette situation diglossique.

4.1.5.1.2.1. Représentation de l'anglais dans les usages

A la question de savoir, « *S'il vous était demandé de classer les langues que vous pratiquez par ordre d'importance et par domaine d'activité, quel classement feriez-vous ? Remplissez le tableau ci-dessous.* » on découvre que dans les pratiques quotidiennes des élèves l'anglais n'est présent que dans deux domaines : à l'église 4,17% et en musique 25% comme le représente ce graphique.

Graphique 5: pourcentage des usages de l'anglais par secteur d'activité



L'anglais : langue du culte

A 4,17% l'anglais apparaît comme langue de culte. En effet comme le fait remarquer Bitjaa (1993): « Dans les églises (catholiques, presbytériennes et protestantes), la diversification des

langues dont le but déclaré est d'atteindre le maximum d'adeptes possible se manifeste à travers l'institution de différents offices religieux dominicaux ». Cette diversification est une explication possible à la présence de l'anglais dans ce secteur d'activité.

L'anglais : véhicule de la culture musicale

L'anglais occupe une place importante dans le domaine de la musique 25%, contrairement à tous les autres domaines où il est quasiment absent. Ceci peut se justifier du fait que certains élèves nous ont avoué qu'ils éprouvent beaucoup d'admiration vis-à-vis de la musique américaine :

ENTR-1, 210

210/ Hyacinthe : L'anglais des américains. Parce que j'ai envie de savoir ce que disent les américains dans les chansons

ENTR-1, 233-239

233/ Prof : vous connaissez des personnes célèbres en Angleterre et au USA ?

234/ Justine : En Angleterre je connais pas. Pour les Etats-Unis : Rihanna, Beyonce...

235/ Prof : Ummmh, vous connaissez seulement les célébrités en musique. Dans les autres domaines, le sport, la politique l'économie vous ne connaissez personne.

236/ Stéphanie : je ne connais personne.

237/ J-Stéphane : Je ne connais personne.

238/ Lysie : je connais les artistes comme Drake, Rihanna,

239/ Prof : ...Rien que les artistes, en sport, politique rien.

ENTR-3, 69

69/ Junior : pour moi les américains sont des gens qui savent chanter...

Cette valorisation qui est un effet de mode chez les jeunes marque souvent le besoin de s'évader, de rompre avec les us et coutumes et d'intégrer le modernisme. C'est sans doute sa diversité culturelle et la variété de ses rythmes dans la musique américaine (blues, Jazz, Rock n roll, pop rock, rap, hip hop, country, salsa etc.) qui attirent tant les jeunes.

En répondant à la S.I Q.3 du questionnaire : « Complétez le tableau suivant avec des informations correspondantes (c1 : langue apprises à l'école, c2 : années, c2 : importante, c3 : pourquoi ?) » ou encore à la Q5, .: « Quelles sont les activités que vous pouvez réaliser en utilisant chacune des langue ? c1 : langues, c2 : activités » On découvre que les élèves

s'accordent tous que l'anglais est une langue importante. La moyenne d'étude annuelle de cette langue par tous les apprenants est de 10 années. Ce qui veut dire qu'ils apprennent l'anglais en moyenne depuis le cours élémentaire 1^{ère} année (CE1). Les raisons et les activités qu'ils évoquent pour justifier l'importance de cette langue nous ont permis d'identifier huit autres représentations de cette langue chez nos apprenants :

L'anglais : discipline scolaire

A l'instar de toutes les langues sus citées, l'anglais est une discipline scolaire dans toutes les classes du secondaire de la sixième en terminale. Le quota horaire hebdomadaire appliqué aujourd'hui est de 3 heures dans toutes les classes du premier cycle et du second cycle scientifique et de 4 heures dans les classes littéraires du second cycle. Notre enquête a démontré plus haut que l'anglais n'est usité chez nos élèves que dans le domaine de la religion et plus encore en musique. Son usage à l'école n'est donc pas véhiculaire. Il y est simplement considéré comme discipline scolaire à l'instar des autres langues étrangères comme l'allemand et l'espagnol, malgré son prestigieux statut de langue officielle. Dans les données que nous avons collectées auprès de nos apprenants, 21,95% d'occurrences désignent l'anglais comme une langue faite pour «... l'école », « ...répondre aux questions en classe », « ...composer¹⁹ à l'école », « pour mieux expliquer les exercices ».

L'anglais : langue de contact

L'anglais se présente à 07,32% d'occurrences produites d'enquêtés comme une langue de bienséance, de courtoisie, ou de premier contact avec autrui. Elle nous permet de «...saluer », «...dire aurevoir » « ...échanger avec ceux qui ne comprennent pas français », « ...dialoguer avec les autres ou interpréter ».

L'anglais : langue patrimoniale

17,07% d'occurrences désignent l'anglais comme patrimoine national. L'anglais bénéficie du statut officiel de « langue officielle » qui lui est conféré par la loi fondamentale en son article 1^{er} Alinéa 3 : « (3) La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. ». A ce titre il est un des symboles de l'unité nationale. La conscience de cette réalité est perçue à travers l'évocation par les enquêtés de l'anglais comme langue

¹⁹ Se faire évaluer.

officielle ou encore comme langue du bilinguisme (sous-entendu officiel français-anglais). Ils répondent que : « *l'anglais est la langue officielle* », « *le Cameroun est bilingue* », « *le pays est bilingue* » « *l'anglais c'est le bilinguisme* ».

L'anglais : moyen de communication et d'expression

L'anglais est aussi simplement perçu comme moyen d'expression qui permet de : « ... *m'exprimer en public* », « ...*parler avec des personnes* » « ...*discuter* ».

L'anglais : langue des opportunités d'emploi

L'anglais est désigné comme la langue qui confère facilement un emploi chez les francophones. 14,43% d'occurrences l'expriment. C'est « *la porte d'accès à l'emploi* », « ...*une langue pour travailler* », « ...*une langue pour chercher du travail* ».

L'anglais : langue de prestige

L'anglais est langue prestigieuse et dont le prestige ne relève pas simplement du fait qu'elle fait partie intégrante du patrimoine national ou encore du fait qu'elle soit la langue des opportunités d'emploi, mais ce prestige relève d'une part aussi du fait de l'usage de cette langue. Parler anglais inspire du respect et de l'admiration. C'est le signe d'une scolarité réussie prônée par l'Etat à travers sa promotion du bilinguisme officiel et la mise en application de celui-ci (pour le moins théoriquement) dans sa politique linguistique éducative. Mais plus encore, le prestige de l'anglais relève de son statut de langue internationale, langue de la technologie et de la science, langue qui ouvre au monde de la modernité. La conscience de cette réalité est perceptible à travers les expressions : « *la langue la plus parlée au monde* », « *une des meilleurs langues du monde* ». Les occurrences de l'anglais comme langue de prestige sont de 04,88%.

L'anglais : langue de divertissement.

La musique est sans doute le domaine concerné par cette représentation de l'anglais et dont nous avons déjà parlé plus haut.

Perceptions de l'anglais	Nombres d'occurrences	Pourcentage
Discipline scolaire	9	21,95
Communication et expression	12	29,27
Patrimoine national	7	17,07
Opportunité d'emploi	6	14,63
Divertissement	2	04,88
Prestige	2	04,88
Contact	3	07,32
Total	41	100,00

Tableau 9 : pourcentage de perception de l'anglais par les élèves enquêtés

4.1.5.1.2.2. Les représentations de l'anglais par le discours épilinguistique

Toutes ces perceptions de l'anglais qui ont été élaborées sur la base des raisons pour lesquelles nos élèves l'apprennent et sur les activités qu'ils pourraient réaliser avec cette langue contrastent tout de même avec l'abondance des occurrences négatives qu'ils utilisent pour caractériser cette langue. En utilisant la technique des mots associés à la langue, nous avons répertorié 25 mots anglais dont 18 mots positifs et 07 Négatifs :

Difficile, énervant, compliqué, effrayant, intéressant, ennuyeux, incompréhensible, bénéfique, original, amusant, jolie, belle, formidable, abordable, facile, attrayant, superbe, compréhensible, passionnant, bien, excellent, abstrait, belle, plaisant, meilleur. Ces mots ont été utilisée 65 fois, soit 33 (50,77%) de fois de façon positive et 32 (49,23%) fois de façon négative.

Cycle	Occurrences	Positifs	Négatifs
Elèves du 1 ^{er} Cycle	39 60%	16 24,62%	23 35,38%
Elèves du 2 nd Cycle	26 40%	17 26,15%	09 13,85%
Total	65 100%	33 50,77%	32 49,23%

Tableau 10 : pourcentage des occurrences de mots pour l'anglais

Dans cette évaluation des perceptions de l'anglais chez nos apprenants, la proportion d'occurrence des termes négatifs qui représentent 49,23% et qui laissent une majorité relative aux termes positifs est caractéristique des difficultés qu'éprouvent ces apprenants à apprendre une langue. Nous avons voulu en savoir davantage en examinant la perception qu'ils ont des pays où l'on parle anglais, des locuteurs de ces langues et des lieux et événements y relatifs.

Les entretiens collectifs que nous avons eus avec nos apprenants nous ont permis de savoir quelles perceptions ils avaient de l'Angleterre et des Etats-Unis ainsi que des lieux, des personnes et des événements de l'histoire de ces pays. Ces perceptions révèlent des informations objectives et beaucoup d'autres informations qui s'appuient sur des stéréotypes ou des préjugés. Entendons par stéréotype au sens énoncé par Légal (2005) : « Les stéréotypes sont des croyances, des représentations mentales qui constituent des connaissances (parfois erronées) sur les caractéristiques des groupes sociaux qui nous entourent. »

Les représentations de l'Angleterre et des Etats-Unis

On peut voir à travers les extraits ci-dessous quelles sont les représentations des élèves vis-à-vis de l'Angleterre :

ENTR-1., 211-217

211/ Que savez-vous de l'Angleterre?

212/ Justine : Que sa capitale c'est Londres et que là-bas il ya une reine.

213/ Prof : Et le Etats-Unis ?

214/ Justine : Il ya un président... sa capitale c'est Washington...et certaines villes. Il y a New York, Miami et Los Angeles. Santiago, Chicago.

215/ Stéphanie : Je sais qu'en Angleterre il ya la reine. Elle s'appelle Victoria. Son fils est marié il est footballeur.

216/ Lysie : Je sais qu'en Angleterre il ya une grande horloge et que cette horloge sonne à chaque heure.

217/ Rémi : je connais un certain nombre de villes en Angleterre comme Londres, Norwich. Ce qui est des Etats-Unis je connais Washington, Chicago, Los Angeles. Je sais aussi que le président s'appelle Barack Obama.

ENTR-2., 138-146

138/ Prof : vous connaissez l'Angleterre et les Etats-Unis ?

139/ Lyne : l'Angleterre est un pays bien, un pays d'affaires, rigoureux et sévère.

140/ Prof : sévère dans quel sens ?

141/ Lyne : par exemple au travail, si le travail commence à 8 heures il faut être à l'heure sinon on te renvoie.

142/ Prof : et les Etats-Unis ?

143/ Lyne : je sais pas...

144/ Sarah : selon les informations que j'ai eu c'est que là bas il ya des hommes qui se marient avec des chats. Et le maire aussi signe l'acte de mariage.

145/ Prof : vraiment ? Vous avez vu ça où ?

146/ Sarah : Ma sœur et moi avons vu ça sur internet.

ENTR-3., 64-66

64/ Junior : L'Angleterre j'ai entendu parler mais dans l'histoire. Pendant la 2^e guerre mondiale ils ont eu le radar qui a permis de vaincre l'Allemagne.

65/ Hans : Je connais les USA dans le développement et également dans l'histoire. Pendant la guerre ils vendaient les armes aux européens et ils sont entrés en guerre quand l'Allemagne a bombardé leur navire et leur entrée en guerre a changé les choses en faveur des alliés. L'Angleterre est un pays riche qui fait aussi partie de l'histoire de l'indépendance du Cameroun. Sur l'aspect éducatif il a beaucoup rapporté au Cameroun.

66/ Josiane : Les USA ont mis fin à la 1^{ère} guerre mondiale. C'est la première puissance mondiale et un pays développé. L'Angleterre me fait penser aux pays qu'ils ont colonisés.

L'Angleterre suscite une image positive par sa capitale « Londres », la « reine » d'Angleterre, « Big ben » la grande horloge, les « affaires » les principes » la « rigueur », son rôle dans la deuxième guerre mondiale, son niveau de développement « pays riche ». Mais son image se lit aussi sur une axiologie négative avec la mention de la zoophilie officialisée « là bas il ya des hommes qui se marient avec des chats. Et le maire aussi signe l'acte de mariage », de l'Angleterre pays colonisateur.

Nos apprenants connaissent moins les Etats-Unis : sa capitale « Washington », le « président », sa contribution décisive aux côtés des forces alliées dans la recherche de la victoire pendant la deuxième guerre mondiale », ses villes sont les quelques éléments qu'ils mentionnent.

Représentations des locuteurs de l'anglais

Ces représentations portent davantage sur leur idiolecte, leurs comportements et leurs loisirs. Ainsi :

-Les anglais « *parlent vite* ». Leur idiolecte ou façon de parler est presque toujours comparé à celui des camerounais. « *Ils parlent couramment* », « *leur anglais est différent de celui des camerounais où il ya le pidgin* », ils « *whitisent /waitiz/* » (pour dire qu'ils parlent à la manière des blancs-white- en anglais). Au-delà de l'élocution, les anglais passent pour des gens flegmatique et pacifique du point de vue comportement :

ENTR-3., 68,69.

68/ Hans : A mon ... Les anglais sont des gens posées, simples.

69/ Junior : ... Les anglais sont posés. Visiblement ils n'aiment pas les problèmes.

A contrario les américains sont caractérisés très négativement :

ENTR-1.,232

232/ Hyacinthe : Ce que je sais des américains c'est qu'ils aiment faire la guerre.

ENTR-2., 147-152

147/ Etienne : ce que je sais des Etats-Unis c'est que ils aiment faire la guerre.

148/ Prof : Quel idée vous avez des anglais et des américains ?

149/ Lyne : l'homme américain est hypocrite.

150/ Richard : l'homme américain il aime la bagarre...

151/ Sarah : l'homme américain aime se faire voir...l'anglais, aucune idée.

152/ Etienne : l'homme américain il aime trop porter plainte.

ENTR-3.,

67/ Prof : Parlons des anglais et des américains...Comment vous les trouvez ?

68/ Hans : A mon avis les américains sont des gens agressifs. Il aime la guerre, la drogue, en fait les mauvaises choses. Les anglais sont des gens posées, simples.

69/ Junior : pour moi les américains sont des gens qui savent chanter. Ils sont aussi agressifs. Les anglais sont posés. Visiblement ils n'aiment pas les problèmes.

70/ Josiane : Les américains j'aime leur façon de tourner les films. Les anglais...[silence]

L'image de l'Américain est fortement négative même si d'un autre côté on lui reconnaît des talents en art (musique, cinéma). Ces jeunes n'ont jamais vécus avec des Américains et ils reconnaissent eux-mêmes que la plupart des images qu'ils se font de ces pays sont véhiculés par les médias. Le cinéma américain qui y occupe une place importante, diffuse souvent des images très violentes de justice et d'injustice. De plus, ces vingt dernières années, la diffusion des guerres menées par les troupes américaines à travers le monde avec des images bouleversantes et parfois choquantes ne sont certainement pas passées inaperçues aux vues de nos apprenants.

Représentations des célébrités et lieux à visiter

En termes de célébrités et de lieux à visiter, les villes célèbres aux Etats-Unis : San Antonio, Washington, Miami, et surtout New York connu pour ses gratte-ciels sont citées. Les célébrités les plus connues sont aussi américaines artistes-musiciens : Rihanna, Beyonce,

Drake. Sportifs : London Donovan, Michael Jordan, L'Angleterre plus connue à travers ses joueurs de football est assez mal connue dans sa géographie des villes. Seul Londres et son clocher Big ben sont cités.

4.1.5.1.2.3. Conscience des variétés d'anglais Chez les apprenants

Les entretiens collectifs nous ont donné de constater qu'il existe chez les apprenants une conscience de la variation dans l'anglais. Cette conscience de la variation est surtout perçue sur un axe géographique étant donné que la différenciation des variétés répertoriées par les élèves se fonde sur les pays. Pour la majorité, l'anglais camerounais c'est l'anglais tel qu'il est parlé par les camerounais etc. Il en existe néanmoins qui perçoivent que l'anglais parlé par les camerounais peut aussi être l'anglais britannique, la variété officiellement enseignée dans les établissements scolaires, mais ils sont minimes. A la question de savoir, « *A votre avis quel est la variété que vous utilisez, l'anglais des Anglais, l'anglais américain ou l'anglais camerounais ?* » Neuf élèves (60%) affirment qu'il s'agit de l'anglais camerounais, quatre (26,67%) disent y reconnaître l'anglais britannique et deux (13,33%) sont indécis. Cette différence, ils semblent la situer sur deux facteurs : le débit de parole et le contenu des énoncés. Le débit de parole des anglais et américains paraît trop rapide pour eux tandis que dans l'anglais camerounais ils perçoivent des éléments du pidgin-English :

ENTR-1., 218-221

218/ Prof : D'après vous comment sont les anglais et les américains ?

219/ Justine : Ils parlent couramment leur langue. Et que leur anglais et notre anglais n'est pas la même chose.

220/ Prof : Quel est la différence ?

221/ Justine : dans notre anglais on ajoute le pidgin.

ENTR-1., 228-229

228/ Stéphanie : Les anglais, ils parlent couramment leur langue mais ils Whitisent²⁰ /waitiz/ souvent.

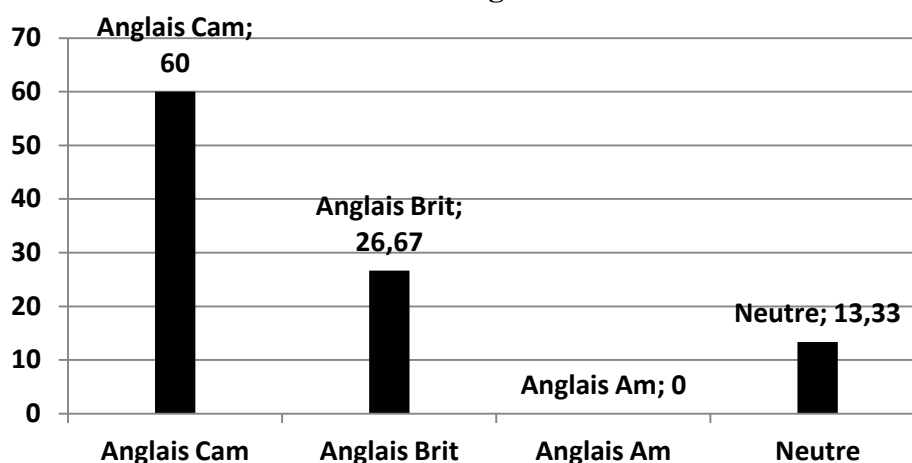
229/ J-Stéphane : Ils parlent vite. On ne peut pas comprendre ce qu'ils disent. Les américains aussi.

230/ Lysie : Ce que je sais des anglais c'est qu'ils parlent bien leur langue.

231/ Rémi : Ce que je sais des anglais et des américains c'est qu'ils parlent couramment.

²⁰ Ce mot signifie parler comme un homme blanc (de l'anglais «white »). Usité en camfranglais un parler des jeunes lycéens et collégiens.

Graphique 6: pourcentage de perception des variétés de l'anglais



Quand ils sont interrogés sur la variété qu'ils préfèrent les choix que les élèves opèrent se font en fonction des motivations. Nous en avons identifié six que nous avons libellé sous les étiquettes "compréhension, vie scolaire, projet de voyage, identitaire et art.

Raisons de compréhension : ils sont six (40%) à préférer l'anglais camerounais et deux (13,33%) l'anglais britannique parce qu'ils estiment ces variétés plus faciles à appréhender.

Raisons scolaires : Deux apprenants (13,33%) préfèrent l'anglais britannique et un apprenant (6,67%) l'anglais camerounais parce qu'ils perçoivent que c'est la variété qui est enseignée dans les écoles depuis le primaire et qui leur permet de mieux apprendre.

Projet de voyage et études : Deux élèves (13,33%) évoquent la préférence de l'anglais britannique en prévision d'un éventuel voyage en Angleterre.

Raison identitaire : Un seul apprenant affirme sa préférence pour la variété camerounaise parce qu'elle est camerounaise (6,67%).

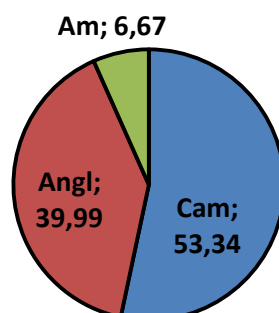
Raison artistique : un apprenant (6,67) préfère la variété américaine pour dit-il pouvoir décoder les musiques américaines qu'il apprécie.

Nous pouvons représenter ces données sous forme de tableau comme suit :

ARGUMENTS	VARIETE PREFEREE			
	Anglais Cam	Anglais Brit	Anglais Am	Total
Compréhension	06 40%	02 13,33%		08 53,33%
Scolaire	01 6,67%	02 13,33%		3 20%
Projet		02 13,33%		02 13,33%
Identitaire	1 6,67%			1 6,67%
Art			1 6,67%	1 6,67%
Total	8 53,34%	6 39,99%	1 6,67%	15 100%

Tableau 10 : Préférences des variétés d'anglais chez les élèves

**Graphique 7: préférences de variétés d'anglais
chez les élèves**



Lorsque nous observons les graphiques et le tableau ci-dessus, on en vient à la conclusion selon laquelle il n'existe pas un grand écart entre la perception des variétés et les préférences des apprenants. Un facteur qui devrait contribuer à faciliter l'apprentissage.

4.1.5.1.2.4. Perception du niveau de compétence d'anglais

Nous avons demandé à nos apprenants à travers le questionnaire et les entretiens collectifs comment est-ce qu'ils perçoivent leur niveau d'anglais

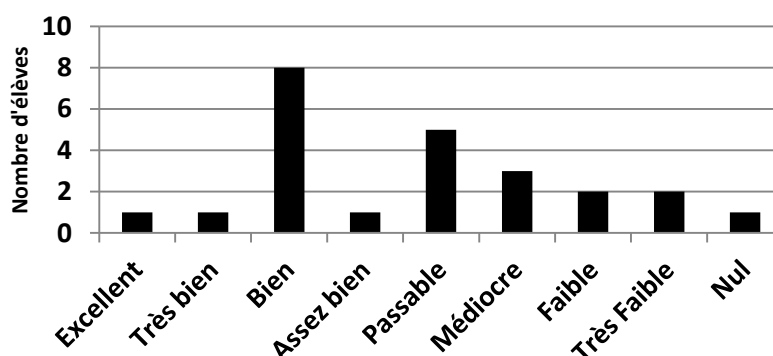
S.III Q.6 : « *S'il vous était demandé de dire honnêtement quel est votre niveau d'anglais, où vous situerez-vous ? Excellent ; très bien ; bien ; assez bien ; passable ; médiocre ; faible ; très faible ; nul* »

Des 24 questionnaires nous avons reçu des réponses qui se résument comme suit :

Echelle de perception compétence	Nombre d'élèves
Excellent	1
Très bien	1
Bien	8
Assez bien	1
Passable	5
Médiocre	3
Faible	2
Très Faible	2
Nul	1
Total	24

Tableau 11 : Echelle de perception des compétences

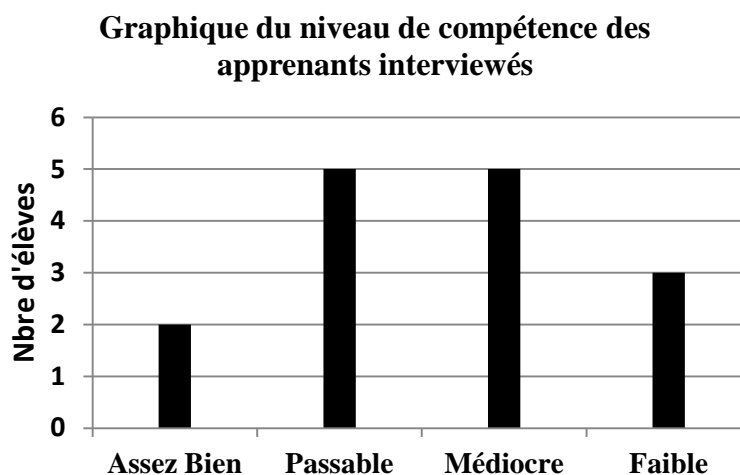
Graphique 8: perception du niveau de compétence des apprenants questionnés



Les entretiens collectifs passés auprès des quinze élèves sont plus modestes et se présentent comme suit :

Echelle de perception de compétence	Nombre d'élèves
Assez Bien	2
Passable	5
Médiocre	5
Faible	3
Total	15

Tableau 12 : Echelle de perception de compétence



Il faut rappeler ici que l'une des variables de notre échantillon était les performances des élèves aux évaluations d'anglais. Dans chaque classe nous avons sélectionné quatre élèves dont deux censés avoir obtenus une moyenne supérieure ou égale à 10 lors des quatre premières séquences pédagogiques et deux autres censés avoir obtenus une moyenne inférieure ou égale à sept. Logiquement les résultats devraient se situer autour de 50% pour chaque échantillon. Ce qui est le cas de l'échantillon des élèves interviewés.

4.1.5.1.2.5. Représentations de l'apprentissage

Castelotti (2002) affirme que :

les études en classe montrent régulièrement l'existence de cultures de communication de classe (Beacco 2001), cadrées par des routines et des habitus scolaires, partiellement construits sur des représentations plus ou moins partagées entre élèves et enseignants des rôles de chacun, des fonctionnements discursifs et autres, et des objectifs d'apprentissage, notamment en termes de compétences linguistiques ciblées dans les langues apprises.

Nous nous sommes intéressé à cette culture de communication de classe, pour savoir comment nos apprenants perçoivent l'interaction entre élèves et enseignants en cours d'anglais et ainsi que les routines et les prescriptions scolaires qui sous tendent ces pratiques.

- Interactions, routines et prescriptions scolaires

Pour comprendre l'environnement dans lequel s'exerce l'activité d'apprentissage chez nos élèves nous leur avons soumis des questions. Il s'agit de celles figurant dans notre questionnaire Q9, 10, 16, 17 ; 18, 19, 20. SECT IV. Nous présentons dans cette partie les résultats de leurs réponses.

Avant toute chose, rappelons que dans un précédent chapitre nous mentionnions que la norme didactique en cours stipule que le cours d'anglais soit dispensé en anglais. C'est-à-dire « *faire penser les élèves directement dans la langue étrangère* ». La norme qui présente le monolingue locuteur de la langue cible comme modèle à atteindre est visiblement un phénomène universel qui ne s'applique pas qu'au contexte européen comme le fait remarquer Véronique Castelletti (2002) lorsqu'elle affirme que « *l'enseignement des langues reste envisagé le plus souvent sinon sur le mode de la stricte séparation, du moins sur celui de l'ignorance mutuelle, ce qui est renforcé par l'organisation institutionnelle de la plupart des systèmes éducatifs européens qui fonctionnent sur le principe du cloisonnement disciplinaire* ». Cependant dans le contexte qui nous concerne, cette norme n'est pas toujours suivie par les enseignants qui recourent régulièrement au français pendant les leçons d'anglais. Sur les vingt et quatre réponses obtenues à la Q. 9b : « *quelle(s) langue(s) utilise votre professeur pour vous enseigner l'anglais ? cochez la case* », huit élèves (33%) reconnaissent que leurs enseignants utilisent exclusivement la langue anglaise et seize (66,67%) affirment que leurs enseignants utilisent les deux langues officielles. Soit un ratio de deux classes sur six respectant la norme. Cette tendance est compréhensible si on considère les préférences des apprenants à la Q.10 : « *Quelle(s) langue(s) aimeriez-vous voir votre professeur utiliser pour vous enseigner l'anglais ? L'anglais – Le français- Autres. Pourquoi ?* ». Sur les vingt-et-quatre élèves questionnés, six sont en faveur de l'usage exclusif de l'anglais, cinq élèves optent pour l'usage exclusif du français comme langue d'apprentissage et 13 choisissent l'usage alterné du français et de l'anglais. Aux vues tout ce qui précède, on peut déduire qu'alors que le rapport à la première langue reste perçu par les institutions pédagogiques comme un obstacle à l'apprentissage de l'anglais, dans les représentations des élèves ce rapport est prépondérant à 75%. Ce paradoxe justifie à suffisance l'embarras des enseignants qui, entre la norme didactique et le désir des élèves d'apprendre une langue à travers la première, applique l'écart au prescrit. Si les enseignants peuvent transgresser la norme, Qu'en est-il des élèves ? La question leur a été posée :

Q.16 « *Lorsque vous parlez en cours d'anglais le professeur vous autorise-t-il à vous exprimer en une autre langue ? Pourquoi ?* » A cette question, nous avons obtenu six "OUI" et dix-huit "NON". Respectivement 25% d'acquiescement à l'usage du français au cours d'anglais et 75% de déni d'usage du français au cours d'anglais. Mais il est difficilement envisageable dans un contexte où 75% d'apprenants sont en faveur de l'usage du français pendant les cours d'anglais que l'apprentissage se déroulent dans les normes prescrites par les institutions et les institutionnels. Nous avons voulu savoir ce qui en advient lorsque l'élève

s'écarte de la norme en les interrogeant sur la Q19 suivante : « *Si vous parlez votre langue maternelle ou le français au cours d'anglais, comment réagit votre professeur ?* » A cette question toutes les réponses obtenues vont dans le sens du rejet de la langue maternelle ou du français : « *Il réagit mal* », « *il vous demande de parler anglais* », « *il vous insulte* », « *il se met en colère* », « *il vous punit* », « *il se fâche* », « *il gronde* », « *il interdit et nous rappelle que nous sommes au cours d'anglais* » « *il me met dehors* ».

L'observation que nous pouvons faire au final est que l'apprentissage de l'anglais en classe se déroule dans une atmosphère très controversée où la norme didactique prescrite est rejetée par les apprenants dans une large majorité et où les enseignants qui perçoivent ce rejet doivent adopter une attitude d'écart aux prescrits pour se faire accepter, tout en exigeant des apprenants qu'ils demeurent dans la norme. Une situation inextricable qui contribue forcément à une construction d'une représentation négative de l'apprentissage de l'anglais.

4.1.6. Les Représentations du bilinguisme

La notion de bilinguisme prête à confusion dans le contexte camerounais. Dans le chapitre 2 de ce travail nous avons abordé la question du bilinguisme en essayant de présenter les différentes étapes qui ont présidé à l'élaboration de ce concept. En substance, le concept a connu plusieurs étapes définitives : « *maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes les deux la langue maternelle* » selon Bloomfield (1935) ; « *le bilinguisme commence lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une autre langue que sa langue maternelle.* » selon Haugen (1953) ; Pour Weinreich (1953) « *est bilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle.* » ; D'après (Galisson et Coste 1976 : 69) c'est la « *situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues et plus sont utilisées concurremment* ».

Le bilinguisme au Cameroun revêt une acception plus politique qu'individuelle ou sociale. En effet, du fait de l'adoption d'une politique de bilinguisme officielle qui reconnaît dans la constitution le français et l'anglais comme langue officielle d'égale valeur, on en vient souvent à oublier qu'au-delà de ces deux langues, il en existe d'autres chiffrées à plus de 250. Tout se passe alors comme si les seules langues existant au Cameroun sont le français et l'anglais. Il existe à ce sujet une expression bien connue chez les camerounais francophones : « *le Cameroun est un pays bilingue* » qui sonne comme une représentation collective. Nous avons voulu savoir quelle est la perception du bilinguisme chez nos élèves en évoquant cette

célèbre maxime au cours des entretiens que nous avons eu avec eux. Une question leur était posée :

ENTR-1., 293, 295.

293/ Prof : ... Est-ce que vous connaissez l'expression le Cameroun est un pays bilingue ?

295/ Prof : ça veut dire quoi quand on dit que le Cameroun est un pays bilingue ?

ENTR-1.,

296/ Justine : C'est parce que on parle le français mais aussi l'anglais.

297/ Stéphanie : Le Cameroun est bilingue parce que on parle l'anglais et parle aussi le français.

298/ J-Stéphane : que au Cameroun on parle français et on parle anglais.

299/ Rémi : Le Cameroun est bilingue parce qu'il parle anglais et français et que lors de la colonisation il y avait une partie consacrée aux français et l'autre aux anglais

ENTR-2.,

174/ Lyne : Parce que au Cameroun il y a deux langues officielles. Le français et l'anglais qui sont des langues de communication faciles.

175/ Sarah : Le Cameroun est un pays bilingue parce que dans l'histoire, avant que les anglophones et les francophones se mélangent, ils étaient partagés. Il y avait l'anglais d'un côté et le français de l'autre et comme les deux se sont mélangés c'est pour cela qu'on dit que le Cameroun est un pays bilingue.

176/ Samuel : Le Cameroun est un pays bilingue parce qu'on parle l'anglais et le français.

ENTR-3.,

113/ Josiane : Parce que le Cameroun a été colonisé par les français et les anglais et qu'on parle français et anglais au Cameroun.

114/ Junior : Parce que le Cameroun était d'abord deux Etats. Etat français et Etat anglais.

115/ Hans : Pour moi ça renvoie au fait que le Cameroun a deux langues officielles le français et l'anglais et il ne faut seulement s'habituer à parler français alors qu'il y a l'anglais à côté qui fait partie de ns langues officielles.

La notion est transmise aux élèves non pas comme le fait de pratiquer deux ou plusieurs langues, mais plutôt comme le fait de parler le français et l'anglais. En d'autres termes, utiliser le bulu et le français ou encore le bulu, et le duala, ou encore le ngumba et le français sont des attitudes qui ne sont pas tellement perçues comme du bilinguisme. Cette perception du bilinguisme désormais partagée par les élèves est fortement ancrée dans la société camerounaise où elle s'est construite, et se diffuse à partir des textes de lois et des médias officiels et bien sûr à l'école.

4.1.6.1. Construction et diffusion des représentations du bilinguisme

Les textes de lois

Les lois à portée linguistique font la part belle aux langues officielles reléguant au second rang et parfois faisant fi de l'existence des langues nationales. Elles contribuent ainsi à construire des représentations qui consacrent une majoration des langues étrangères et à une minoration des langues locales. La loi fondamentale de la République du Cameroun est le cas le plus typique de cet état de chose :

« Article 1^{er}

3) La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur.

L'État garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire.

Il œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales. »

Les médias officiels et l'école

La Cameroon Radio Television (CRTV) qui est l'Office national de radio et télévision du Cameroun est le médium d'Etat. C'est aussi l'un des moyens d'exécution de la politique de bilinguisme énoncée dans la constitution. Dans les usages de cette chaîne de télévision et aussi à la radio, les informations qui sont diffusées en français sont reprises en intégralité en anglais. Il en est de même des discours du chef de l'Etat, des conférences de presse et autres événements d'envergure impliquant la vie de la nation. C'est dire que le bilinguisme que prône l'Etat camerounais à travers ses instruments de politique linguistique s'apparente à ce que Billiez (2007) désigne par bilinguisme idéal, définit comme le passage d'un monolinguisme à un autre. Dans le cas du Cameroun, le passage d'un monolinguisme LO1 vers un monolinguisme LO2 ou vice versa. Blanchet parle d'un double monolinguisme. C'est ce type de bilinguisme qui est également prôné dans les écoles, qui cherchent à former des élèves capables de mémoriser une LO1 et une LO2 de façon rigide ou cloisonnée. Or comme nous le verrons plus loin, nos élèves plurilingues pratiquent les langues à la façon des sociétés multilingues en faisant des mélanges et en articulant les langues les unes par rapport aux autres.

En bref, l'image du bilinguisme chez nos apprenants est celle d'un pays où l'on parle deux langues, le français et l'anglais. Cette représentation qui est fortement enracinée dans la société camerounaise est prise sa source dans les textes officiels et est relayée par les médias officiels et l'école. Elle a pour conséquences la majoration des langues étrangères officielles

et la minoration des langues nationales d'une part, et d'autre part la promotion d'un bilinguisme rigide qui contraste avec les habitus des sociétés multilingues.

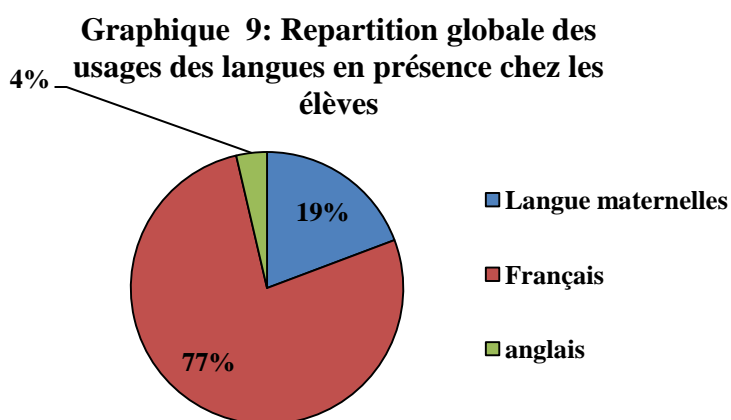
Du recueil des représentations que nous venons d'examiner on peut retenir que les représentations des langues chez nos élèves sont à la fois favorables et défavorables dépendant des rapports sociaux qu'ils entretiennent avec chaque langue ou des avantages qu'ils tirent de chacune d'elle. On retient également qu'il existe chez eux une conscience des variétés de l'anglais et pas des autres langues étrangères (Nous verrons plus loin que ce sentiment est lié au phénomène d'insécurité linguistique). Enfin on a pu relever une perception fortement négative des représentations sur l'apprentissage liée au rejet par les apprenants de la norme didactique qui préconise la stricte séparation des langues, ainsi qu'une perception réductrice du bilinguisme véhiculée par les textes de lois, les médias et l'école qui limitent le bilinguisme à la pratique de l'anglais et du français dans une société où il existe près de 300 langues.

4.1.7. L'anglais en contact avec le français et les langues nationales

La description de l'environnement sociodidactique des élèves que nous avons entrepris plus haut laisse voir que parmi les langues de cet univers le français LO1 et les langues nationales sont celles qui sont assez régulièrement en contact avec l'anglais. Le contact des langues est une situation sociolinguistique dans laquelle un individu ou une communauté linguistique utilise deux ou plusieurs langues. Lorsque nous faisons le rapport des usages de ces trois types de langues nous notons qu'au final le français représente 77% des usages de nos apprenants, les langues nationales représentent 19% et l'anglais 4%. Ces données ce présentent sous formes de tableau et de graphique comme suit :

	Domaines d'activités							
Langues	Famille	Ecole	service publique	Eglise	Marché	Sport/Je u	Radio /Tv	Musique
Langue mat.	19 79,17%	0 0,00%	0 0,00%	9 37,50%	4 16,67%	3 12,50%	0 0,00%	2 8,33%
Français	5 20,83%	24 100%	24 100%	14 58,33%	20 83,33%	21 87,50%	24 100%	16 66,67%
anglais	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 4,17%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	6 25%
Total	24 100%	24 100%	24 100%	24 100%	24 100%	24 100%	24 100%	24 100%

Tableau 13 : Répartition générale des usages des langues en présence chez les élèves



La coexistence des langues maternelles, du français et de l'anglais attestent que nos apprenants vivent dans un environnement multilingue et qu'ils sont véritablement des sujets plurilingues. On a pu le constater à la Q.1 S.II : « *quelles autres langues pratiquez-vous ?* » on se rend compte que chaque apprenant de l'échantillon pratique au moins trois langues. Toutefois les langues de leur environnement assument des fonctions inégalitaires dans leur quotidien. Cette situation s'apparente à ce que Fishman (1967) reprenant le terme de Fergusson (1959) a désigné par diglossie. C'est-à-dire « *...toute situation, différente d'une situation de bilinguisme, dans laquelle des langues différentes coexistent sur un même territoire et se partagent des contextes d'utilisation* » selon une lecture de Bitjaa (2004 : 45). On assisterait ainsi chez nos apprenants à une double diglossie : Français- anglais et Français langue maternelles. Dans les deux cas, le français se positionne comme une variété haute qui bénéficie de tous les privilèges d'une langue dominante : elle assume toutes les fonctions officielles et sert de moyen de communication à large échelle dans toute la communauté estudiantine. A l'opposé, bien que l'anglais bénéficie du même statut, elle est une langue réduite à partager quelques fonctions sociolinguistiques basiques avec les langues maternelles.

Le contact entre l'anglais et français, l'anglais et les langues maternelles n'a pas qu'une incidence fonctionnelle. Dans le cadre de la didactique des langues qui nous intéresse, on a pu noter en observant une situation d'apprentissage et une situation d'évaluation que la coexistence des langues chez nos apprenants a des conséquences linguistiques, sociolinguistiques et culturelles qui peuvent constituer un atout à la compréhension de leurs

représentations et à la motivation de leur apprentissage. C'est l'examen de ces conséquences que nous allons aborder dans cette deuxième partie de ce chapitre.

4.2. Observation des pratiques langagières en classe d'anglais

Avant d'aborder les pratiques langagières proprement dites, il nous paraît important de situer le contexte qui a présidé au recueil de ces pratiques. En effet, nous devons avouer qu'après quelques mois de cours passé en M2R, nos représentations de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais avaient changé car avant cela, nous appliquions la méthode qui préconise l'usage exclusif de la langue enseignée. (cf. section 4.1.5.1.2.5. Représentations de l'apprentissage). Comme tout enseignant soucieux du respect de la norme didactique, il nous arrivait alors d'interrompre les apprenants au cours des leçons d'anglais lorsqu'ils en venaient à s'exprimer en français, allant parfois jusqu'à la punition pour les plus outrecuidants. Finalement nous avons compris que la seule façon de faire émerger les représentations et les pratiques par le discours était de laisser nos élèves s'exprimer à leur guise sans les obliger à s'en tenir à la norme pédagogique qui exige qu'ils s'expriment exclusivement en anglais, mais en ajustant tout de même leurs écarts. Nous avons pensé à un stratagème. Nous avons demandé à nos apprenants de se renseigner auprès de leurs familles et de préparer chacun une histoire sur un monstre mythique (ou réel) connue dans leurs environnements respectifs. Chaque élève devait alors présenter son histoire à la séance de cours suivante. Cet exercice faisait suite à la lecture du poème grec d'Homère traduit en anglais et écrit en prose intitulé "The Odyssey". La section lue en classe racontait l'histoire d'Odyseus (Ulysse), le leader grec qui va à la découverte d'un monstre le cyclope. Le monstre est un géant qui vit de chair humaine et s'abreuve de lait de moutons. Capturé par le monstre, Odyseus (Ulysse) et ses gens doivent monter un plan pour s'en sortir. L'expression de nos élèves au cours de cette leçon est contenue en annexe de ce mémoire sous le titre Observation participante. Pour éviter d'influencer les comportements de nos apprenants, nous avons adopté l'attitude du locuteur masqué c'est-à-dire que nous nous sommes fondu dans la leçon comme enseignant et sans informer nos élèves au préalable de la conduite d'une recherche pour recueillir ces données. Cette leçon nous a donné de constater que nos apprenants pratiquent les langues à la façon des sociétés plurilingues. C'est-à-dire qu'en marge des situations formelles d'apprentissage, les métissages et les mélanges de langues font partie de leur habitus linguistiques. Nous avons réussi à faire émerger quelques uns de ces phénomènes au cours de cette séance d'observation participante et pendant les entretiens. C'est de la lecture de ces différents phénomènes qu'il sera question dans cette section.

4.2.1. Analyse de l'interlangue des élèves

L'observation des pratiques langagières en classe de langue anglaise est une étape importante dans notre analyse. Car elle renseigne sur les mécanismes mis en œuvre par les apprenants dans l'acquisition de la langue et révèle comment l'élève construit son système particulier de langue en situation d'apprentissage de la L2. Ce que les chercheurs ont désigné par interlangue de l'apprenant. En effet, pendant longtemps on a pensé que l'apprentissage d'une L2 consistait en une simple assimilation inconsciente des connaissances de celle-ci. Mais à la fin des années 60, les chercheurs en analyse contrastive remettent en cause cette façon de voir la relation apprentissage/acquisition d'une langue étrangère. Corder (1967)²¹ le pionnier de ce mouvement, postule à travers l'analyse des erreurs qu'il existe un phénomène de transfert de la langue maternelle sur la langue-cible qui explique que des erreurs soient propres aux non-natifs. Ce principe qu'il désigne sous les appellations de compétence transitoire (1967) ou encore dialecte idiosyncrasique (1971) sera plus tard développé par Selinker (1972)²² qui décrit ce qu'il appelle "interlanguage" comme

*a latent psychological structure within which interlingual identifications and the processes and strategies underlying second-language learning are located [...] the latent psychological structure is activated after puberty, whenever an individual attempts to express meaning in a second language.*²³

Pour Selinker, la langue de l'apprenant est indépendante de la langue-source et de la langue-cible. C'est un système intermédiaire qui a ses propres caractéristiques uniques. Ce n'est pas une langue avec des fautes, des erreurs ou des altérations par rapport à la langue-cible. Elle se distingue de la langue maternelle et désigne une langue apprise à un âge adulte. Selinker énonce la théorie de l'interlangue comme un système résultant de cinq processus cognitifs. (Dewaele 2003 :156):

- Un locuteur peut transférer certains éléments, règles ou sous-systèmes de sa première langue (« language transfer »).
- Il peut également transférer des éléments liés à l'apprentissage de la langue-cible (« transfer of training »).
- Certains éléments dans l'interlangue peuvent être la conséquence de stratégies d'apprentissage de la langue-cible (« strategies of second language learning »).

²¹ "The significance of the learners' error"

²² "Interlanguage"

²³ une structure psychologique latente au sein de laquelle les identifications interlingues et les processus et les stratégies sous-jacentes d'apprentissage de la langue seconde sont situés [...] la structure psychologique latente est activée après la puberté, chaque fois qu'un individu tente d'exprimer le sens dans une deuxième langue.

- D'autres éléments dans l'interlangue résultent de stratégies de communication que les apprenants adoptent lorsqu'ils parlent avec des locuteurs natifs dans cette langue-cible (« strategies of second language communication »).
- L'interlangue peut finalement contenir des éléments introduits au travers de stratégies de surgénéralisation de certaines règles et aspects sémantiques de la langue-cible (« overgeneralization of target language linguistic material »).

La notion d'interlangue énoncée dans les années 70 par Selinker regagne de l'intérêt dans les années 90 avec l'apparition du plurilinguisme. Certains chercheurs comme Klaus Vogel cité par Puren (1997) en font le bilan en revenant sur sa définition et ses propriétés. Vogel (1995 :19) définit l'interlangue comme « *la langue qui se forme chez l'apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible.* ». Parmi les propriétés qui sous-tendent cette théorie, on distingue généralement : l'instabilité, la perméabilité, la variabilité/la systématique, la simplification/la complexification.

L'instabilité : l'interlangue est un système instable, qui change tout le temps et qui tend toujours vers la langue-cible. C'est un système évoluant sans cesse vers la langue-cible.

La perméabilité : l'interlangue est un système ouvert qui est affecté à la fois par la langue-source et la langue-cible ainsi que toutes les autres langues pratiquées par l'apprenant.

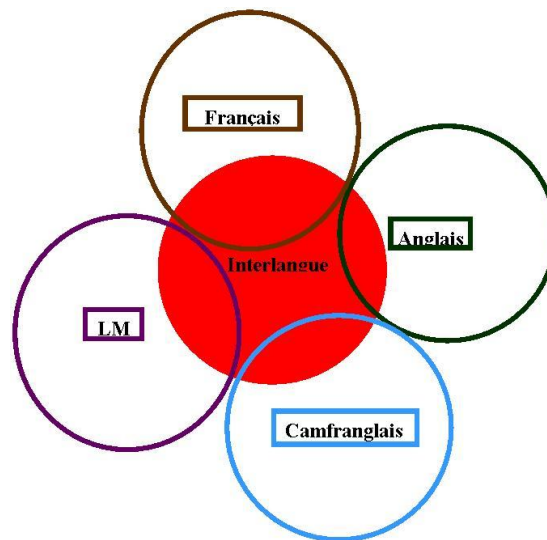
La systématique : L'interlangue dispose d'un fonctionnement qui repose sur un système de règles qui constitue la structure interne de la langue. Mais contrairement aux langues naturelles, les règles de ce système ne sont pas stables.

La simplification/complexification : Les sujets qui apprennent une langue étrangère mettent généralement sur pied un système de règles simplifiés par rapport aux règles de la langue qu'ils apprennent. Ces règles se complexifient au fur et à mesure de l'apprentissage.

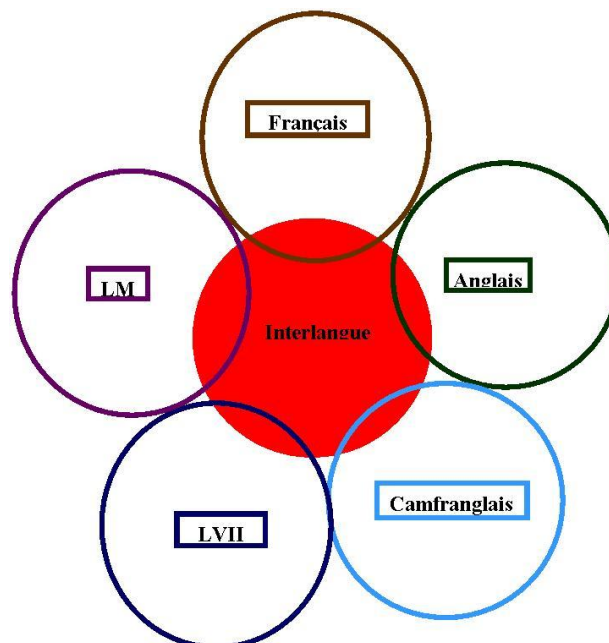
Fossilisation : désigne le processus d'apprentissage au cours duquel l'interlangue se fige et ne subit plus d'évolution.

L'analyse de l'interlangue de nos élèves révèle que les principales langues qui entrent dans sa distribution sont : la langue maternelle, le français, l'anglais et la LVII (allemand et espagnol mutuellement exclusifs). Schématiquement nous pouvons obtenir deux combinaisons :

- Interlangue des apprenants du cycle d'observation 6^e, 5e qui ne pratiquent pas les LVII



- Interlangue des apprenants de 4^e, 3^e, 2nde, 1^{ère}, Tle qui pratiquent les LVII



En tout état de cause, l'analyse de l'interlangue est très utile dans le processus d'apprentissage/enseignement. Elle rend compte de la manière dont procèdent les apprenants pour acquérir une langue. Et même si elle ne permet pas une description exhaustive des phénomènes liés à l'acquisition de la langue-cible, elle renseigne l'enseignant sur les erreurs récurrentes et les causes des erreurs chez les élèves qui apprennent la langue-cible afin d'élaborer des stratégies de remédiations adéquates. L'analyse de l'interlangue fait de l'erreur

un maillon essentiel de l'apprentissage qui permet d'une part à l'enseignant d'identifier les besoins de ses apprenants et de fixer des objectifs à atteindre pour assurer l'évolution de leur interlangue et éviter sa fossilisation et d'autre part à l'élève d'évaluer le chemin parcouru, de bénéficier d'une certaine autonomie dans la gestion de son apprentissage et de déterminer le chemin qui reste à parcourir.

4.2.2. Les conséquences du contact de langues

Les études sur la coexistence de deux ou plusieurs langues dans un même environnement indiquent que l'alternance codique et le mélange des codes sont deux conséquences majeures de ces phénomènes.

4.2.2.1. L'alternance codique

Gumperz (1982) définit l'alternance codique comme « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* ». C'est un phénomène du contact des langues qui paraît lorsqu'une personne fait usage de plusieurs langues dans un même énoncé. Pendant longtemps, l'alternance codique a été considérée comme la manifestation du manque de maîtrise d'une des deux langues utilisées. Et son emploi en classe de langue comme une pierre d'achoppement à l'apprentissage. De nombreuses recherches menées sur le sujet depuis quelques années ont démontré que cette notion revêtait une importance majeure dans l'apprentissage des langues. Abondant dans ce sens, Maria Causa citée par Sabine Ehrhart (2002) affirme que

la réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage: elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement.

Dans le souci de démontrer que l'alternance codique n'est pas un phénomène agrammatical ou aléatoire, Poplack (1980)²⁴ a mené une étude sur le bilinguisme espagnol/anglais chez les portoricains à New York. A l'issue de cette étude, il a élaboré une typologie dite de l'alternance fluide constituée de trois types isolés :

L'alternance extra-phrastique, l'alternance inter-phrastique et l'alternance intra-phrastique.

²⁴ Poplack, Shana (1980) Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18: 581-618

- L'alternance extra-phrastique : se manifeste au cas où on introduit les marqueurs du discours, les interjections, des expressions idiomatiques, des proverbes.
- L'alternance inter-phrastique : Elle porte généralement sur des phrases entières et se manifeste généralement à la frontière d'une phrase ou d'une proposition.
- L'alternance intra-phrastique se produit à l'intérieur d'une même phrase.

Poussant plus loin dans sa recherche, Polack se rend compte en étudiant le même phénomène chez les locuteurs d'Ottawa Hull que le procédé d'alternance s'exprime différemment. Plutôt que d'alterner l'anglais et le français de façon fluide et automatique, les français canadiens attirent plutôt l'attention sur l'alternance. Il distinguera ainsi quatre types d'alternance codique de cette nature :

- Alternance de type1 suggère le mot juste
- Alternance de type2 est un commentaire métalinguistique
- Alternance de type3 est une alternance balisée qui attire l'attention sur l'alternance
- Alternance de type4 fournit une explication, répétition, une précision, une traduction.

L'alternance codique est l'un des phénomènes du contact des langues que nous avons observé chez nos apprenants :

Elève 1., 3-12

21. *Teacher: Where is your village located?*

22. *Student1 : in département de la Menoua.*

23. *Teacher : In Menoua division. That's what we say in English. So the monster in your village is Akpara is that?*

24. *Student1 : Yes sir.*

25. *Teacher : How is Akpara ?*

26. *Student1 : He bok a mask.*

27. *Teacher : He bok ? What is bok?*

28. *Class: [rire des élèves...quelques-uns chuchotent "francamglais"]*

29. *Student1 : [fait un signe de la main sur la figure]*

30. *Teacher : Not bok, wears. He wears a mask.*

24. *Teacher: He dances very well. Is that all?*

25. *Student1 : No. Euh..... He is very watt.*

26. *Teacher : He is very....*

27. *Student1 : Watt...blanc*

Elève 2., 51-52

50. Teacher : *You said Flapajou is a big monster with red hair. What about his face. How does it look like?*
51. Student2 : **He has a mask with the pic ...the corne.**

Elève 4., 71, 75-77

71. Student4 : *The monster of my village is Nkuissier. She is big.*
.....
75. Student4 : *He is hungry...ugly.*
76. Teacher : *Hungry or ugly?*
77. Student4 : **Ugly...laid.**

Elève 5.,

86. Student5 : **Kembê is a snake the head is cot /cɔt/... [rires dans la classe]...cock... la chèvre. [les élèves rient de plus en plus]**
87. Teacher : *The head is...*
88. Student5 : **cot and snake...cot cot la chèvre.**
89. Teacher : *it is goat... goat. The head is goat and the body is snake. Ok.*

90. Student5 : **He lives das forest.**
91. Class: *[rires...quelques élèves murmurent] ...das c'est déjà l'allemand.*
92. Teacher : *He lives in the forest.*
93. Student5 : *He kill the woman when the woman go to find the firewood.*
94. Teacher : *So the only characteristic of kembê is that one part is snake and another is goat.*
95. Student5 : **Yes, yes, das this. He has four eyes. Four big eyes.**

L'observation du corpus ci-dessus révèle que l'alternance codique chez nos élèves concerne le français, l'anglais, le camfranglais et la LV2. Dans les phrases, les élèves introduisent des mots du français, de l'allemand ou encore du camfranglais en alternance avec des mots anglais. Mais le phénomène semble ne pas s'opérer de la même façon avec toutes les combinaisons linguistiques. Tandis que dans les situations anglais/camfranglais et anglais/allemand l'alternance paraît fluide, dans la situation anglais/français elle est plutôt balisée. Ce qui nous laisse penser que le phénomène d'alternance codique en classe de langue anglaise est à la fois fluide et balisé.

4.2.2.1.1. Alternance Fluide

Poplack (1988 :25) caractérise l'alternance fluide en ces termes :

...l'alternance s'effectue de façon fluide, c'est-à-dire, sans heurt ni transition. L'alternance typique n'est ni précédée ni suivie de pause ni d'hésitation, elle n'est pas une traduction ni une répétition de ce qui la précède dans l'énoncé, et plus important encore, aucun effet rhétorique n'est obtenu par une alternance donnée. Le locuteur n'y attire pas l'attention, et son auditeur n'est donc pas obligé de reconnaître l'alternance ni de la ratifier.

Dans notre corpus nous avons remarqué la présence d'alternance inter-phrastique dans les situations :

Exemples :

Anglais/camfranglais

31. *Student1 : He **bok** a mask.*

Elève1: il porte un masque

28. *Student1 : No. Euh..... He is very **watt**.*

Elève1 : Non il euh... il est très brun

Anglais/allemand

90. *Student5 : He lives **das** forest.*

Elève5: il vit dans la forêt

95. *Student5 : Yes, yes, **das** this. He has four eyes. Four big eyes*

Elève5: Oui, oui c'est ça. Il a quatre yeux. Quatre gros yeux.

Dans l'un et l'autre cas, l'alternance intègre parfaitement la structure syntaxique avec laquelle elle finit par se confondre.

4.2.2.1.2. Alternance balisée

L'observation de notre corpus semble confirmer l'hypothèse de Poplack selon laquelle

afin que l'alternance atteigne son but discursif chez les francophones, il faut qu'elle soit saillante, ou comme nous l'avons qualifiée ailleurs, signalisée ou balisée ('flagged') dans le discours, pour qu'elle ne passe pas inaperçue. Comme sous-produit de cette stratégie, le débit de parole est interrompu à la frontière de l'alternance, ce qui rend superflue une condition syntaxique de grammaticalité.

Les alternances dans la situation anglais/français sont mises en exergue par un processus d'insistance ou comme il le fait remarquer par une interruption à la frontière.

29. *Student1 : **Watt...blanc***

Elève1 : Blanc...blanc

52. *Student2 : He has a mask with the pic ...the corne.*

Elève2: il porte un masque avec un 'pic'...corne.

78. *Student4 : Ugly...laid.*

Elève4 : laid...laid

86. *Student5 : Kembê is a snake the head is cot /cɔt/... [rires dans la classe]...cock... la chèvre. [les élèves rient de plus]*

Elève5 : Kèmbê est moitié serpent avec la tête de 'cot'...[rires dans la classe]...'cock'...chèvre.[les élèves rient de plus en plus]

90. *Student5 : cot and snake...cot, cot la chèvre.*

Elève5: 'cot' et serpent...'cot', 'cot' la chèvre.

Les alternances balisées anglais/français se présentent comme un processus du discours au cours duquel les apprenants recherchent le mot juste (exemples 52, 86) ou encore tentent de répéter, d'expliquer, de préciser ou de traduire un mot. (exemples 29,78, 90).

Dans ce contexte, l'alternance codique ne saurait être comprise comme un manque de maîtrise dans l'une des deux langues mais plus comme une stratégie d'apprentissage des langues dans un environnement où plusieurs langues coexistent. Les élèves en usent pour dire ce qu'ils pensent d'un sujet précis quand ils ne trouvent pas de mots pour exprimer leurs idées dans la langue cible. Elle favorise l'interaction entre professeur et élèves, permet de rompre les silences créés par les classes monolingues et d'éviter les monologues aux enseignants souvent obligés de s'exprimer tout seuls en pareilles circonstances. Les alternances codiques ne sont cependant pas les seules conséquences du contact des langues qu'utilisent les apprenants en classe de langue anglaise. Ils ont également recours aux mélanges codiques.

4.2.2.2. Les mélanges codiques

Les mélanges codiques sont un phénomène ordinaire dans toutes les sociétés où les langues sont en contact. En général le mélange codique renvoie à l'emploi par un locuteur dans sa langue maternelle des mots ou tournures appartenant à une autre langue que celle-ci. Parmi les aspects du mélange des codes on distingue les interférences, les emprunts, le calque, les hybridations, les transferts ce sont ces phénomènes dont nous allons rechercher l'existence dans les pratiques langagières de nos apprenants dans cette autre section.

4.2.2.2.1. Transferts et interférences

Transferts et interférences sont des notions assez confuses. Toutefois nous essaierons dans cette section de les élucider avant d'examiner à la lumière de notre corpus comment elles s'appliquent à une situation d'apprentissage. Le transfert est un phénomène du langagier qui consiste à transférer des structure d'une langue dans une autre langue. Brezinova (2009 :7) définit le transfert comme « ...*la transmission des habitudes langagières d'une langue vers une autre langue* ». Le transfert peut être positif ou négatif. On parlera de transfert positif lorsque le transfert s'opère sans erreurs et adhère à la structure de la langue-cible. Par contre, lorsque le transfert provoque des erreurs, on parle de transfert négatif. Le transfert négatif est assimilé aux interférences car il représente une forme erronée de la langue-cible. Hamers et Blanc (1983 :451) définissent l'interférence ainsi : « *"Interférence, en didactique de la seconde langue désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappréciée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* ».

4.2.2.2.2. Typologie des interférences

Selon la nomenclature de Calvet (2009 :11) on peut distinguer trois types d'interférences : les interférences phoniques, les interférences syntaxiques et les interférences lexicales.

- *Les interférences phoniques :*

Elles se manifestent à l'oral et résultent de systèmes phonétiques et /ou phonologiques différents des deux langues. Elles peuvent aussi être causées par la proximité phonique et sémantique des unités lexicales. On retrouve deux exemples dans notre corpus d'observation participante:

Mot anglais	Erreur relevée	Correction en API	Origine de l'erreur
Eyes	[ai] ou [œj]	[aiz]	Usage de la prononciation française du terme français 'œil' [œj] en pensant à son équivalent anglais 'eye' [ai] ou encore omission de [z] en prononçant [ai] au lieu de [aiz]
Goat	[kɔt]	[gəʊt]	Usage de la consonne [k]+ voyelle[ɔ] au lieu de [g] + [əʊ]

Tableau 14 : quelques exemples interférences phoniques anglais-français

- *Les interférences syntaxiques*

« *Les interférences syntaxiques consistent à organiser la structure d'une phrase dans une langue B selon celle de la première langue A* ». Ces interférences sont courantes chez nos

apprenants et résultent des structures héritées soit de la langue maternelle soit de la LO1 surtout de la variété camerounaise du français elle-même influencée par les langues maternelles. A titre d'exemple, nous avons remarqué la préférence chez les élèves des constructions possessives probablement issues de leur LM ou LO1 en substitution de constructions copulatives ou transitives plus usuelles en LO2

OBS-P.

Constructions possessives de la LM/LO1

Constructions copulatives/ transitives LO2

41. *He has a black body.*

Il - constr-poss. - avoir un corps noir

Il a un corps noir

He is dark-skinned.

Il – Vcop-être- noir

Il est noir /

50. *He has a mask*

Il – constr-poss-avoir un masque

Il a un masque

He wears a mask

Il –V trans-porter – un masque

Il porte un masque

98. *I don't have a monster*

Je – constr-neg-poss-avoir un monstre

Je n'ai pas un monstre

I don't know about a monster

Je - neg-Vtrans-connaître – un monstre

Je ne connais pas une histoire de monstre

100. *I have Jean Biveusseau*

Je – poss – avoir Jean Biveusseau

*J'*ai Jean Biveusseau

100. *I know about Jean Biveusseau*

Je –Vtrans-connaître – Jean Biveusseau

Je connais l'histoire de Jean Biveusseau

111. *...Jean Biveusseau has one foot.*

Jean Biveusseau – constr-poss-avoir un pied

Jean Biveusseau a un pied

111. *Jean Biveusseau is one-legged.*

Jean Biveusseau – Vcop-être - unijambiste

Jean Biveusseau est unijambiste/estropié/boiteux.

Un locuteur natif pourrait considérer ces constructions nominales produites par les apprenants de l'anglais comme erronées mais la réalité est que celles-ci sont porteuses de significations culturelles et sociales comme nous le verrons supra.

- *Interférences lexico-sémantiques*

Les interférences lexico-sémantiques concernent l'usage des mots apparentés mais qui ont un sens différents d'une langue à une autre. Dans cette catégorie Calvet classe les faux-amis, les néologies et les mots traduits littéralement. Quelques exemples tirés de notre corpus :

OBS-P.

16. *Student1 : he bok **big** clothes.*
 ‘il s’habille cher’
50. *Student2 : He has a mask with the **pic**...the corne.*
 ‘il porte un masque avec une pointe...une corne’
72. *Student4 : He is big, black, his hair... he are a **rasta**. He are hungry.*
 ‘Il est grand, noir, ses cheveux...Il a des mèches rasta. Il a faim
74. *Student4 : He is **hungry**...ugly.*
 ‘Il a faim.....laid.’

L’observation de ce corpus nous donne de constater les écarts de sens entre certains termes. Ainsi ‘**big**’ dans la langue cible ne porte plus le sens de ‘**grand**’ mais plutôt de ‘**cher**’ ou de ‘**de valeur**’. Le mot ‘**pic**’ est utilisé par l’élève pour désigner la nature pointue de la ‘**corne**’ alors que ce mot veut dire autre chose en anglais (un type de film). Le terme **rasta** qui désigne un membre de la communauté rastafari en anglais est utilisé pour désigner le type de coiffure semblable à celle arborée par les personnes de cette communauté. Or le mot juste est **dreadlocks** ou simplement **locks**. Enfin la ressemblance entre **hungry** et **ugly** joue un mauvais tour à l’apprenant qui se doit de choisir le terme approprié.

- **Interférences, société et culture**

Une lecture plus profonde de l’interférence chez nos apprenants dévoile que c’est un phénomène biface où l’on retrouve toujours deux aspects l’un linguistique et l’autre social. L’aspect social de l’interférence, qu’on peut appeler culture, est implicite, couvert par l’aspect linguistique. La culture de l’élève s’invite dans la langue sous les traits phoniques, syntaxiques et lexico-sémantique.

- Présence de traits culturels dans le système phonique : elle se révèle généralement dans la manière de prononcer les mots. La prononciation des élèves et (même des enseignants) dans ce contexte est très influencée par l’origine de l’apprenant et surtout par la présence ou l’absence de certains sons dans leurs systèmes phoniques. On remarque par exemple qu’en général les camerounais ne prononcent pas aisément les phonèmes /æ/ qu’ils transforment en /a/ ou /ɑː/. Ainsi, les mots ‘*cat*’ ‘*have*’ ‘*bad*’ sont toujours prononcés /kat/ /hav/ /bad/ au lieu de /kæt/ /hæv/ /bæd/. Les langues camerounaises n’admettant pas le son /æ/ ce dernier est tout de suite modifié par le plus proche dans le système vocalique. De

même, on remarquera entre les anglophones et les bilingues francophones (constat fait au cours de nos observations chez les enseignants) que tandis que les bilingues francophones s'évertuent à prononcer correctement les phonèmes /ə/ et /i:/ ou encore la combinaison /ʃən/, les locuteurs anglophones les remplacent systématiquement par /a/ ; /i/ et /ʃən/. Ainsi, les mots 'teacher' 'Peter' 'imagination' 'mission' seront prononcés comme suit :

Mots	Prononciation d'origine	Bilingue francophone	Anglophone
Peter	/pr:tə(r)/	/ pr:tə ^r /	/pita /
Teacher	/tɪ:tʃə(r)/	/ tɪ:tʃə ^r /	/titʃa/
Imagination	/ɪ,mædʒɪ'neɪʃn/ /ɪ,mædʒɪ'neɪʃən/	/ i,madʒɪ'neɪʃən /	/i,madʒɪ'neɪʃən/
Mission	/mɪʃn/ /mɪʃən/	/ mɪʃən /	/mɪʃən/

Tableau 15 : comparatif des prononciations

A partir de ces éléments, on peut constater que selon qu'on appartient à un groupe social (Francophone/ anglophone) ou à une communauté linguistique on porte avec soi les traits de sa culture dans son discours. Les interférences peuvent permettre de révéler l'identité de l'apprenant.

- Présence de traits culturels dans les structures morpho-syntaxiques

On retrouve aussi les traits culturels dans les structures morphosyntaxiques. A ce sujet, les exemples que nous avons libellés plus haut en parlant de structure syntaxiques sont très édifiants. En effet on peut supposer que la préférence des structures nominales possessives par les apprenants s'explique par le fait que leur langues maternelles accordent plus d'importance aux notions d'appartenance et de possession contrairement à la LO2 dont la préférence pour les structures copulatives semble s'expliquer par l'importance accordée à la description.

Les interférences constituent à côté des alternances codiques l'autre processus majeur de production des conséquences du contact des langues. Mais si l'alternance codique se présente ici comme un phénomène conscient où l'apprenant a l'assurance de l'exactitude de son discours et cherche à le faire savoir ou approuver, l'interférence elle se présente comme un processus inconscient où l'apprenant ne soupçonne même pas d'erreur dans ses usages.

En marge de ces conséquences majeures du contact de langues il en existe de moins visibles mais tout aussi important.

- *Les emprunts*

On parle d'emprunt lorsque qu'un élément provenant d'une langue-source intègre une langue-cible. Ngalasso (2001) cité par Nzessé dit qu'il s'agit « *d'éléments qui passent d'une langue à une autre, s'intègrent à la structure lexicale, phonétique et grammaticale de la nouvelle langue et se fixent dans un emploi généralisé de l'ensemble des usagers, que ceux-ci soient bilingues ou non* ». On peut relever dans cette citation deux aspects essentiels : primo, l'emprunt est bien évidemment une conséquence du contact des langues. Secundo, l'emprunt concerne les éléments qui partent d'une langue-source et qui sont reconnus désormais comme appartenant à la langue cible.

Nous n'avons pas trouvé assez de termes de cette nature dans le corpus de nos apprenants. Il est possible que compte tenu de leur niveau d'apprentissage nos élèves ne soient pas rassurés de l'authenticité des termes qu'ils pourraient emprunter au français pour s'exprimer en anglais. On retrouve ce manque d'assurance chez l'élève qui utilise le mot '**abandonner**' en le prononçant comme un mot français.

OBS-P.

45. *Student2 : This monster lives in the forest. The people **abandonné** the forest.*

46. *Class:[rires...]*

47. *Teacher : people **abandoned** the forest. Why?*

Par contre, il existe dans la transcription des ethnonymes et toponymes qui traduisent les réalités locales des communautés dans lesquelles les apprenants vivent et qui intègrent la langue comme telles. Entre autres on peut repérer :

Ethnonymes	Sens	Toponymes	Sens
Akpara	Nom de monstre	Menoua	Un département dans la région de l'Ouest
Flapajou	Nom de monstre	Zoetele	Un arrondissement de la région du sud

Kokolo	Nom de monstre	Menyina	Un village du sud Cameroun
Menguilingui	Nom de monstre		
Nkuisier	Nom de monstre	Mbankuoup	Un village de l'Ouest
Kèmbê	Nom de monstre	Foumbot	Unité administrative dans l'Ouest
Jean Biveusseau	Personne horrible	Makak	Un arrondissement de la région du Centre

- *Les calques*

Les calques sont plus récurrents chez nos élèves. Ils impliquent souvent la traduction mot à mot ou littérale de structures syntagmatique ou syntaxique de la langue source (LM ou de LO1) vers la langue-cible (LO2).

OBS-P.

28. Student1 : *When people dance he sow a banana. Banana pousse now now.*
 29. Class: [rires dans la classe... Certains élève répète 'pousse *now now now*' en riant.]

L'expression "*now now now*" qui est utilisée par l'élève provient de l'expression '*là là là*' du français camerounais qui veut dire '*tout de suite et sur le champ*'. On entend souvent dire :

Je veux mon argent *là là là*.

Je veux mon argent tout de suite et sur le champ.

Nous avons trouvé quelques exemples de calques dans les quelques copies faisant partie de notre échantillon :

*She	loven't	not	the	problems
Elle	n'aime	pas	les	problèmes

*My	father	is	the	person	formidable
Mon	père	est	la	personne	formidable

- *Autres formes d'hybridations*

Elles consistent en la transformation de mots issus d'autres langues en leur assignant une consonance ou une forme semblable aux mots anglais. Ces formes qui concernent toutes les langues de l'école en contact avec l'anglais s'obtiennent par différentes techniques :

- On cherche à donner une configuration anglaise au terme en conservant son orthographe
- On ajoute un suffixe ou un préfixe de l'anglais à un mot français
- On conserve le mot tel qu'il est et on le prononce en anglais

OBS-P.

28. Student1 : When people dance he sow a banana. Banana pousse now now.

43. Student2 : This monster habité in the forest.

45. Student2 : This monster lives in the forest. The people abandonné the forest.

76. Student4 : Ugly...laid. His clothes are white. He effraying the people in the bosquet.

4.2.3. L'insécurité linguistique

Pour terminer cette partie de notre recherche, nous allons aborder la notion d'insécurité linguistique pour rendre compte de la perception qu'ont les élèves de leur pratique de l'anglais. Mais avant cela nous examinerons de la notion de l'insécurité linguistique. La majorité des recherches effectuées en sociolinguistique situent l'origine de la notion d'insécurité linguistique aux travaux de Labov²⁵ qui étudia en 1966 la stratification sociale des variétés linguistiques chez les newyorkais à partir du phonème /r/. Labov observait l'écart entre ce qu'ils croyaient prononcer et ce qu'ils prononçaient réellement pour en déduire la présence d'une insécurité linguistique. En sus, il remarqua que le sentiment d'insécurité linguistique était plus poussé dans la petite bourgeoisie où les membres s'efforçaient d'adopter les comportements linguistiques des classes dominantes pour faire la différence d'avec d'autres classes. D'autres travaux tels que ceux de Trudgill (1974), qui observe les manifestations d'insécurité linguistique chez des locuteurs féminins de Norwich en Grande-Bretagne ou encore Bourdieu, qui commente et explique promptitude des femmes à adopter la langue légitime, s'en suivront.

Plusieurs définitions ont été attribuées à cette notion. Pour Francard, l'insécurité linguistique est « la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguë tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa

²⁵ William Labov, *The Social Stratification of English in New York City Department Stores*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966, 485 p.

minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale. » (Francard, article « Insécurité linguistique », in Moreau, 1997, pp. 171-172).

D'après Calvet (2009 :47) :

« 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. »

En d'autres termes, l'insécurité linguistique est le sentiment de peur d'être jugé qu'éprouve une personne ou un groupe social lorsqu'elle/il parle, écrit lit ou simplement pratique une langue en situation de communication exolingue. Ce sentiment, nous l'identifions dans le discours épilinguistique tout au long de notre description des représentations des langues en présence et dans les habitus scolaire de nos élèves dans l'observation de leurs pratiques langagières en classe. Il se manifeste à trois niveaux : au niveau global, communautaire et individuel.

- Au niveau global, on peut lire l'insécurité linguistique à travers la dévalorisation du français par rapport à l'anglais. En effet, au cours de notre enquête on a pu remarquer que les élèves bien qu'ils nourrissent plus de représentations négatives pour l'anglais que pour le français, accordent explicitement le statut de langue de communication internationale et de langue d'opportunité d'emplois à l'anglais. Ce qui n'est pas le cas avec le français. Pour eux, le français reste l'hyperlangue au niveau national et l'anglais au niveau international.
- Au niveau communautaire, on a pu constater qu'il existe chez les apprenants une conscience des variétés de l'anglais. Les trois variétés reconnus sont : l'anglais britannique, l'anglais camerounais et l'anglais américain. Dans leur perception des variétés de l'anglais, l'anglais britannique représente la norme linguistique qu'ils ne possèdent pas. C'est un idéal inatteignable pour 46,66%. D'où la préférence de la variété camerounaise par 53,34% des apprenants. Cette préférence est révélatrice d'un autre fait notable au niveau communautaire : la stigmatisation de l'anglais camerounais face à l'anglais britannique. Tandis que l'anglais britannique apparaît comme l'anglais du " bon usage", l'anglais camerounais est considéré comme une forme moins légitime stigmatisée pour son mélange d'avec le pidgin-English. Il devient pour les apprenants qui se sentent en insécurité linguistique un refuge identitaire pour d'aucuns et moyen d'accès à une compréhension plus facile de l'anglais pour d'autres.

- Au niveau individuel, on retrouve la marque de l'insécurité linguistique dans la perception que les apprenants ont de leur niveau de compétence. L'évaluation du niveau de compétence varie selon qu'il s'agit du questionnaire ou de l'entretien. Dans les questionnaires, 33,33% d'élèves évaluent négativement leur niveau de compétence en anglais et 66,67% l'évalue positivement. Au cours des entretiens 46,67% des élèves évaluaient leur niveau de compétence positivement et 53,33% négativement. La surévaluation dans les questionnaires et la dévaluation au cours des entretiens du niveau de compétence dénote un manque d'assurance chez les élèves quant à leur niveau de compétence réel et donc une évidence supplémentaire de l'insécurité linguistique. Il existe d'autres formes de manifestations de l'insécurité linguistique sur le plan individuel :

- ***L'hypercorrection***

Calvet dit que c'est « *croire qu'il y a une façon prestigieuse de parler sa langue implique, si l'on ne pense pas posséder cette façon de parler, qu'on tente de l'acquérir.* » Ainsi, les élèves cherchent à produire des énoncés conformes à la norme mais s'en éloigne comme nous l'avons observé dans certaines interventions comme dans l'exemple ci-dessous :

86. *Student5 : Kembê is a snake the head is cot /cɔt/... [rires dans la classe]...cock... la chèvre. [les élèves rient de plus]*

Elève5 : Kèmbê est moitié serpent avec la tête de 'cot'...[rires dans la classe]...'cock'...chèvre.[les élèves rient de plus en plus]

90. *Student5 : cot and snake...cot, cot la chèvre.*

Elève5: 'cot' et serpent...'cot', 'cot' la chèvre.

Les camarades de cet élève rient de lui parce qu'ils comprennent qu'il s'éloigne de la norme tandis que lui s'entête dans une prononciation erronée qu'il estime être la norme. .

- ***La dépréciation de son propre parler***

Les élèves que nous avons interrogés ont une conscience de l'écart qui existe entre la langue qu'ils parlent et le parler légitime (Ang Brit.). L'Angl. Brit. est valorisé à travers l'image que les apprenants se font des locuteurs. Ils parlent vite ; ils parlent couramment leur langue ; ils parlent bien. Ils utilisent d'ailleurs un terme du camfranglais pour le dire de façon original : ils "*whitisent*" /waitiz/. A l'inverse ils dévalorisent leur idiolecte :

ENTR-1., 219-220 ; 228-231

219/ Justine : Ils parlent couramment leur langue. Et que leur anglais et notre anglais n'est pas la même chose.

220/ Prof : Quel est la différence ?

221/ Justine : dans notre anglais on ajoute le pidgin.

228/ Stéphanie : Les anglais, ils parlent couramment leur langue mais ils Whitisent /waitiz/ souvent.

229/ J-Stéphane : Ils parlent vite. On ne peut pas comprendre ce qu'ils disent. Les américains aussi.

230/ Lysie : Ce que je sais des anglais c'est qu'ils parlent bien leur langue.

231/ Rémi : Ce que je sais des anglais et des américains c'est qu'ils parlent couramment l'anglais...

- *Les silences*

Les silences sont une autre manifestation de l'insécurité linguistique chez les élèves. L'élève qui essaye de s'exprimer ne trouve subitement plus de mots et arrête de s'exprimer. Ou alors pendant sa prise de parole, l'élève qui est questionné continuellement par son professeur s'interrompt subitement et ne trouve plus de mots.

- *Le mutisme*

Nous faisons un distinguo entre les silences et le mutisme. Dans le cas du mutisme, l'élève assiste au cours d'anglais sans y participer. Il est silencieux, ne dit rien du tout. Lorsqu'il est interrogé par le professeur, il se lève par politesse mais ne dit mot. Le mutisme dénote souvent soit d'un manque de confiance en ses compétences soit d'une peur de la réaction de la classe au cours de l'interaction.

En somme l'insécurité linguistique est un sentiment fortement ancré dans les comportements langagiers de nos élèves. C'est l'expression du désir de perfection des élèves dans l'apprentissage d'une part et aussi l'expression du malaise qu'ils éprouvent face à l'acquisition de l'anglais d'autre part. Lequel malaise résulte de la prééminence des représentations négatives dans leur perception de cette langue et de l'application de méthodes d'apprentissage inadéquates en classe de langue.

Dans cette partie de notre recherche, nous avons procédé à la description des représentations des langues qui constituent l'univers sociodidactique de nos élèves. Cette description nous a permis de voir quelles sont les images que les apprenants se forgent des langues en présence dans leur environnement. Il en ressort que les représentations des langues chez les élèves du lycée d'Ebolowa sont de types antagonistes, d'aucunes favorables et d'autres défavorables à l'égard des langues qu'ils apprennent. En ce qui concerne l'anglais, ils éprouvent beaucoup de considérations et d'admiration pour cette langue à cause de sa notoriété internationale et des avantages socio-économiques qu'elle octroie et d'autre part ils

éprouvent un sentiment de frustration aux vues des difficultés qu'ils rencontrent dans son apprentissage. Au-delà de la description des représentations, nous avons pu démontrer que dans leurs habitus d'apprentissage, les élèves prennent appui sur les marques transcodiques (mélanges de langues, interférences, alternance de code etc.) pour surmonter les difficultés d'apprentissage ce qui nous a permis de déterminer quel est l'interlangue de nos apprenants et d'appréhender le concept d'insécurité linguistique chez nos apprenants.

Chapitre 5 : Discussion autour des résultats obtenus

Nous terminons notre recherche par la discussion des résultats obtenus. En effet, l'analyse des questionnaires, des entretiens passés auprès de nos apprenants et des observations de classe que nous avons confrontées à plusieurs travaux de recherche, nous amènent à poser un certain nombre de remarques à la suite desquelles nous allons faire des propositions qui vont dans le sens de la motivation et de l'amélioration de l'apprentissage des langues chez nos élèves.

5.1. Corrélation apprentissage et fonction utilitaire de la langue

Le premier point essentiel que révèle ce travail est qu'il existe une corrélation entre l'apprentissage d'une langue et l'intérêt que les apprenants portent à cette langue. En d'autres termes, pour s'intéresser à apprendre une langue les élèves se poseraient la question de savoir quelle est l'utilité d'apprendre cette langue dans leur environnement sociodidactique. La fonction utilitaire de la langue peut être immédiate (proche) ou lointaine.

Lorsque la langue présente une fonction utilitaire immédiate, les apprenants se montrent favorables à l'apprentissage, ils développent des représentations positives qui influent positivement sur l'apprentissage. La fonction utilitaire immédiate d'une langue est une motivation suffisante pour impulser l'apprentissage d'une langue chez les élèves. Ce constat nous l'avons fait avec le latin chez les enfants de sixième. Il est clairement établi chez ces enfants que le latin est une langue qui leur permet d'appréhender la langue française. Ils en sont conscients d'où l'intérêt qu'ils portent à cette langue. Cette conscience de la fonction utilitaire proche d'une langue s'applique aussi au français qui devient une langue de plus en plus usuelle chez les apprenants au point où une double diglossie LO1 langue haute – LO2 langue basse ; LO1 langue haute – LM langue basse s'est installée dans la communauté linguistique. L'espagnol est une autre illustration d'une langue à fonction utilitaire proche. En tant que "*langue du pays voisin*" elle suscite de l'intérêt. En effet depuis la fin des années 90 la Guinée Equatoriale est devenue un pays producteur de pétrole ce qui fait de lui un pôle d'immigration de nombreuses populations africaines. Cette situation économique a une influence sur les usages de l'espagnol (première langue officielle de Guinée Equatoriale) au Cameroun et particulièrement à Ebolowa qui est une ville de transit vers cette destination. On a pu le percevoir chez les élèves de sixième qui n'apprennent pas explicitement cette langue mais qui en savent davantage sur elle :

OBS-P.

257/Prof : Parlons un peu de l'allemand et de l'Espagnol. Vous utilisez ces langues ?

258/ Stéphanie : quelques petits mots en espagnol...

259/ J-Stéphane : quelques petits mots

260/ Prof : vous les avez appris où ?

261/ J-Stéphane : Chez ma sœur, elle fait 1^{ère} Espagnol

262/ Stéphanie : Ma tante est en Guinée Equatoriale

263/ Hyacinthe : Quelques petits mots, j'ai appris à la télé.

266/ Prof : Vous connaissez l'Espagne ?

267/ Justine : moi je connais une de ses villes qu'on appelle Buenos Aires.

268/ Rémi : [conteste] ce n'est pas en Espagne c'est au Brésil.

Justine, Stéphanie, J-stéphane et Hyacinthe sont des élèves de sixième et cinquième qui connaissent l'espagnol hors du milieu scolaire. Et même s'ils peuvent se tromper sur certaines informations culturelles, leur promptitude à s'exprimer sur l'espagnol prouve l'intérêt qu'ils ont pour cette langue.

Lorsque la langue présente une fonction utilitaire lointaine, les représentations sont négatives et l'apprentissage suscite peu d'intérêt chez l'apprenant. C'est le cas de l'anglais. L'anglais est langue officielle et les représentations dans les usages de cette langue sont positives (politesse, emploi, langue patrimoniale, langue de prestige), mais les fonctions utilitaires de l'anglais paraissent très distantes des préoccupations du vécu quotidien des apprenants. Les usages de l'anglais langue des opportunités d'emploi, langue internationale, langue patrimoniale n'expriment pas les préoccupations immédiates des apprenants et quand bien même c'est le cas comme avec les usages de l'anglais langue de politesse ou encore langue de communication ou d'expression, les fonctions utilitaires achoppent sur le statut de cette langue qui est minorée et dominée dans l'environnement sociodidactique francophone et ne sert pas de moyens d'expression aux apprenants.

La fonction utilitaire de la langue est centrale dans l'apprentissage. Les apprenants fondent leur apprentissage autour d'une motivation qui est une donnée de leur environnement scolaire, familial ou simplement social. C'est cette motivation qui impulse l'apprentissage. L'une des attitudes à adopter dans le processus d'enseignement apprentissage de l'anglais consisterait ainsi à identifier une ou des motivation(s) appropriées et à en faire un ou des catalyseur(s). Toutefois, la motivation peut être obstruée par certains facteurs liés aux interactions en classe de langues. Notamment la norme pédagogique ou didactique, les

effectifs pléthoriques ou encore une application déséquilibrée des activités en classe de langue.

5.2. Expansion du français

Le français s'impose de plus en plus comme moyen de communication chez les apprenants à cause de ses fonctions utilitaires au sein de la communauté estudiantine. C'est la langue d'intercompréhension entre les élèves de langues maternelles et de cultures différentes. C'est la langue qu'ils utilisent dans les situations de communication officielles : lieux et services publics. Elle intègre de plus en plus de familles et représente aux vues des statistiques 13% d'élèves langues maternelles et 20% d'usage en famille. Cette poussée expansionniste du français, si elle sert les besoins d'apprentissage, demeure néanmoins un phénomène dangereux pour l'écologie des langues chez les apprenants car elle contribue à la mort des LM et de la LO2. Il serait nécessaire dans le souci de préserver la diversité linguistique et culturelle d'envisager dès à présent une politique linguistique éducative qui permette une gestion écolinguistique équilibrée des langues dans les établissements scolaires.

5.3. Les langues supports-d'apprentissage

Le français et les langues maternelles ressortent comme les principales langues sur lesquelles 75% des apprenants s'appuient pour pratiquer l'anglais. En effet, il a été scientifiquement démontré que l'acquisition d'une deuxième langue ne se passe pas comme celle de la langue maternelle. La langue maternelle s'apprend de façon inconsciente tandis que la langue étrangère ou mieux la deuxième langue (souvent étrangère) s'apprend de façon consciente. Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'apprentissage sont explicitées par Vigotski (2009 :376) en ces termes :

Lorsque l'enfant assimile une langue étrangère, il dispose déjà dans sa langue maternelle d'un système de significations qu'il transfère dans l'autre langue. Mais inversement aussi l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle. Elle permet à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique et, par conséquent, lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres à celle-ci, ce qui signifie aussi prendre conscience de ses propres opérations verbales et les maîtriser. De même que l'algèbre est une généralisation et donc une prise de conscience des opérations arithmétiques et leur maîtrise, le développement d'une langue étrangère sur la base de la langue maternelle signifie une généralisation des phénomènes linguistiques et une prise de conscience des opérations verbales, c'est-à-dire leur traduction sur le plan supérieur d'un langage devenu conscient et volontaire.

Le rôle de la langue maternelle ou de la première langue a toujours été controversé dans l'apprentissage d'une deuxième langue. Pendant que certains estiment que la langue étrangère

doit être proscrite car elle bloque l'apprentissage d'une deuxième langue par l'ancrage c'est-à-dire la difficulté de l'apprenant de se départir de celle-ci, des études récentes démontrent l'importance des LM ou L1 dans l'acquisition d'une LE ou L2. En effet, Les apprenants prennent appui sur leur langue maternelle pour aborder la langue cible, en cherchant les similitudes lexicales et syntaxiques. Nous l'avons remarqué en étudiant les marques transcodiques, les élèves s'appuient sur certaines structures de la LM ou de la LO1 pour apprendre l'anglais LO2. Ce constat est en contradiction avec les méthodes didactiques mises en place par les institutions et qui prônent la pratique du monolinguisme en classe de langue. Il révèle le rôle important que jouent la langue maternelle ou la première langue étrangère dans l'apprentissage d'une deuxième langue en même temps qu'il relève l'inefficacité de la pratique du monolinguisme en classe de langue. L'enseignement de l'anglais pour être efficace à ce point de vue, doit prendre en considération les exigences individuelles des apprenants et leurs origines sociales. L'usage de la LM ou de la L1 dans le cadre qui nous concerne peut s'avérer utile pour présenter une activité, inviter les élèves à participer, éclairer les zones d'ombre, fournir des explications métalinguistiques. L'usage de la langue maternelle décomplexe les apprenants et leur procure un sentiment de sécurité linguistique qui instaure un climat de confiance et de chaleur pendant le cours. A contrario, le monolinguisme est un frein aux interactions entre élèves et enseignants et de ce fait ne favorise pas l'apprentissage. L'usage d'une seule langue lors de l'apprentissage a souvent pour corollaires les silences et le mutisme qui créent une rupture interactionnelle et empêche l'apprentissage de suivre son cours normal.

5.4. Des méthodes traditionnelles vers une approche plus innovante de l'enseignement des langues.

Notre étude indique que la méthode directe est en vigueur dans les classes de langue anglaise. Que cette méthode est rejetée par 75% des apprenants obligeant 66,67% des enseignants à changer leurs habitus scolaires en classe s'ils veulent travailler avec le maximum d'apprenants. La méthode directe voit le jour dans une circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes dans l'enseignement secondaire français. Elle sera « *imposée brutalement* » à tous les professeurs par la réforme de 1902 à tel point que Puren la qualifie de « *coup d'Etat pédagogique* ». Cette méthode est utilisée vers le début du 20^e siècle car la société française qui connaissait des mutations importantes avait besoin d'un outil de communication qui favorise le développement des échanges économiques, politiques, culturels etc. De plus, face à la

première guerre mondiale, la France a eu grand besoin d'initier ses soldats aux langues étrangères.

Le méthodologue allemand Wicker Hauser cité par Puren (1988 :64) l'explicite en ces termes :

Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite :
1° le détour par la langue maternelle,
2° le détour par l'orthographe,
3° le détour par des règles de grammaire superflues.

Ch. Schweitzer²⁶ la définit comme suit :

la méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème.

En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres

La méthode directe s'applique aujourd'hui dans nos établissements dans l'enseignement de l'anglais à l'oral comme à l'écrit. Toutefois elle a toujours été l'objet de vive controverse entre enseignants, et surtout entre enseignants et inspecteurs pédagogiques. Les premiers soutenant que par empirisme, cette méthode est intenable et les autres affirmant que les élèves que nous enseignons ne sont pas des tabula rasa par conséquent il est possible d'enseigner l'anglais sans avoir recours à une quelconque autre langue. Cette divergence de points de vue qui divise la communauté des enseignants de langues entre les partisans d'une prohibition totale du français et des LM au cours d'anglais et les partisans de l'usage du français au cours d'anglais a fini par convaincre chaque enseignant à faire jouer son expérience de terrain. La question fait généralement rage lors des séminaires pédagogiques organisés par les inspecteurs. Ce désaccord est la preuve qu'une révision ou harmonisation de méthode est aujourd'hui nécessaire pour faire évoluer l'enseignement de l'anglais au Cameroun.

5.5. La compétence plurilingue des apprenants comme point de départ d'une didactique du plurilinguisme

L'analyse de notre corpus a démontré à suffisance que les élèves de notre école sont plurilingues c'est-à-dire qu'ils disposent de la compétence plurilingue et pluriculturelle, « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs*

²⁶ Enseignement de la langue allemande, Première année, Livre du maître, A. Colin, 1904, Avant-propos, p. V

cultures. » Ils sont tous issus des milieux où l'on pratique plusieurs langues. Ils sont effectivement plurilingues dans la vie de tous les jours, dans leurs représentations des langues et dans leurs pratiques langagières. A ce sujet, Maurer (2010 : 174) fait d'ailleurs remarquer que :

Dans les sociétés africaines, la compétence plurilingue est souvent de règle. Un enfant parle/comprend à des degrés divers souvent plusieurs langues, celle du père, de la mère, du quartier. Dans des villes fortement multilingues, il est rare qu'il n'ait été exposé qu'à une seule langue et, pour reprendre la métaphore liquide, la fluidité est importante, le passage d'une langue à une souvent autre aisé et naturel, au gré des facteurs sociolinguistiques motivant l'emploi.

Par contre, le cours de langue anglaise paraît comme un environnement où cette identité plurilingue leur est refusée. « ... le plurilinguisme des sujets ne se retrouve que fort peu dans l'institution scolaire. » Le plurilinguisme de fait des apprenants opposé au monolinguisme des classes de langue est un antagonisme qui nécessite d'être levé en instituant la didactique du plurilinguisme dans les établissements scolaires. Le concept de didactique du plurilinguisme est né en 1995. C'est une perspective en construction dans le champ de la didactique des langues dont la finalité n'est pas d'enseigner la maîtrise parfaite d'une langue, mais d'enseigner comment construire et développer un répertoire langagier dans lequel il y a plusieurs langues centré sur la rencontre avec l'autre et sur les modalités de cette rencontre. Contrairement à la didactique d'une langue particulière qui se focalise sur la langue-cible, la didactique du plurilinguisme s'intéresse davantage à ceux qui apprennent la langue. Beacco (2008) l'exprime mieux lorsqu'il écrit :

L'éducation plurilingue repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique / culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'École consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie.

Au vu des résultats obtenus de l'observation des activités d'enseignement apprentissage en classe d'anglais au cours de cette recherche, nous pensons que l'expérience d'une éducation plurilingue mérite d'être tentée dans l'enseignement de l'anglais voire des langues dans leur ensemble au Cameroun. Cette expérience dont l'avantage sera de légitimer les usages et pratiques plurilingues des apprenants que nous avons décrits au chapitre précédent, permettra d'organiser une éducation plurilingue. Il ne s'agira plus simplement d'enseigner l'anglais en le dissociant des autres langues que pratiquent nos élèves mais d'inscrire l'enseignement de l'anglais dans l'ensemble des pratiques et des apprentissages. En d'autres termes, il s'agira d'enseigner l'anglais en acceptant les mélanges et les métissages, en privilégiant l'esprit de rencontre et d'acceptation à l'altérité.

5.6. Développer une éducation plurilingue en milieu scolaire francophone : quelques propositions

L'analyse des représentations et des pratiques de nos élèves en cours de langue que nous avons entreprises dans ce mémoire nous amène à postuler que pour motiver l'apprentissage et améliorer les performances scolaires de nos apprenants en anglais il faut enseigner une didactique qui prenne en compte le plurilinguisme des élèves. Pour ce faire, un certain nombre de mesures nécessitent d'être prises.

5.6.1. Reconstruire les représentations du bilinguisme

En examinant les représentations sur le bilinguisme (cf. section 4.1.6.), nous avons constaté que les représentations du bilinguisme sont bien ancrées dans la société où vivent nos élèves. Ces représentations qui présentent le bilinguisme comme un double monolinguisme influencent l'apprentissage de l'anglais chez nos élèves de manière défavorable. Pour cette raison, il faut les déconstruire et reconstruire de nouvelles représentations. Nous avons également constaté que les représentations du bilinguisme se construisaient et se diffusaient au moyen de certains instruments de vulgarisation de politiques linguistiques que sont les textes officiels, les médias, l'école voire les centres linguistiques régionaux. Ces mêmes instruments peuvent être utilisés efficacement pour reconstruire de nouvelles représentations du bilinguisme.

5.6.1.1. Réécriture des lois linguistiques

Nous avons noté au cours de notre étude que la constitution de la République du Cameroun²⁷ faisait la part belle aux langues étrangères dans l'énonciation de son article 1 alinéa 3. La prééminence des langues officielles « d'égale valeur » dans ce texte et leur assimilation au bilinguisme n'ont fait que créer un sentiment d'insécurité linguistique qui a débouché sur un repli identitaire des Camerounais sous les étiquettes de francophones ou anglophones avec pour conséquence le rejet de leurs identités linguistiques et culturelles propres. Reconstruire les représentations du bilinguisme consisterait d'une part à mettre en exergue non pas les langues officielles mais le caractère multilingue du Cameroun dans l'écriture des textes de lois et d'autre part à effacer l'image du bilinguisme comme le fait de pratiquer l'anglais et le français. A cet effet, le législateur pourrait se contenter de nommer les langues sans plus de précision ou d'orientation politique et laisser le citoyen décider en fonction de ses besoins

²⁷ « **Article 1^{er} 3)** La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. L'État garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Il œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales. »

sociaux quelles langues il va pratiquer. De même, toutes les lois linguistiques (décrets, arrêtés, décisions etc.) devraient ressortir le caractère plurilingue et pluriculturel de la société camerounaise

5.6.1.2. Les médias

Le rôle des médias est essentiel dans la reconstruction des représentations du bilinguisme. Les médias diffusent des programmes à longueur de journées (informations, musiques, documentaires, débats etc.) Le choix des langues de diffusion est un aspect important. Habituellement, les langues de diffusion les plus fréquentes dans les médias au Cameroun sont les langues officielles. Cependant dans l'optique de reconstruire les représentations et de développer une éducation plurilingue, les médias pourraient promouvoir les programmes où le français et l'anglais sont utilisés en alternance, accorder plus d'espace aux programmes en langues nationales et promouvoir les émissions d'apprentissage de langues maternelles.

5.6.1.3. Le rôle des centres linguistiques régionaux

Pour mettre en œuvre sa politique de bilinguisme officiel, le gouvernement camerounais a mis sur pied un instrument qui aiderait l'école ordinaire à vulgariser le bilinguisme français/anglais auprès des travailleurs et chercheurs d'emplois à travers le Programme de Formation Linguistique Bilingue (PFLB). Il s'agit des centres linguistiques régionaux implantés dans les 10 chefs lieux de régions du pays : Yaoundé, Douala, Bafoussam, Garoua, Buéa, Bamenda, Ngaoundéré, Ebolowa, Maroua et Bertoua. Chaque centre est constitué de deux départements : le département de français et le département d'anglais. Dans chaque département, les cours s'étalent du niveau "débutant" au niveau "supérieur". Dans le souci de développer une éducation véritablement plurilingue, L'Etat pourrait faire jouer à ces centres le rôle véritable de centre linguistique en leur adjoignant un département des langues nationales et un département de recherche en langues nationales. Dans une section précédente (chap.5 section 5.3) nous avons relevé l'importance des langues maternelles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Etendre l'enseignement des langues dans les centres linguistiques aux langues nationales participerait du développement des langues maternelles et à l'évolution des représentations de ces langues qui ne seront plus perçues comme des langues familiales mais comme des langues disposant d'une plus-value reconnue dans l'apprentissage d'autres langues et notamment des langues étrangères.

5.6.2. Définir un cadre de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues

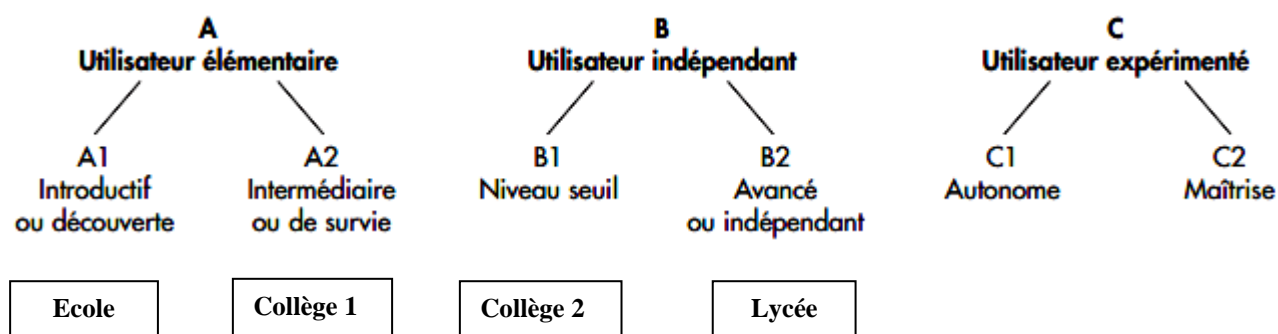
L'un des défis majeurs que doivent relever les institutions en matière d'enseignement de l'anglais est de se doter d'un cadre de référence en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. Nous pensons que l'expérience du Cadre européen commun de référence des langues (CECRL) pourrait servir à concevoir un outil de référence qui tienne compte de ce qui se pratique au niveau international en l'adaptant aux réalités locales.

5.6.2.1. Qu'est-ce que le CECRL et en quoi son expérience peut servir au Cameroun ?

Le Cadre européen commun de référence des langues est l'outil de base harmonisé conçu pour l'enseignement des langues en Europe. C'est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menées par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe (CE). Ce document paru en 2001 se définit comme un instrument dont les objectifs sont de *repenser les méthodes d'enseignement des langues* et de *fournir une base commune aux Etats membres du CE pour la conception des programmes, diplômes et certificats*. Le CECRL reconnaît quatre éléments majeurs de l'enseignement des langues : Les niveaux communs de référence, le découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière, la notion de tâche et la redéfinition de la compétence de communication.

- Les niveaux communs de référence

Ils distinguent les différents niveaux d'apprentissage dont trois niveaux généraux et six niveaux communs. Ils permettent de situer et de faire travailler l'apprenant sur une échelle de maîtrise de la langue partant de A1 à C2. Le niveau de référence de chaque élève est déterminé en fonction des compétences à atteindre. Ces compétences sont libellées comme suit :



- Découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière

On distingue les activités langagières suivantes :

- La réception : écouter, lire

- la production : s'exprimer oralement en continu, écrire
- l'interaction : prendre part à une conversation
- la médiation (activités de traduction et d'interprétation)

- La notion de "tâche"

Elle est associée à l'approche actionnelle et stipule que l'élève est un acteur social qui parle pour faire quelque chose et agit en conséquence pour résoudre les tâches quotidiennes. En d'autres termes, l'usage d'une langue s'accompagne d'actions accomplies par le locuteur qui est en même temps un acteur social.

La tâche est donc une situation-problème orientée vers un but à atteindre qui se réalise en collaboration, incite à la communication entre apprenants et aboutit à un résultat concret connu des élèves.

- La redéfinition de la compétence de communication

Elle repose sur trois grandes composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique.

- La composante linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire liés au lexique, à la syntaxe à la phonologie etc.
- La composante sociolinguistique elle englobe les aspects liés aux indices relations sociales : registres de langue, règles de politesse, spécificités culturelles, expression de sagesse populaire, dialecte, idiolecte, accent...
- La composante pragmatique relève de la connaissance des codes, du choix des stratégies discursives (elle répond à comment faire pour ... écrire à un ami, répondre au téléphone etc..)

En suggérant un cadre de référence des langues pour l'enseignement des langues au Cameroun nous ne pensons pas à une opération de copier-coller qui consisterait à transposer le CECRL à l'enseignement des langues au Cameroun tel quel. Il s'agit de s'inspirer des avantages qu'offre ce manuel déjà disponible pour définir avec précision les orientations de l'enseignement des langues dans ce pays. Certes, le guide a été conçu dans un contexte plus global, l'Europe, mais la diversité linguistique et culturelle du Cameroun est un motif suffisant pour s'en inspirer. Concrètement, le manuel pourra s'avérer utile pour aider à doter les langues d'un cadre qui fixe des objectifs d'apprentissage et d'évaluation raisonnables et rationnels ainsi que des niveaux de compétences à atteindre par les apprenants. On pourra également s'en inspirer dans l'amélioration de la qualité des programmes d'apprentissage et la définition du type d'activités langagières à mener en cours de langue. En effet jusqu'à

l'heure actuelle, les programmes officiels publiés par le Ministère des enseignements secondaires ont été les seuls cadre de référence en matière d'enseignement de l'anglais et beaucoup de chercheurs se sont accordés à reconnaître la consistance de leur contenu tout en s'étonnant qu'ils produisent des résultats très inférieurs à ceux escomptés en fin de formation des élèves. Nkwetissama (2012:518)

Mais d'après une grande majorité des enseignants, les contenus de ces programmes sont denses, redondants et imprécis. Leur révision entreprise dans le cadre de l'implémentation de l'approche par les compétences depuis 2012 aura contribué à les rendre plus spécifique (en 6^e et 5^e) mais les notions à dérouler sont toujours aussi nombreuses et dans le contexte d'enseignement avec des classes pléthoriques que nous connaissons (60 à 65 élèves en moyenne par classe), il n'est souvent pas possible de couvrir tous les aspects d'une notion. Un cadre de référence servirait à définir avec précision les contenus des savoirs à enseigner, à identifier les besoins sociaux des apprenants et à faire de ces besoins les objectifs d'apprentissage pour enseigner ce qui leur est utile à l'usage de la langue qu'ils apprennent. Dans le même sillage, on pourra y définir le type d'activités langagières à mener au cours de langue et proposer des méthodologies pour l'enseignement des langues.

5.6.3 Développer la conscience plurilingue chez les enseignants d'anglais

Jusque là, notre thématique des représentations et apprentissage de l'anglais s'est essentiellement concentrée sur les élèves car nous avons voulu éviter de nous disperser sur plusieurs variables à la fois. Qu'à cela ne tienne, nous avons pu constater qu'au cours de cette étude, certains faits nécessitaient que l'on s'attarde un tant soit peu dessus pour comprendre l'importance du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'anglais chez nos apprenants.

En abordant la question des pratiques d'apprentissage et d'enseignement en section 3.4.2., nous avons fait remarqué que les contingences liées soit à la situation économique des élèves et des établissements scolaires (très peu d'élèves disposent du manuel scolaire et la bibliothèque ne dispose pas de stocks suffisants pour toutes les classes) soit à un constat d'inadéquation entre la norme didactique et les situations d'enseignement-apprentissage ont amené les enseignants à s'éloigner des méthodes didactiques qui leur ont été prescrites pour se rabattre sur des pratiques qui leur permettent tout au moins de fournir l'essentiel des connaissances de la langue aux apprenants. Par ailleurs nous avons constaté en section 5.4. que devant le rejet par 75% d'élève de la méthode directe, 66,67% d'enseignant pour pouvoir travailler avec le maximum d'apprenants. Ces faits sont la preuve que l'enseignant a

conscience de vivre dans une société plurilingue qui requiert certaines conditions pour une mise en place d'une nouvelle didactique. L'enseignant qui se met à la place de l'apprenant se rappelle sans doute qu'au cours de son apprentissage, il était soumis lui aussi aux mêmes conditions d'apprentissage et que d'un point de vue cognitif il est impossible d'arrêter son cerveau, de lui empêcher de faire des mélanges. Par conséquent, la solution, loin d'être l'imposition d'une méthode déniée par les apprenants, serait plutôt l'adoption d'une méthode qui prenne en compte la manière dont ses élèves plurilingues font usage de langues. Cette conscience plurilingue de l'enseignant ne peut se généraliser que par la formation car la formation joue sur la réceptivité des enseignants à de nouvelles didactiques. D'où l'importance d'enseigner la didactique du plurilinguisme systématiquement dans les écoles normales du pays.

5.6.4. Apporter des innovations didactiques et pédagogiques à l'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire francophone au Cameroun.

L'étude des représentations et pratiques laisse voir que des innovations didactiques et pédagogiques peuvent être apportées à l'enseignement de l'anglais dans nos établissements scolaires. Au regard du plurilinguisme qui se manifeste comme une réalité du vécu quotidien de nos apprenants, il va de soi qu'une sociodidactique qui tient compte de ce plurilinguisme constituent une innovation pédagogique adaptée à leur apprentissage. Elle pourrait s'exprimer sous diverses approches.

5.6.4.1. L'approche interculturelle

Blanchet (2007 :21) affirme que

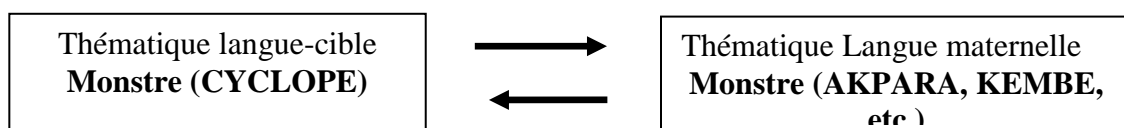
L'idée fondatrice de cette approche est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans une langue (apparemment) partagée. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.).

En réalité, elle participe de la nécessité d'intégrer la dimension culturelle à l'enseignement des langues, d'adjoindre les compétences culturelles aux compétences communicatives car la langue véhicule et transmet une culture tout comme la culture détermine les habitus linguistique d'une communauté. Plusieurs observations que nous avons faites dans le cadre des descriptions des représentations nous permettent d'affirmer son importance :

La perception et la préférence des variétés d'anglais chez nos apprenants (section 4.1.5.1.2.3.) ont révélé que 60% perçoivent que c'est l'anglais camerounais qu'ils apprennent à l'école et 53,34% préfère apprendre cette variété-là. La perception et la préférence par une

large majorité de l'anglais camerounais peut être perçu comme un repli identitaire qui procure aux apprenants une sécurité linguistique. En d'autres termes, enseigner efficacement l'anglais à nos élèves pourrait consister à créer des occasions d'interactions entre les élèves francophones et des élèves anglophones. Concrètement, on pourrait initier des correspondances ou créer des environnements d'apprentissage par immersion (familles, centre de rencontres) entre les élèves des deux communautés linguistiques avec des objectifs d'apprentissage bien prédéfinis.

L'autre aspect sur lequel il serait intéressant de s'attarder dans le cadre de l'interculturel est le type de thématique abordée au cours des leçons. La participation exemplaire de nos élèves pendant l'observation participante (Annexe 3) nous fait penser que les apprenants portent un intérêt particulier pour les thématiques qui sont en lien avec leur environnement immédiat et leur culture. Il serait intéressant d'envisager les activités qui vont permettre à l'apprenant d'intégrer la culture de la langue cible et de voguer entre sa culture et la culture de la langue cible en toute aisance. A titre d'exemple : Pour une leçon sur le tourisme on parlera non seulement des sites touristiques en Angleterre (pays de la langue cible) mais aussi des sites touristiques au Cameroun (pays de la langue maternelle). Cette technique va favoriser la rencontre entre les peuples et cultures, créer des échanges entre les cultures et susciter en même temps l'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais. C'est de cela qu'il a été question dans la thématique de "description d'un monstre " dans l'observation participante.



Allant dans le même sens dans une recherche précédente, Ebong (2004) propose ce qu'elle appelle "Indigenous techniques of communication" une approche qui concentre l'apprentissage de l'anglais au Cameroun autour des éléments culturels tels que les contes et légendes, les chansons, les devinettes et les proverbes. Cette approche combinée à l'approche communicative, motiveraient l'apprentissage. Mais s'il est vrai que les contes, les légendes, les chansons etc. sont porteurs de schèmes culturels et qu'ils peuvent contribuer à motiver l'apprentissage, il ne faut tout de même pas oublier que tout cela n'est possible que si les apprenants perçoivent la fonction utilitaire de la langue à travers les usages comme cela nous est apparu lors de l'analyse des représentations et pratiques au chapitre précédent. D'où la

nécessité de trier ces éléments en fonction de leur utilité dans l'environnement sociodidactique des apprenants.

5.6.4.2. La méthode grammaire-traduction

Parmi les innovations didactiques qu'on pourrait suggérer, il y a l'introduction de la méthode grammaire-traduction parmi les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais. C'est une méthode qui a prévalu entre la fin du 18^e siècle et le début du 19^e siècle. Elle consistait en un découpage en parties d'un texte de la langue étrangère, en sa lecture et en sa traduction mot à mot dans la langue maternelle. Elle présentait la langue étrangère comme un ensemble de règles qui pouvaient être rapprochés de celles des langues maternelles. Cette méthode peut être utile dans l'apprentissage chez nos apprenants à deux niveaux. Tout d'abord comme nous avons eu à le signaler déjà, elle peut s'avérer utile pour présenter une activité, inviter les élèves à participer, éclairer les zones d'ombre, fournir des explications métalinguistiques. Ensuite nous avons découvert que parmi les usages de l'anglais chez nos apprenants la musique représentait 25% des usages et la religion 4.17%. Bien avant de poser cette remarque, certains élèves faisait déjà constater qu'ils aiment la musique américaine et aimerais savoir ce que disent les américains dans leur chansons. La méthode grammaire-traduction pourrait servir de cadre pour exercer les élèves à traduire des musiques de la LO1 ou LM vers la LO2 ou encore des paraboles et histoires bibliques/coraniques. Toutefois pour éviter toute déviance ou dérive doctrinale, les musiques autant que les paraboles ou histoires à traduire devront être sélectionnées rigoureusement et exploitées d'un point de vue purement éducatif et moral. Enfin, il convient de noter tout de même que l'usage de cette méthode ne devra pas se faire à 100% mais avec modération.

5.6.4.3. L'éveil aux langues

Notre analyse a démontré que plusieurs langues sont usitées dans les interactions en classe de langue (cf. section 4.2.1. analyse de l'interlangue des apprenants). C'est un paramètre très important à prendre en compte dans l'apprentissage. Et la meilleure manière de le faire est d'accompagner les apprenants à l'éveil aux langues. Rappelons que L'éveil aux langues est un travail de découverte et de comparaison sur les langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Comme l'explique Candelier (2003 :21)

L'éveil aux langues contribue au développement d'aptitudes métalinguistiques d'observation et d'analyse, et au développement d'attitudes susceptibles de susciter l'intérêt pour les langues et cultures

et la confiance en ses propres capacités favorables à l'apprentissage des langues qu'il s'agisse des langues apprises à l'école ou non ».

L'éveil aux langues constitue ainsi le cadre qui va permettre à nos élèves de développer leurs aptitudes d'observation et d'analyse, de développer une attitude d'aisance vis-à-vis de toutes les langues de manière à influencer l'apprentissage favorablement.

L'éveil aux langues chez les apprenants francophones concernera les langues de leur environnement sociodidactique en l'occurrence le français, les langues maternelles, les langues vivantes², le camfranglais et le pidgin-english. Nous avons souligné en section 1.1 que le pidgin-english rythme quasiment toutes les activités de la vie au quotidien chez les camerounais anglophones supplantant ainsi l'anglais sur plusieurs domaines. Il existe donc de ce côté, une diglossie anglais/pidgin-english qui fait que les camerounais francophones qui veulent apprendre l'anglais sont soumis à un double défi culturel et à un double défi linguistique : apprendre l'anglais en intégrant la culture et dialecte camerounais anglophone d'une part et apprendre l'anglais en considérant la culture et le dialecte anglais d'autre part.

Tout compte fait, on peut dire que les remarques résultant de l'analyse des questionnaires, des entretiens et des observations de classe nous ont amené à suggérer que reconstruire les représentations du bilinguisme, définir un cadre de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, apporter des innovations didactiques à l'enseignement des langues et développer la conscience plurilingue chez les enseignants sont des mesures qui pourraient contribuer à motiver l'apprentissage de l'anglais chez nos apprenants.

Conclusion

Notre étude portait sur les représentations et l'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire francophone au Cameroun. L'enquête qui s'est déroulée entre le mois d'octobre 2015 et de juin 2016 au lycée d'Ebolowa avait pour objectif d'explicitier le lien qui unit les représentations de nos élèves et leur apprentissage de l'anglais dans le contexte plurilingue du lycée d'Ebolowa pour tenter de comprendre comment ils se représentent cette langue, comment ces représentations influencent leur apprentissage et savoir quelles stratégies pouvaient être adoptées pour motiver leur apprentissage. Pour répondre à cette préoccupation, nous avons choisi 24 élèves que nous avons soumis à des questionnaires. Nous avons également mené des entretiens et des observations en cours d'anglais et sur des copies d'apprenants. Ces outils de collectes de données ont été par la suite exploités de manière croisée ou en interaction pour nous renseigner sur les phénomènes recherchés. Notre investigation fait ressortir plusieurs points.

Tout d'abord, elle nous a permis de décrire les représentations des langues des apprenants. De cette description on a pu retenir que les représentations des langues chez nos élèves sont antagonistes. Certaines représentations sont favorables et d'autres défavorables. Certaines langues à l'instar du latin du français et de l'espagnol jouissent de représentations très favorables tandis que d'autres à l'instar de l'anglais ont des représentations très mitigées, conséquences des difficultés que rencontrent les apprenants dans l'apprentissage.

Le deuxième aspect qu'on a pu relever dans ce travail est lié à l'analyse des pratiques langagières en classe d'anglais. Il en ressort que les élèves usent de subterfuges divers dans le processus d'apprentissage des langues. Parmi ces subterfuges nous avons identifié et analysé l'alternance codique, les interférences et d'autres types d'hybridations. Pour nos élèves, l'alternance codique est une stratégie d'apprentissage dont ils usent pour dire ce qu'ils pensent d'un sujet précis dans la LM ou L1 quand ils ne trouvent pas de mots pour exprimer leurs idées dans la langue-cible, tandis que l'interférence se présente comme un processus inconscient ou l'apprenant commet des erreurs mais ne soupçonne même pas d'erreur dans ses usages. Nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle tous ces phénomènes souvent considérés comme un manque de maîtrise de la langue par l'élève, constituent en fait des mécanismes d'apprentissage sur lesquels l'apprenant s'appuie pour cerner la langue-cible.

Enfin, toutes ces données nous ont amené déduire que

- Les élèves sont motivés à apprendre une langue si cette langue assume une fonction utilitaire bien ciblée dans leur environnement sociodidactique. D'où la nécessité d'identifier une ou des motivations d'apprentissage appropriées pour constituer chez nos élèves des catalyseurs de l'apprentissage.
- L'interdiction de l'usage de la langue maternelle et de LO1 au cours d'anglais est un frein à l'apprentissage car c'est une pratique qui est en contradiction avec les habitudes d'une société multilingue. L'enseignement de l'anglais pour être efficace à ce point de vue, doit prendre en considération les exigences individuelles des apprenants et leurs origines sociales. Autoriser la LM ou la LO1 au cours d'anglais décomplexifie les apprenants et leur procure un sentiment de sécurité linguistique qui instaure un climat de confiance et de chaleur pendant le cours.
- Aux vues des résultats obtenus de l'observation des activités d'enseignement apprentissage en classe d'anglais, appliquer la didactique du plurilinguisme comme approche méthodologique dans l'enseignement des langues peut constituer une solution innovante car elle va légitimer les usages et pratiques plurilingues des apprenants et permettre d'organiser une éducation plurilingue.

A cet effet, nous avons émis quelques propositions :

- Déconstruire les représentations du bilinguisme fortement ancrées dans la société camerounaise et reconstruire de nouvelles représentations à l'aide des instruments de diffusion des politiques linguistiques que sont les textes officiels, les médias et les centres linguistiques régionaux.
- Définir un cadre de référence pour l'enseignement apprentissage des langues.
- Développer la conscience plurilingue chez les enseignants en instituant de façon systématique l'enseignement de la didactique du plurilinguisme dans les écoles normales.
- Apporter des innovations didactiques et pédagogiques à l'apprentissage de l'anglais en intégrant l'approche interculturelle, la méthode grammaire-traduction et l'éveil aux langues.

Cette étude qui aborde la question des représentations et de l'apprentissage de l'anglais dans un établissement scolaire de la zone francophone au Cameroun ne peut cependant pas prétendre à l'exhaustivité. Notre enquête a été essentiellement menée auprès des élèves et il serait intéressant que dans une étude à venir la question soit également abordée du point de vue des enseignants.

Bibliographie

Abdelhamid S., 2009. « Représentations sociolinguistiques d'étudiants en FLE », *Synergies Algérie* n°7 pp. 267-275

Auger N., 2012. « Ça casse la langue d'un étranger. Les représentations de la langue et de son apprentissage : une question interculturelle », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°50, IEF, Presses universitaires de Montpellier III, pp. 23-36.

Bagouendi-Bagere, D., (2005). « Lecture des représentations du français parlé au Gabon : le cas des néofrancophones », in Abecassis, M, Ayosso, L. et Vialleton (éds), *Le français parlé au XXe siècle : normes et variations géographiques et sociales*, Paris, L'Harmattan, vol. I, 147-163.

Beacco Jean-Claude et Byram Michael, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Billiez J. et Millet A., 2007. « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », *LILIDEM*, Université Stendhal, Grenoble 3

Bilola E. et Fonkoua P., 2010. « Imaginaires linguistiques ou représentations du français et des langues identitaires autochtones au Cameroun », *Université de Yaoundé I*, Cameroun

Bitjaa Kody Z.D., 2004. *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français*, Thèse, Université de Yaoundé I

Bitjaa Kody Zachée Denis, 2007. « Enjeux politiques et territoriaux de l'usage du français au Cameroun », *Hérodote* 2007/3 (n° 126), p. 57-68.

Blanchet P. et Bulot T., (NP) Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme. <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/1/>

Boucher, K., (1999). « Approche des représentations sociolinguistiques dans un groupe de jeunes Librevillois », *Le français en Afrique*, 13, Didier-Erudition, 173-192.

Calvet L-J., 2013. *La sociolinguistique*, Que sais-je, Puf

Candelier M. et Castellotti V., 2013. « Didactique(s) du des plurilinguisme(s) »

Candelier M. (dir.), 2007. « A travers les langues et les Cultures », *CELV*, Conseil de l'Europe, p.42

Candelier, M. (dir.) (2003). *Eulang – « l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek » - *Duculot*.

Candelier, M. (dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

Canut, C., « Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique. Quelles notions pour quelles réalités ? », in *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1998, 11-16.

Castelloti V et Moore D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, unités des politiques linguistiques.

Creswell J. W., 2003. *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, Sage Publications, Inc.

Dabène, Michel et Rispaïl, Marielle. 2008 « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». *La Lettre de l'AIRDF* 42.

Danic I., 2006. « La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu », *Reso* n°25, Université de Rennes.

David Lasagabaster., 2006. « Les attitudes linguistiques : un état des lieux », *Ela. Études de linguistique appliquée* n° 144, p. 393-406.

De Féral C., 2005. « Français et langues en contact chez les jeunes en milieu urbain : vers de nouvelles identités », *Université de Nice-Sophia Antipolis*.

Ehrhart S., 2002. « L’alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l’enseignant dans l’interaction avec l’élève - Synthèse à partir d’énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre », *Universität des Saarlandes*, Saarbrücken, Allemagne.

Essossomo S.M., 2013. “Implementing Communicative Language Teaching” (CLT) in *Cameroon High Schools: Analysis and Perspectives*.

Inju Tendoh C., 2012. *Similar Syllabuses – Different Didactics and Different Results: A comparative study of students learning English as a Foreign Language in Sweden and Cameroon*, Report, University of Gothenburg, Sweden.

Kozlova L., 2009. *Agir enseignant et « naturel » didactique en situation hétéroglotte, étude d’interaction verbales en classe de FLE dans les universités russes : le cas des cours de deuxième et troisième années de l’université pédagogique de Vologda*.

Maraillet, E., 2005. *Étude des représentations linguistiques d’élèves au 3^e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d’un projet d’éveil aux langues*, mémoire MA, Université de Montréal, 262p.

Maurer B., 2010. « Eléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », *les cahiers de l’Acedle* vol7 n° 1

Muller N. et Pietro J.F., 2007, « Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l’apprentissage d’une langue »

Ngoie Kyungu Kiboko I., 2015. *Le français à Lubumbashi : usages et représentations*, Thèse, Université Nice Sophia Antipolis

Petitjean C., 2009. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*, Thèse, Université de Neuchâtel.

Poplack, Shana. (1988). « Conséquence linguistique du contact de langues: un modèle d’analyse variationniste », dans *langue et société*, Paris, Maisons des Sciences de l’Homme, n°43, pp. 23-48.

Puren C., 1997. « Compte-rendu de lecture, Klaus Vogel, l'interlangue, la langue de l'apprenant », traduit de l'allemand par Jean Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, Coll. « interlangues linguistique et didactique », 1995, 323 pages.

Takam A.F., 2007. « Bilinguisme officiel et promotion de la langue minoritaire en milieu scolaire : Le cas du Cameroun », *Sudlangues* n°7

Vygotski L., 2009. *Pensée et langage*, La Dispute, Paris.

Annexes

Annexe1. Questionnaire

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE SOCIODIDACTIQUE

Bonjour chers élèves,

Ce questionnaire s'adresse à vous en tant qu'apprenants participant à un projet de recherche sur *les représentations et l'apprentissage de l'anglais chez les élèves du lycée d'Ebolowa*. Il vise à identifier les images que se forgent les élèves de cette langue enseignée au sein de votre établissement. Les données recueillies au cours de cette étude pourront servir à adopter des procédures et stratégies didactiques qui motiveront l'apprentissage de l'anglais voire des langues en milieu scolaire au Cameroun. Votre participation est très importante. Tous les renseignements que vous fournirez resteront confidentiels et anonymes. Nous vous invitons donc à écrire franchement ce que vous pensez.

Merci de votre précieuse collaboration.

Charles Lwanga BOUH

Département de français langue étrangère
M2 R Didactique des langues et des cultures
Université Jean Monnet de St Etienne

I. INFORMATIONS GENERALES

Nom : _____ Prénom : _____

Age :

Région d'origine :

Région d'origine du père :Langue maternelle du père.....

Région d'origine de la mère :Langue maternelle de la mère.....

Classe :

Langue maternelle :

II. LES LANGUES EN PRESENCE

1) Quelles autres langues pratiquez-vous ?

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

2) S'il vous était demandé de classer les langues que vous pratiquez par ordre d'importance et par domaines d'activité, quel classement feriez-vous ? remplissez le tableau ci-dessous

	Langue1	Langue2	Langue3	Langue4
Famille				
Ecole				
Services publics				
Eglises/mosquée				
Marché				
Sport et jeux				
Radio/télévision				
Musique				

3) Complétez le tableau suivant par des informations correspondantes

Langues apprises à l'école	années	Importante ?	Pourquoi ?
		Oui / Non	
		Oui / Non	
		Oui / Non	
		Oui / Non	
		Oui / Non	

III. REPRESENTATIONS

4) Comment trouvez-vous chacune des langues que vous pratiquez ou apprenez à l'école ?
Ecrivez 5 mots dans le tableau ci-dessous pour qualifier chacune d'elle.

Langues	Mot1	Mot2	Mot3	Mot4	Mot 6

5) Quelles sont les activités que vous pouvez réaliser en utilisant chacune des langues?

Langues	Activités

6) S'il vous était demandé de dire honnêtement quel est votre niveau d'anglais, où vous situerez-vous ? cochez

Excellent ☐ Très bien ☐ Bien ☐ Assez Bien ☐ Passable ☐ Médiocre ☐ Faible ☐
☐ ☐ ☐
Très Faible Nul

7) Quels sont les problèmes que vous rencontrez lorsque vous utilisez la langue anglaise ?

.....
.....

8) A votre avis, qu'est-ce qui peut vous empêcher d'utiliser la langue anglaise « comme un anglais ou un anglophone » ?

.....
.....

IV. APPRENTISSAGE EN CLASSE D'ANGLAIS

9) a) En classe d'anglais, combien êtes-vous environ ?

.....
.....b) Quelle(s) langue(s) utilise votre professeur pour vous enseigner l'anglais ?
Cochez la case.

L'anglais ☐ Le français ☐ Autres ☐

10) a) Quelle(s) langue(s) aimeriez vous voir votre professeur utiliser pour vous enseigner l'anglais

L'anglais ☐ Le français ☐ Autres ☐

b)

Pourquoi ?.....
.....

11) a) En classe d'anglais, laquelle des compétences suivantes préférez-vous travailler?
Speaking ☐ Listening ☐ Reading ☐ Writing ☐ Vocabulary ☐ Grammar ☐

b)

Pourquoi ?.....
.....

12) Sur laquelle de ces compétences insiste votre professeur ?

Speaking ☐ Listening ☐ Reading ☐ Writing ☐ Vocabulary ☐ Grammar ☐

13) a) Laquelle de ces compétences aimeriez-vous développer ?

Speaking ☐ Listening ☐ Reading ☐ Writing ☐ Vocabulary ☐ Grammar ☐

b)

Pourquoi ?.....
.....

14) a) Quels sont les exercices qui sont les plus efficaces pour vous aider à apprendre

L'anglais? b) Pourquoi ?

☐ Complétez les phrases par les mots correspondants ☐ choisir le mot correspondant ☐
joindre les mots correspondants répondre ☐ questions ☐ rédaction

Autres

.....
.....

15) a) Quels sont les exercices qui sont pour vous les moins efficaces pour vous aider à apprendre l'anglais ?

b) Pourquoi ?

.....
.....
.....

16) a) Lorsque vous parlez au cours d'anglais le professeur vous autorise-t-il à vous exprimer en une autre langue? Oui Non

b) Pourquoi ?

.....
.....

17) Vous arrive-t-il souvent de mélanger les langues lorsque vous parlez au cours d'anglais ?

Oui ☐ Non ☐

18) a) Si oui quelles langues mélangez-vous et

b) pourquoi ?

.....
.....
19) Si vous parlez votre langue maternelle ou le français au cours d'anglais, comment réagit votre professeur ?
.....

.....
20) Que pensez-vous de l'attitude de votre professeur ?
.....

.....
21) Avez-vous un commentaire à faire sur l'apprentissage des langues dans votre école ?
.....
.....

Merci de votre participation

Annexe2. Les entretiens

ENTRETIENS mardi 03/05/2016 12 :42

L'entretien a lieu dans une salle de classe aménagée par les élèves à l'occasion.

1 / Prof:

Bonjour, Ce que nous allons faire s'appelle un entretien. C'est un échange de parole. Et comme nous avons commencé à parler de langues nous allons continuer. Je vais poser quelques petites questions et chacun devra donner son point de vue. Vous allez le faire à peu près par tour de rôle. Et comme je vous le disais la dernière fois, dites exactement ce que vous pensez. N'essayez pas de masquer la réalité mais dites franchement ce que vous pensez. C'est ce qui va nous aider

On va commencer par les présentations par là :

2 / Je m'appelle justine je fais 5eB

3/ Je m'appelle stéphanie je suis en 5° B

4/ Je m'appelle euh....

5/ Prof : tu ne connais plus ton nom ?

[rires des élèves]

6/ Je m'appelle Jean Stéphane je suis en 5° B

7/ Je m'appelle Lysie je suis en seconde Allemand

8/ Je m'appelle rémi je suis en seconde allemand

9/ Je m'appelle Hyacinthe je suis en 5° B

10/ Prof : parlez un peu à haute voix vous savez que vos grands frères font du bruit à côté. Alors... vous disiez que vous parlez quelles langues ? La langue maternelle. Dites-nous si c'est la langue de votre père ou de votre mère.

11/ Justine : ma langue maternelle c'est le fe'efe. La langue de mon père

12/ Stéphanie : ma langue maternelle c'est le bulu. La langue de mon père

13/ J-Stéphane : le bulu. La langue de mon père et de ma mère

14 : Lysie : le bulu. La langue de mon père et ma mère.

15/ Rémi : ma langue maternelle c'est le français [Eh !étonnement de Justine]... La langue avec laquelle je suis d'abord entré en contact. La langue que j'ai commencé à apprendre. C'est ce que vous nous avez expliqué.

16/ Hyacinthe : c'est l'éton. La langue de mon père.

17/ Prof : Alors...où parle-t-on ces langues au Cameroun?

18/ Justine : on parle le fe'efe à l'Ouest.

19/ Prof : L'Ouest c'est où. Je veux savoir dans quelle localité. Soyez un peu plus précis. Le village...l'arrondissement.....

20/ Justine : à Bafang

21/ Stéphanie : On parle le bulu au sud... à Ebolowa

22/ J-Stéphane : On parle le bulu au Sud à Bissok.

23/Prof : Bissok c'est ton village ?

24/ J-Stéphane : oui monsieur,

25/ Lysie : On parle bulu à Ebolowa

26/ Rémi : On parle français un peu partout au Cameroun.

27/ Hyacinthe : on parle l'éton à Okola et à Yaoundé

28/ Prof : Comment sont les gens qui parlent ces langues ? Comment les qualifiez-vous ?... Le fe'efe par exemple ?

29/ Justine : ils m'étonnent.

30/ Prof : Ils vous étonnent pourquoi ?

31/ Justine : Ils parlent vite.

32/ c'est tout ce que vous avez remarqué en eux ? [Justine acquiesce de la tête] et vis-à-vis des autres dans la société ? [Justine ne fait pas de commentaire]... Et les gens qui parlent bulu ?

33/ Stéphanie : ils sont magnifiques.

34/ Prof : Ils sont magnifiques ? Qu'est ce qui vous fait dire qu'ils sont magnifiques ?

35/ Parce qu'ils connaissent seulement parler en bulu.

36/ Prof : seulement le bulu comme langues ?

37/ Stéphanie : non monsieur, ils connaissent aussi parler les autres langues mais ils parlent bien.

38/ J-Stéphane : le bulu c'est une bonne langue.

39/ Prof : ...C'est une bonne langue mais les gens qui parlent bulu sont comment ?

40/ J-Stéphane : les gens qui parlent bulu sont...[hésitation] gentils.

41/ Prof : Donc vous les trouvez gentils ?

44/ Lysie : Non monsieur, les gens qui parlent bulu sont bizarres parce qu'ils veulent que tout le monde parle leur langue

45/ Prof : même si vous êtes un étranger...

46/ Lysie : oui, ils veulent que tout ceux qui parlent avec eux parlent seulement en bulu. Vous leur parlez français ils répondent en leur langue. Ils ne sont pas bien, ce sont des sauvages...

47/ Prof : se sont des sauvages, vous dites ?

48/ Lysie : certains.

50/ Rémi : ce qui caractérise ceux qui parlent français c'est qu'ils articulent bien les mots sans commettre de fautes.

51/ Hyacinthe : ceux qui parlent l'éton, ne connaissent pas parler leur langue.

52/ Prof : Il ne connait pas ?

53/ Hyacinthe : oui monsieur, ils n'aiment pas parler leur langue. A chaque fois ils parlent le français.

54/ Donc on ne parle pas beaucoup l'éton au village.

56/ Hyacinthe : ...oui monsieur.

58/ Prof : Dites-moi est-ce important de parler ces langues ?..Le fe'efe ?.

59/ Justine : oui monsieur,

60/ Prof : pourquoi ?

61/ Justine : c'est la langue des parents et ça permet de nous exprimer avec ceux qui connaissent le fe'efe.

62/ Prof : et c'est bien de parler ça partout où l'on se trouve ?

61/ Justine : oui.

62/ Prof : ... et le bulu ?

63/ Stéphanie : c'est bien de parler le bulu parce que c'est la langue maternelle de nos parents. Mais nous ne devons pas parler n'importe où.

64/ Prof : n'importe où c'est où par exemple ?

65/ Stéphanie : A l'Ouest.

66/ Prof : Donc d'après vous vous ne devez pas la parler dans d'autres régions seulement dans votre région ?

67/ Stéphanie : oui monsieur.

68/ Prof : ...et s'il ya des gens de votre région qui vivent à l'Ouest ?

69/ Stéphanie : si on part les trouver là-bas nous pouvons parler.

70/ J-Stéphane : le bulu est important parce que nos parents causent le bulu.

71/ Lysie : Pour moi c'est important de parler le bulu parce que on peut se retrouver dans un village où il ya des gens qui ne comprennent pas les langues étrangères. Et ce n'est pas important parce que tu ne peux pas aller chercher du travail et t'exprimer en bulu. Parce que le chef de l'entreprise peut être un basaa et tu devras plutôt parler français.

72/ Prof : Et si le chef d'entreprise est un bulu ?

73/ Lysie : il faut lui parler français parce que c'est un lieu public.

74/ Rémi : moi je trouve que le français est une langue très importante parce qu'elle est une des langues qui dominant.

75/ Hyacinthe : C'est normal de parler l'éton parce que on a nos grands parents qui ne savent pas causer le français.

76/ On vient de terminer la 1^{ère} partie maintenant on va évoluer. Parlons un peu du français...Et le français, tout le monde ici parle français ?

77/ Tous : [réponses en chœur] Oui monsieur.

78/ Tout le monde parle français... alors, votre français comment vous l'évaluez ? c'est un très bon français ? un français moyen ? assez bien ?

79/ Justine : c'est un français assez bien.

80/ Stéphanie : C'est un français moyen.

90/ J-Stéphane : C'est un français moyen

91/ Lysie : C'est un français moyen

92/ Rémi : C'est un français moyen. Parce que...il ya encore quelques mots que je ne retiens pas bien, que j'emploi sans connaitre leur sens.

93/ Hyacinthe : Un français moyen.

94/ Prof : Donc la plupart d'entre vous parlent un français moyen. Alors... vous connaissez la France ?

95/ Justine : je suis jamais allé là-bas.

96/ Prof : vous n'êtes jamais allé là-bas mais est-ce que vous connaissez la France ? ummh ?

97/ Justine : oui

98/ Prof : Comment vous connaissez la France ? Vous n'êtes jamais allé là-bas ?

99/ Justine : Je vois souvent à la télé.

100/ Stéphanie : oui, quand je visionne souvent.

102/ Prof : quand vous visionnez, seulement quand vous visionnez ? ce n'est que par la télévision que vous connaissez la France.

103/ Stéphanie : [acquiesce en hochant la tête]

104/ J-Stéphane : Je connais la France par la télévision.

105/ Lysie : Je suis jamais allé en France mais je sais seulement que la capitale de la France c'est Paris.

106/ Prof : ...Et...comment vous connaissez tout ça ?

107/ Lysie : Quand le journal passe de fois on parle de Paris... de fois on parle des Boko Haram²⁸..tout ça.

108/ Prof : On parle de la France à la télé. Donc chez vous il n'ya que la télé ? A l'école on ne vous parle pas de la France ?

109/ Lysie : On nous parle aussi des auteurs français.

110/ Rémi : Je connais la France car c'est quand même l'un des pays qui a essayé de coloniser le Cameroun.

111/ Prof : oui mais comment vous connaissez la France ? à travers la télévision comme tout le monde ?

112/ Rémi : A travers la télévision et quelques cours qu'on nous donne ici à l'école.

113/ Hyacinthe : Je connais la France à travers la télévision.

114/ Prof : Alors...vous qui connaissez la France, que savez-vous de la France ?

115/ Justine : Je sais que la capitale de la France c'est Paris.

116/ Prof : c'est tout ?

117/ Justine : [acquiesce] unnnh.

118/ Prof : c'est tout ce que vous savez, vous ne savez pas comment les français vivent, mangent...

119/ Stéphanie : Ce que je sais de la France c'est que sa capitale c'est Paris et... on tourne souvent les films là-bas.

²⁸ Le terme désigne en réalité tout ce qui est en lié au terrorisme. L'élève fait allusion aux événements terroristes qui ont ensanglanté la France et qui ont été rapportés par les médias

120/ J-Stéphane : la capitale c'est Paris et je connais le président.

121/ Prof : ah ! C'est qui le président ?

122/ J-Stéphane : c'est François Hollande.

123/ Lysie : Moi je connais l'ancien Président de la France Nicolas Sarkozy, l'actuel François Hollande... et que la capitale de la France c'est Paris. Je sais aussi qu'en France il ya les pauvres, les moyens et ceux qui sont riches.

124/ Prof : Donc la France est divisée en classes. C'est ça ?

125/ Lysie : [acquiesce en hochant la tête]

126/ Rémi : La France, je sais que son président c'est François Hollande. Je sais aussi que c'est la France qui va organiser la coupe d'Europe 2016. Je connais aussi un bon nombre de club français comme le l'Olympique de Marseille, le Paris St Germain, AS Monaco.

127/ Hyacinthe : Je connais la France par la capitale Paris par le président de la République François Hollande....Et je connais aussi que en France il ya le froid là-bas.

128/ Prof : A tout moment ?

129/ Hyacinthe : non monsieur, parfois.

130/ Prof : Ok...ça veut dire que vous connaissez bien la France ! Et les français ? vous avez une idée de comment sont les français ? Quelle idée vous avez des français ?

131/ Justine : Ils n'ont pas la même couleur de peau que nous.

132/ Prof : Ils n'ont pas la même couleur de peau. Ils sont blancs !!!

133/ Justine : oui monsieur.

134/ mais...tu n'as jamais entendu parler de français noirs ?

135/ Justine : [secoue la tête en signe de désapprobation]

136/ Prof : Non. Bon...tu connais seulement la couleur de la peau ? Ils sont comment ?

137/ Justine : Ils s'expriment bien en français. Ils n'ont pas le même ton que les noirs.

138/ Stéphanie : Les français n'ont pas le même nez que nous et il ne parle pas comme nous.

139/ Prof : Ils ne parlent pas comme nous ils parlent comment ?

140/ Stéphanie : Ils parlent un genre...

141/ Prof : un genre comment ?

142/ Stéphanie : comme s'ils parlaient dans le nez.

143/ J-Stéphane : Ils s'expriment bien à dépasser les noirs. Ils maîtrisent bien les mots.

144/ Lysie : Moi je sais que en France...

145/ Prof : Les français. Nous parlons maintenant des français on ne parle plus de la France.

146/ Lysie : Je sais que c'est pas tous les français qui sont blancs. Certains sont métisses et d'autres sont noirs. Ils parlent bien français.

147/ Prof : Et dans la vie quotidienne vous les trouvez comment ?

148/ Lysie : Ils sont accueillants chez eux.

149/ Prof : Ils accueillent bien tout le monde.

150/ Lysie : Oui monsieur.

151/ Rémi : Pour moi tous les français ne sont pas blancs. D'autres sont noirs même comme ce sont nos frères qui sont partis d'ici pour aller rester là-bas. Ce sont aussi des gens qui parlent couramment français parce que chaque année à l'académie française il y a des nouveaux membres.

152/ Prof : Et comme elle tu trouves que les français sont accueillants ?

153/ Rémi : Non. Pour moi ils ne sont pas accueillants. Ils sont racistes.

154/ Prof : Qu'est-ce qui te fait dire ça. Tu as un exemple ?

155/ Rémi : En France par exemple en football, quand un noir marque au lieu d'applaudir comme ils font pour les blancs ils lui jettent plutôt les peaux de bananes.

156/ Prof : Et toi, les français tu les trouves comment ?

157/ Hyacinthe : Je sais que les français vieillissent vite...Ils sont chiches [rires des élèves].

158/ Prof : Ils refusent de donner à qui ?

159/ Hyacinthe : au noirs... Ils maltraitent aussi les noirs.

160/ Prof : Alors... les célébrités en France vous connaissez ? D'abord vous savez ce que c'est une célébrité ?

161/ Justine : Une star.

162/ Prof : voilà. Prenons un terme terre à terre. Une star. Connaissez-vous une ou des stars françaises?

163/ Justine : Zaho, Maître Gims, La Fouine.

164/ Pas forcément en musique hein... dans tous les domaines d'activité. Les gens qui sont bien connus.

165/ Lysie : moi je connais Charles Pouzadoux

166/ Prof : Charles Pouzadoux. C'est... ?

167/ Lysie : un écrivain français. André Brink...

168/ Prof : c'est aussi un écrivain ?

169/ Lysie : oui.

170/ Rémi : Nous avons Karim Benzema, Ali Sissoko, Loïc Le Doux, André Pierre Ginard...

171/ Prof : Et si vous alliez en France, Quels lieux aimeriez-vous visiter ?

172/ Justine : la tour Eiffel

173/ J-Stéphane : Paris

174/ Lysie : Paris

175/ Rémi : Marseille et Paris

176/ Hyacinthe : Paris

177/ Alors... pour vous que représente ce pays ?

178/ Justine : La France représente un pays où habitent les français.

179/ Et toi, [Stéphanie] que représente la France pour toi ?

180/ Stéphanie : [hoche la tête]

181/ Rémi : la France c'est un pays qui a colonisé le Cameroun.

182/ Hyacinthe : Pour moi la France représente l'amitié avec le Cameroun.

183/ Prof : Dans quel sens ?

184/ Hyacinthe : Pour la guerre contre Boko Haram.

185/ Nous avons fini de parler du français, nous allons aussi un peu parler de l'anglais. est-ce que vous utilisez l'anglais ?

186/ Justine : un peu

187/ Stéphanie : un peu

188/ J-Stéphane : un peu aussi

189/ Lysie : je me débrouille à parler, je comprends et j'écris bien

190/ Rémi : parler je parle couramment. Je comprends et j'écris aussi à un certain niveau.

191/ Hyacinthe : je parle un peu et j'entends un peu.

192/ Quel est l'anglais que vous utilisez ? C'est l'anglais camerounais, américain ou britannique ?

193/ Stéphanie : l'anglais camerounais.

194/ Justine : je sais pas.

195/ Prof : Tu ne sais pas quel type d'anglais tu parles ?

196/ Justine : je sais pas.

197/ J-Stéphane : l'anglais camerounais

198/ Lysie : le British English

199/ Rémi : l'anglais camerounais

200/ Alors quel est le type d'anglais que vous préférez ?

201/ Justine : l'anglais des anglais.

202/ Stéphanie : l'anglais camerounais.

203/ Il faut nous dire pourquoi...

204/ Stéphanie : Parce que je suis camerounaise.

205/ Prof : Justine tu as dit que tu préfères l'anglais des anglais qu'on appelle encore British English. Pourquoi ?

206/ Justine : Parce que j'aimerais aller là-bas.

207/ J-Stéphane : l'anglais camerounais. Parce que c'est l'anglais là qu'on nous enseigne ici.

208/ Lysie : L'anglais des anglais, parce que j'aimerais visiter la Grande Bretagne et apprendre à mieux m'exprimer.

209/ Rémi : l'anglais des américains et des anglais. Parce que j'ai envie de mieux apprendre et ne pas avoir des difficultés en m'exprimant

210/ Hyacinthe : L'anglais des américains. Parce que j'ai envie de savoir ce que disent les américains dans les chansons

211/ Que savez-vous de l'Angleterre?

212/ Justine : Que sa capitale c'est Londres et que là-bas il ya une reine.

213/ Prof : Et le Etats-Unis ?

214/ Justine : Il ya un président... sa capitale c'est Washington...et certaines villes. Il ya New York, Miami et Los Angeles. Santiago, Chicago.

215/ Stéphanie : Je sais qu'en Angleterre il ya la reine. Elle s'appelle Victoria. Son fils est marié il est footballeur.

216/ Lysie : Je sais qu'en Angleterre il ya une grande horloge et que cette horloge sonne à chaque heure.

217/ Rémi : je connais un certain nombre de villes en Angleterre comme Londres, Norwich. Ce qui est des Etats-Unis je connais Washington, Chicago, Los Angeles. Je sais aussi que le président s'appelle Barack Obama.

218/ Prof : D'après vous comment sont les anglais et les américains ?

219/ Justine : Ils parlent couramment leur langue. Et que leur anglais et notre anglais n'est pas la même chose.

220/ Prof : Quel est la différence ?

221/ Justine : dans notre anglais on ajoute le pidgin.

222/ Stéphanie : Les anglais sont gentils.

223/ Prof : qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils sont gentils ?

224/ Stéphanie : Il ya les anglais dans notre village.

225/ Prof : Les anglais ou les anglophones ?

226/ Stéphanie : Les anglais. Ils sont là-bas pour travailler. Ils travaillent le cacao. Ils sèment aussi le gombo.

227/ Prof : Les anglais sont originaires d'Angleterre. Les anglophones ne sont pas originaires d'angleterre mais utilisent l'anglais pour communiquer. Je crois que tu parles des anglophones. Et les anglais ?

228/ Stéphanie : Les anglais, ils parlent couramment leur langue mais ils Whitisent²⁹ /waitiz/ souvent.

229/ J-Stéphane : Ils parlent vite. On ne peut pas comprendre ce qu'ils disent. Les américains aussi.

230/ Lysie : Ce que je sais des anglais c'est qu'ils parlent bien leur langue.

231/ Rémi : Ce que je sais des anglais et des américains c'est qu'ils parlent couramment l'anglais. Les américains aiment bien tourner des séries télévisées et les anglais sont des passionnés du sport.

232/ Hyacinthe : Ce que je sais des américains c'est qu'ils aiment faire la guerre.

233/ Prof : vous connaissez des personnes célèbres en Angleterre et au USA ?

234/ Justine : En Angleterre je connais pas. Pour les Etats-Unis : Rihanna, Beyonce...

235/ Prof : Ummmh, vous connaissez seulement les célébrités en musique. Dans les autres domaines, le sport, la politique l'économie vous ne connaissez personne.

236/ Stéphanie : je ne connais personne.

237/ J-Stéphane : Je ne connais personne.

238/ Lysie : je connais les artistes comme Drake, Rihanna,

239/ Prof : ...Rien que les artistes, en sport, politique rien.

240/ Rémi : En Angleterre Au tennis je peux citer Andy Lorey, au football il y a Harry Kane, Gary Karim, John Kerry. Aux Etats-Unis au football il ya London Donovan qui est le meilleur joueur. Au basket Michael Jordan.

²⁹ Ce mot signifie parler comme un homme blanc (de l'anglais «white »). Usité en camfranglais un parler des jeunes lycéens et collégiens.

241/ Prof : Si vous visitiez l'Angleterre ou les Etats-Unis, Quels lieux aimeriez-vous visiter.

242/ Justine : Londres, je sais qu'il ya une grande horloge là-bas. Et aux Etats-Unis c'est New York

243/ Stéphanie : New York pour découvrir comment on construit les immeubles là-bas.

244/ J-Stéphane : Moi je veux visiter Washington.

245/ Prof : Qu'est-ce qu'il ya d'attirant là-bas ?

246/ J-Stéphane : moi je veux seulement découvrir.

247/ Lysie : En Angleterre j'aimerais visiter Londres. Juste pour découvrir aux Etats-Unis

248/ Rémi : Aux Etats-Unis j'aimerais visiter San Antonio et New York pour voir les stades et les célébrités du football et du basket ball américain. En Angleterre j'aimerais visiter Arsenal pour voir les célébrités du football et Londres pour connaître le mode de vie des gens qui y habitent.

249/ Prof : Arsenal c'est un club ou une ville ?

250/ Tout autour de vous, dans vos villages maisons ou quartier est-ce qu'il ya des gens qui parlent anglais ?

251/ Justine : Ma tante au village.

252/ Stéphanie : Mes voisins au village

253/ Prof : Ils font quoi ?

254/ Stéphanie : Ils travaillent le cacao³⁰

255/ Lysie : Moi il ya ma cousine au Etats-Unis et ici au lycée bilingue il ya ma grande sœur qui parlent anglais

256/ Rémi : moi j'ai ma grande sœur et ma mère qui parlent anglais.

257/Prof : Parlons un peu de l'allemand et de l'Espagnol. Vous utilisez ces langues ?

258/ Stéphanie : quelques petits mots en espagnol...

259/ J-Stéphane : quelques petits mots

260/ Prof : vous les avez appris où ?

261/ J-Stéphane : Chez ma sœur, elle fait 1^{ère} Espagnol

262/ Stéphanie : Ma tante est en Guinée Equatoriale

263/ Hyacinthe : Quelques petits mots, j'ai appris à la télé.

264/ Lysie : allemand

265/ Rémi : allemand et espagnol

266/ Prof : Vous connaissez l'Espagne ?

267/ Justine : moi je connais une de ses villes qu'on appelle Buenos Aires.

268/ Rémi : [conteste] ce n'est pas en Espagne c'est au Brésil.

270/ Prof : Euh... allemand

271/ Rémi : Je connais quelques villes en Allemagne comme Munchen, Dortmund.

272/ Lysie : Je connais quelques noms comme Berlin.....euh...

273/ Prof : alors vous les connaissez comment ?

274/ Lysie : On nous parle de ces villes en classe pendant le cours.

275/ Prof : Que savez vous des allemands ?

276/ Lysie : Les allemands sont racistes et ils aiment la guerre.

277/ Rémi : Les allemands ont colonisé le Cameroun. Se sont eux qui ont aussi remporté la précédente coupe du monde.

278/ Prof : Et les espagnols...

279/ Stéphanie : Ils sont méchants.

280/ Prof : Ils sont méchants ? Pourquoi pensez-vous qu'ils sont méchants ?

281/ Ils nous maltraitent souvent là-bas.

282/ Vous parlez des espagnols où des équato-guinéens ?

283/ Stéphanie : ...equato.

³⁰ Il est de plus en plus courant de retrouver dans les villages de la région du Sud des travailleurs provenant des régions anglophones du pays qui viennent entretenir des cacaoyères abandonnées. Ils représentent une main d'œuvre efficaces et moins chères par rapport aux jeunes sudistes locaux.

284/ Prof : Nous nous parlons des espagnols. Il faut faire la différence. Alors vous savez pas grand-chose de l'Espagne. Et l'Allemand ?

285/ Rémi : En politique nous avons Adolf Hitler...dans le sport on a Thomas Muller, Tony Kross

286/ Prof : Les événements de l'histoire d'Allemagne ?

287/ Lysie : ce sont les allemands qui ont provoqués la 1^{ère} guerre mondiale.

288/ Quels lieux aimeriez vous visiter en Allemagne ?

289/ Lysie : j'aimerais visiter Frankfurt

290/ Rémi : j'aimerais visiter Munich à cause de sa population et de son mode de vie.

291/ Prof : Que représente l'Allemagne pour vous ?

292/ Rémi : l'Allemagne est une puissance mondiale qui a colonisé le Cameroun.

293/ Prof : Bien. Nous allons terminer par là. Est-ce que vous connaissez l'expression LE CAMEROUN est un pays bilingue ?

294/ Tous : [ils répondent à tour de rôle]...oui

295/ Prof : ça veut dire quoi quand on dit que le Cameroun est un pays bilingue ?

296/ Justine : C'est parce que on parle le français mais aussi l'anglais.

297/ Stéphanie : Le Cameroun est bilingue parce que on parle l'anglais et parle aussi le français.

298/ J-Stéphane : que au Cameroun on parle français et on parle anglais.

299/ Rémi : Le Cameroun est bilingue parce qu'il parle anglais et français et que lors de la colonisation il y avait une partie consacrée aux français et l'autre aux anglais

300/ Il y a une autre expression : « c'est le Cameroun qui est bilingue et non les Camerounais » vous avez déjà entendu ça aussi ?

301/ Justine : non monsieur

302/ Stéphanie : [hoche la tête pour dire oui]

303/ J-Stéphane : [hoche la tête pour dire non]

304/ Lysie : [hoche la tête pour dire oui]

305/ Rémi : Je n'ai pas encore entendu mais je peux imaginer ce que ça veut dire.

306/ Pourquoi les gens disent ça ?

307/ Lysie : Ils veulent dire que tous les camerounais ne parlent pas les deux langues. Certains parlent seulement anglais et d'autres parlent seulement français.

308/ Stéphanie : On dit ça parce que les autres parlent seulement leur langue non...les autres ne connaissent pas le français ils parlent seulement le bulu.

309/ Prof : lorsqu'on regarde de près ces deux expressions à votre avis est-ce que c'est vrai que le cameroun est bilingue ?

310/ Justine : c'est vrai parce que c'est pas tout le monde qui parle l'anglais.

311/ Prof : mais est-ce que tout le monde parle français ?

312/Justine : [hoche la tête pour dire oui]

313/ Prof : même dans les régions où on parle anglais ?

314/Justine : [hoche la tête pour dire oui]

315/ Stéphanie : c'est vrai parce que même si tu ne parles pas l'anglais tu peux quand même comprendre.

316/ J-Stéphane : c'est vrai parce que les autres écrivent.

317/Lysie : C'est vrai parce que au Cameroun certaines personnes qui parlent français peuvent parler anglais et d'autres qui parlent anglais peuvent parler français et certaines personnes peuvent parler anglais seulement et d'autres français seulement.

318/ Rémi : c'est vrai parce que parmi les langues officielles du Cameroun nous avons l'anglais qui est une des langues couramment parlée.

319/ Alors... c'est le Cameroun qui est bilingue et non les camerounais. Est-ce vrai ?

320/ Lysie : c'est vrai et c'est faux.

321/ J-Stéphane : c'est faux.

322/ Prof : Pourquoi ?

323/ [silence... pas de réponses]

324/ Pour terminer je vais vous demander de me faire le dessin de la tête de quelqu'un qui parle 5 langues. Une langue maternelle, le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand. Comment s'organisent les langues dans sa tête à votre avis ?

FIN DE L'ENTRETIEN 1

ENTRETIEN 2 04/05/2016 9 :59

1/ Prof : Bonjour,

Je vous disais qu'on allait avoir ce qu'on appelle un entretien et notre entretien va porter sur les langues. Je vais vous poser quelques petites questions sur les langues et j'aimerais que vous y répondiez le plus honnêtement et le plus simplement possible. Alors nous allons commencer... essayez de vous présenter...

2/ Lyne, seconde allemand

3/ Richard, sixième A

4/ Sarah, sixième A

5/ Samuel, seconde Allemand

6/ Etienne, sixième A

7/Souleymanou, sixième A

8/ Prof : rappelez nous vos langues maternelles...

9/ Lyne : français

10/ Richard : bulu

11/ Sarah : basaa

12/ Samuel : bulu

13/ Etienne : bulu

14/ Souleymanou : foubé.

15/ Prof : Alors votre langue maternelle, c'est la langue de votre père ou celle de votre mère ?

16/ Lyne : la langue de mon père.

17/ Prof : Le français ?

18/ Lyne : le basaa

19/ Prof : vous avez dit que votre langue maternelle c'est le français ! Elle a dit français non ?

20/ Tous : oui monsieur.

21/ Lyne : le basaa, monsieur.

22/ Prof : Pourquoi vous changez ?

23/ Lyne : Monsieur, c'est vous qui m'embrouillez puisque dernièrement quand on a rempli les fiches vous avez dit que la langue maternelle c'est la première langue qu'on a étudié à l'école.

24/ Prof : Non c'est pas ce que j'ai dit. J'ai dit la première langue que vous avez apprise après que vous soyez né. Vous avez grandi avec cette langue. C'est-à dire Il ya des familles ou le père et la mère parlent une langue maternelle locale mais communique en français avec leurs enfants et l'enfant grandit en ne parlant que français. Est-ce que c'est votre cas ?

25/ Lyne : oui, monsieur.

26/ Prof : Donc votre langue maternelle c'est.....

27/ Lyne : le français.

28/ Richard : le bulu, pour mon père.

29/ Sarah : le basaa, pour ma mère.

30/ Samuel : le bulu du côté de mon père.

31/ Etienne : le bulu du côté de mon père.

32/ Souleymanou : le foubé pour les deux.

33/ Prof : Où parlent-on foubé au Cameroun ?

34/ Souleymanou : A Ngaoundéré

35/ Etienne : On parle le bulu au sud à Ebolowa.

36/ Samuel : On parle bulu dans mon village à AkomII

37/ Sarah : On parle le basaa au Centre à Makak.

38/ Richard : le bulu au Sud à Ebolowa

39/ Prof : Comment sont les gens qui parlent ces langues ?

40/ Souleymanou : ils sont bien.

41/ Prof : pourquoi dis-tu que les gens qui parlent foubé sont bien ?

42/ Souleymanou : Parce qu'ils respectent la religion.

43/ Etienne : Les bulus sont bien parce que dès l'enfance ils apprennent à leur enfants à parler leur langue maternelle.

44/ Samuel : le bulu est bien parce que chez nous les bulus nous sommes très généreux envers les étrangers qui viennent pour les visites et tourisme.

45/ Prof : Comment sont les basaa ?

46/ Lyne : Ils sont méchants.

47/ Prof : C'est pas à vous que je m'adresse. Attendez quand on parlera des français...[rires...] [sarah hésite de s'exprimer]... dites ce que vous pensez.

48/ Sarah : moi je pense que les basaa...[hésitation]... je ne sais pas monsieur.

49/ Prof : tu ne sais pas ou tu ne veux pas parler ?

50/ Sarah : les basaa sont accueillants. Mais...pour leur caractère ils sont trop durs parce qu'ils aiment trop les bagarres. Mais ils sont accueillants vers certains étrangers. Quand les étrangers viennent tout le village se mobilise pour l'héberger et le nourrir aussi.

51/ Prof : Mais qu'est-ce qui cause les bagarres ?

52/ Sarah : les discussions de terrains et des biens et la chefferie aussi.

53/ Prof : Richard c'est toujours le bulu...qu'est-ce qui caractérise le bulu ?

54/ Richard : ils aiment trop manger...[rires] ils sont ndok³¹. Ce qui est bien chez eux c'est qu'ils savent cultiver le cacao.

55/ Prof : Bon pour le français on aura un temps. Alors, pour vous est-ce normal de parler les langues maternelles que nous avons citées là ?... c'est normal de parler le foubé ?

56/ Souleymanou : oui monsieur, parce que s'il ya des choses qui se passe et on ne veut pas que les étrangers comprennent on va parler.

57/ Prof : donc c'est un moyen de parler en secret.

58/ Souleymanou : oui monsieur.

59/ Etienne : oui c'est bien de parler bulu parce que nous ne sommes pas nés avec le français. Ça permet aussi de communiquer envers tout le monde qui nous comprend.

60/ Samuel : oui le bulu est bien parce que ça nous permet de communiquer avec nos grand parents au village. Et en plus on peut se retrouver là où les gens parle bulu et on vous accepte facilement.

61/ Sarah : c'est bien de parler basaa parce que ça nous permet de communiquer avec les grands parents et les gens qui ne comprennent que le basaa.

62/ Richard : c'est important de parler le bulu parce que ça nous permet de communiquer avec nos parents à la maison et de causer avec nos cousins du village qui arrivent en ville et qui ne savent pas encore parler le français.

63/ Prof : Et le français alors ? ... parlons maintenant du français. Commençons par la personne dont la langue maternelle est le français. Votre français vous l'évaluez comment ? très bon, bon, assez ou mauvais français ?

64/ Lyne : bon.

65/ Prof : donc vous parlez bien français ?

66/ Lyne : oui

67/ Richard : bien

68/ Sarah : bien

69/ Samuel : assez bien

70/ Etienne : un français assez bien

71/ Souleymanou : un français assez bien

72/ Prof : Alors... vous connaissez la France ?

73/ Lyne : [rire] non monsieur.

74/ Prof : Vous n'êtes jamais allé en France...mais vous n'avez jamais entendu parler de la France ?

75/ Lyne : Si, j'ai déjà entendu parler de la France.

76/ Prof : Et...Comment ?

77/ Lyne : j'ai un père qui est là-bas en France. Il nous montre souvent certaines choses de la France par téléphone. Sur Ummo nous communiquons et il me montre les choses de la France.

78/ Prof : Donc vous connaissez la France que par cette application de téléphone...vous n'avez jamais rien lu sur la France ?

79/ Lyne : j'ai déjà lu les choses sur la France.

80/ Prof : Quoi par exemple ?

81/ Lyne : qu'ils sont racistes.

82/ Prof : C'est ce que vous avez lu dans les livres ?

83/ Lyne : oui monsieur.

³¹ Signifie « gourmand » en bulu.

84/ Prof : Et c'est quel livre ?

85/ Lyne : j'ai oublié le titre mais c'est un livre racial qui parlait de la France.

86/ Sarah : ce que je sais de la France c'est que les français...[hésitante]... ils aime la guerre. Et... je sais aussi que les noms qu'ils utilisent pour appeler les choses ne sont pas les mêmes chez nous. Comme par exemple ce que nous appelons bonbon eux ils appellent sucette...Et ils ont aussi leur façon de causer français.

87/ Prof : Ils parlent comment ?

88/ Sarah :Ils parlent... comme s'ils étaient entrain de whitiser³². Ils n'ont pas le même ton que nous.

89/ Prof : Samuel, tu connais la France ?

90/ Samuel : je ne connais pas la France mais je sais que dans l'histoire, la France a participé à la deuxième guerre mondiale.

91/ Etienne : La France c'est un pays qui est beaucoup engagé. Surtout pour la lutte contre la secte islamique. Ils ont collaboré avec S.E Paul Biya. Pour essayer de combattre le terrorisme.

92/ Prof : Alors, comment sont les français ?

93/ Lyne : Ils sont modestes...accueillants. Ils savent prendre les problèmes des autres en main mais ils sont aussi trop menteurs

94/ Prof : Pourquoi dites-vous qu'ils sont menteurs ?

95/ Lyne : parce qu'il montre toujours ce qu'il ya de positif chez eux et ils cachent le négatif. Ils disent toujours que leur pays est beau, ils ont l'argent alors qu'il ya aussi la pauvreté et les mauvaises choses là-bas.

96/ Richard : les français sont créatifs. Ils changent les noms des choses. Dieu a crée sa pomme et eux ils disent que c'est la pomme de France alors que ça peut aussi être la pomme du Cameroun. [rires].

97/ Sarah : Ce que je peux dire des français c'est qu'ils sont arrogants. Et ils ne savent pas cuisiner.

98/ Samuel : bon... pour moi les français sont racistes ils n'aiment pas trop se mélanger avec les noirs et métisses. Ils veulent aussi montrer qu'ils sont supérieurs comme s'ils avaient reçu le pouvoir de Dieu.

99/ Etienne : les français sont accueillants il ya d'autres qui sont gentils, il ya d'autre quand ils viennent ici on les accueille mais quand les noirs veulent partir chez eux ils les maltraitent.

100/ Prof : alors si on vous proposait de visiter la France. Quels lieux visiterez-vous ?

101/ Sarah : Paris

102/ Samuel : Paris pour visiter la tour Eiffel

103/ Etienne : Je vais aller à Paris.

104/ Lyne : Lyon

105/ Prof : pourquoi Lyon ?

106/ Lyne : Parce que c'est beau là-bas.

107/ Prof : Pour vous que représente la France ?

108/ Samuel : Pour moi la France représente un pays comme les autres.

109/ Richard : c'est le pays des français.

110/ Sarah : Un pays comme les autres

111/ Etienne : Un pays comme les autres.

112/ Prof : Donc pour vous quand on dit France il n'ya rien d'exceptionnel, c'est un pays comme les autres.

113/ Tous : oui monsieur.

114/ Prof : Parlons aussi un peu de l'anglais. Vous apprenez l'anglais à l'école ?

115/ Tous : oui monsieur.

116/ Prof : vous utilisez l'anglais ?

117/ Tous : [à tour de rôle] oui monsieur.

118/ Prof : Quand vous vous exprimez en anglais, vous utilisez quelle variété ? l'anglais britannique, américain ou camerounais ?

119/ Tous : [à tour de rôle] l'anglais camerounais.

120/ Prof : Alors comment évaluez-vous votre niveau d'anglais ? Très bien, bien, assez bien, passable...

121/ Lyne : Faible

122/ Richard : médiocre

123/ Sarah : Faible

124/ Samuel : Passable

125/ Etienne : Faible

126/ Souleymanou : médiocre

127/ Prof : Vous savez que tous ceux qui parlent anglais parlent la même langue mais pas de la même façon. Alors quelle est la façon de parler que vous préférez ? Celle des américains, des anglais ou des camerounais ?

128/ Lyne : des camerounais...

129/ Prof : Pourquoi ?

130/ Lyne : parce que c'est plus facile à comprendre.

³² En francanglais Parler comme l'homme blanc.

131/ Richard : Camerounais parce qu'on peut vite comprendre.

132/ Sarah : Camerounais. Ça se comprend facilement

133/ Samuel : Camerounais parce qu'il est facile à comprendre et facile à parler

134/ Etienne : Anglais camerounais parce que c'est facile à comprendre, facile à écrire facile à parler.

135/ Souleymanou : Anglais camerounais. C'est facile à comprendre.

136/ Prof : quand vous êtes en classe vous avez l'impression que votre prof vous enseigne quelle variété ?

137/ Tous : [à tour de rôle] camerounais.

138/ Prof : vous connaissez l'angleterre et les Etats-Unis ?

139/ Lyne : l'angleterre est un pays bien, un pays d'affaires, rigoureux et sévère.

140/ Prof : sévère dans quel sens ?

141/ Lyne : par exemple au travail si le travail commence à 8 heures il faut être à l'heure sinon on te renvoie.

142/ Prof : et les Etats-Unis ?

143/ Lyne : je sais pas...

144/ Sarah : selon les informations que j'ai eu c'est que là bas il ya des hommes qui se marient avec des chats. Et le maire aussi signe l'acte de mariage.

145/ Prof : vraiment ? Vous avez vu ça où ?

146/ Sarah : Ma sœur et moi avons vu ça sur internet.

147/ Etienne : ce que je sais des Etats-Unis c'est que ils aiment faire la guerre.

148/ Prof : Quel idée vous avez des anglais et des américains ?

149/ Lyne : l'homme américain est hypocrite.

150/ Richard : l'homme américain il aime la bagarre...

151/ Sarah : l'homme américain aime se faire voir...l'anglais, aucune idée.

152/ Etienne : l'homme américain il aime trop porter plainte.

153/ Si on vous proposait de visiter les Etats-unis ?

154/ Lyne : j'irai à Washington.

155/ Richard : Pareil.

156/ Sarah : New York

157/ Samuel : Miami

158/ Etienne : New York

159/ Souleymanou : New York

160/ Parlons de l'allemand et de l'espagnol. [s'adressant à Lyne et Samuel] vous apprenez l'allemand. Est-ce qu'il y en a parmi vous qui utilise l'espagnol

161/ Richard, Sarah, Etienne : oui monsieur.

162/ Prof : on parlera donc de l'espagnol et de l'allemand. Alors...l'espagnol vous connaissez ?

163/ Richard, Sarah, Etienne : on se débrouille.

164/ Mais vous n'apprenez pas ça à l'école.

165/ Richard, Sarah, Etienne : oui monsieur

166/ Prof : Vous avez donc appris à vous débrouiller en espagnol où ?

167/ Richard, Sarah, Etienne : Pendant les permanences le prof nous entretien en espagnol

168/ Etienne : et monsieur nos grands frères et nos grandes sœur qui sont dans les classes élevées parlent espagnol

169/ Prof : Et vous vous utilisez l'allemand. Vous l'avez en classe comme langue vivante². Comment sont les allemands ?

170/ Samuel : Ils sont généreux et accueillants

171/ Prof : est-ce que vous connaissez l'expression le Cameroun est un pays bilingue ? vous avez déjà entendu dire ça ?

172/ Tous : oui monsieur

173/ Pourquoi les gens disent que le Cameroun est un pays bilingue ?

174/ Lyne : Parce que au Cameroun il y a deux langues officielles. Le français et l'anglais qui sont des langues de communication faciles.

175/ Sarah : Le Cameroun est un pays bilingue parce que dans l'histoire, avant que les anglophones et les francophones se mélangent, ils étaient partagés. Il y avait l'anglais d'un coté et le français de l'autre et comme les deux se sont mélangés c'est pour cela qu'on dit que le Cameroun est un pays bilingue.

176/ Samuel : Le Cameroun est un pays bilingue parce qu'on parle l'anglais et le français.

177/ Prof : c'est le cameroun qui est bilingue et non les camerounais. Quand les gens disent ça ils veulent dire quoi ?

178/ Sarah : c'est parce que quand certaines personne trouve difficile de parler une langue. Ils disent que c'est le Cameroun qui est bilingue.

179/ Richard : pour dire que ce ne sont pas nos langues mais les langues qui viennent des autres pays.

180/ La dernière chose que je vais vous demander de faire c'est le dessin de la tête d'une personne qui parle plusieurs langues. Comment à votre avis s'organisent les langues dans sa tête.

FIN DE L'ENTRETIEN

ENTRETIENS3 04/05/2016 11 :36

1/ Prof : Bonjour,

Nous allons une fois de plus aborder la question des langues et je souhaiterais que vous répondiez le plus naturellement et le plus simplement possible aux questions qui vous seront posées.

[Les trois élèves sont en classe de 3eEsp 2... Josiane, Junior et Hans] Vous dites quelle est votre langue maternelle et si elle est la langue de votre père ou de votre mère.

2/ Josiane : bene... la langue de ma mère.

3/ Junior : bulu... celle de ma mère.

4/ Hans : bulu... celle de ma mère.

5/ Prof : Où parle-t-on le bene ?

6/ Josiane : Minyem

7/ Junior : on parle bulu à Mvoutedou à Ebolowa 2°

8/ Hans : à Obang vers Ngoulemakong.

9/ Alors... comment sont les gens qui parlent ces langues ?

10/ Josiane : les bene sont travailleurs, gentils...

11/ Junior : les bulu sont vaillants ils sont aussi travailleurs et gentils aussi.

12/ Prof : les bulus ?

13/ Josiane : [rire]

14/ Hans : Ils aiment le travail, ils partagent également.

15/ est ce que c'est important de parler ces langues ?

16/ Josiane : c'est important parce que... chaque enfant doit connaître sa langue

17/ Junior : c'est important parce que tu ne dois pas oublier ta tradition et ta langue.

18/ Hans : Pour moi c'est important parce que chaque enfant quand il rentre au village il doit parler avec ses grands parents.

19/ Et est ce bien de parler cette langue partout ?

20/ Josiane : non monsieur

21/ Prof : Pourquoi ?

22/ Josiane : Parce que beaucoup de gens ne comprennent pas.

23/ Junior : Non monsieur. Parce que on peut arriver dans un lieu où les gens ne parlent pas le bulu et il faut parler une autre langue pas le bulu parce que tout le monde ne comprend pas ça.

24/ Hans : on ne peut pas parler le bulu partout parce que d'abord tout le monde n'est pas bulu et...et ce n'est pas évident de commencer à parler sa langue comme ça.

25/ Prof : Et le français alors ? vous parlez français ?

26/ Comment vous évaluez votre français ?

27/ Tous : [à tour de rôle] ... bien.

28/ Prof : ça veut dire que vous parlez tous bien français.

29/ Alors... vous connaissez la France ?

30/ Junior : Junior : Non monsieur, on connaît seulement le nom France.

31/ Prof : vous n'avez jamais entendu parler de la France... vous savez il y a plusieurs façon de connaître un lieu. On ne connaît pas un lieu simplement parce qu'on l'a visité mais on peut lire les choses sur un lieu ou voir à a télé internet et tout ça... alors vous connaissez la France ?

32/ Josiane : Oui on connaît la France

33/ Prof : Qu'est-ce que vous savez de la France ?

34/ Hans : Je sais par exemple qu'en France il y a plus de vieux que de jeunes ... et qu'ils ne mangent pas de la même façon que nous. Chez eux ils ont des règles d'hygiène nous on mange n'importe comment.

35/ Junior : Moi je connais les différentes villes de la France comme Paris, Marseille, Lyon, Bordeaux.

36/ Josiane : je sais que la France est un pays développé.

37/ Prof : Parlons maintenant des français. Comment sont les français ?

38/ Josiane : ils ont un ton bizarre. Ils whitisent [waitiz]

39/ Junior : Moi je sais que les français parlent d'abord français.

40/ Hans : leur façon de parler est différente de la notre, ils sont propres, ils s'entretiennent bien, ils cherchent toujours à découvrir.

41/ Si vous visitiez la France, quels lieux aimeriez vous visiter.

42/ Josiane : J'aimerais visiter la capitale Paris. Pour découvrir le lieu où le président habite.

43/ Junior : Moi aussi j'aimerais visiter Paris pour découvrir les Champs Elysées.

44/ Hans : J'aimerais visiter Paris pour voir la tour Eiffel, les gratte-ciels, également visiter les stades et les eaux.

45/ Prof : Quand on parle de la France. Qu'est ce que ça représente pour vous ?

46/ Hans : pour moi ça évoque un pays développé, ambitieux,

47/ Junior : Quand j'entends parler de France je pense que c'est grâce à eux que nous avons l'indépendance.

48/ Josiane : Quand j'entends parler de France, je pense à l'histoire, au pays qu'ils ont colonisés.

49/ Prof : Donc il voit l'indépendance et vous la colonisation et lui le développement. Alors parlons de l'anglais une langue que vous apprenez à l'école. Vous utilisez anglais ?

50/ Tous : oui monsieur

51/ Prof : A votre avis quel est la variété que vous utilisez. L'anglais des anglais, l'anglais américain ou l'anglais camerounais ?

52/ Tous : [à tour de rôle...] l'anglais britannique.

53/ Prof : Votre anglais il est comment ? Très bien, bien, passable...comment vous l'évaluez ?

54/ Josiane : Moyen

55/ Junior : Médiocre

56/ Hans : Médiocre

57/ Quelle variété d'anglais préférez-vous ?

58/ Hans : l'anglais britannique...ça s'apprend facilement.

59/ Junior : L'anglais britannique... c'est ça qu'on nous apprend de l'école primaire au secondaire.

60/ Josiane : L'anglais britannique... c'est plus facile que l'anglais américain

61/ Prof : l'Angleterre, les Etats-Unis vous en avez entendu parler ?

62/ Tous : oui monsieur

63/ Prof : Qu'est ce que vous savez de l'Angleterre et des USA ?

64/ Junior : L'Angleterre j'ai entendu parler mais dans l'histoire. Pendant la 2^e guerre mondiale ils ont eu le radar qui a permis de vaincre l'Allemagne.

65/ Hans : Je connais les USA dans le développement et également dans l'histoire. Pendant la guerre ils vendaient les armes aux européens et ils sont entrés en guerre quand l'Allemagne a bombardé leur navire et leur entrée en guerre a changé les choses en faveur des alliés. L'angleterre est un pays riche qui fait aussi partie de l'histoire de l'indépendance du Cameroun. Sur l'aspect éducatif il a beaucoup rapporté au Cameroun.

66/ Josiane : Les USA ont mis fin à la 1^{ère} guerre mondiale. C'est la première puissance mondiale et un pays développé. L'Angleterre me fait penser aux pays qu'ils ont colonisés.

67/ Prof : Parlons des anglais et des américains...Comment vous les trouvez ?

68/ Hans : A mon avis les américains sont des gens agressifs. Il aime la guerre, la drogue, en fait les mauvaises choses. Les anglais sont des gens posées, simples.

69/ Junior : pour moi les américains sont des gens qui savent chanter. Ils sont aussi agressifs. Les anglais sont posés. Visiblement ils n'aiment pas les problèmes.

70/ Josiane : Les américains j'aime leur façon de tourner les films. Les anglais....[silence]

71/ Prof : Si vous visitiez l'Angleterre ou les USA quels lieux visiteriez-vous?

72/ Junior : Aux USA j'aimerais visiter Washington pour voir la Maison blanche. Et Londres en Angleterre pour visiter les stades de football.

73/ Hans : Pour les USA moi j'irai à New York pour visiter ses gratte-ciels.

74/ Josiane : En Amérique j'aimerais visiter New York.

75/ Prof : Alors vous apprenez l'espagnol, c'est votre langue vivante 2.

76/ Tous : oui monsieur.

77/ Prof : vous utilisez l'espagnol. Comment vous évaluez votre espagnol ?

78/ Josiane : passable

79/ Junior : Assez bien

80/ Hans : Assez bien

91/ Vous connaissez l'Espagne ?

92/ Tous : oui

93/ Comment vous connaissez l'Espagne, que savez vous de l'Espagne ?

94/ Junior : à la télé et au cours d'Espagnol

95/ Prof : Que savez vous de l'Espagne ?

96/ Hans : c'est un pays développé, touristique. Il n'est pas très grand et toujours en paix.

97/ Junior : Je sais que c'est un pays développé et aussi qu'il a une grande superficie.

98/ Josiane : Je sais que l'Espagne n'est pas trop peuplée et que c'est aussi un pays développé.

99/ Prof : Et les espagnols quel est l'idée que vous avez des espagnols ?

100/ Josiane : Les Espagnols aime la douceur, ils ne sont pas violents

101/ Junior : Les espagnols aiment l'alcool. [rires] ils boivent beaucoup. Ils aiment aussi le football.

102/ Hans : Les espagnols sont de grands sportifs, ils aiment aussi l'humour. Et ils aiment partager avec leur entourage.

103/ Si vous visitiez l'Espagne où irez-vous ?

104/ Josiane : J'aimerais aller à Madrid pour voir les constructions...la population.... Habillement. tout ça.

105/ Junior : Madrid ...pour visiter les monuments.

106/ Hans : Madrid pour visiter le mode de vie des populations, visiter les monuments et savoir leur histoire.

107/ Prof : Quand on dit Espagne ça vous dit quoi ?

108/ Hans : ça renvoie à un pays développé et au sport.

109/ Junior : Un pays développé aussi. Un pays qui a contribué à la colonisation des pays africains.

110/ Prof : Il ya cette expression : le Cameroun est un pays bilingue. Vous avez entendu ça ?

111/ Tous : oui monsieur.

112/ Prof : pourquoi les gens disent ça.

113/ Josiane : Parce que le Cameroun a été colonisé par les français et les anglais et qu'on parle français et anglais au Cameroun.

114/ Junior : Parce que le Cameroun était d'abord deux Etats. Etat français et Etat anglais.

115/ Hans : Pour moi ça renvoie au fait que le Cameroun a deux langues officielles le français et l'anglais et il ne faut seulement s'habituer à parler français alors qu'il y a l'anglais à coté qui fait partie de ns langues officielles.

116/ Prof : Une autre expression c'est le Cameroun qui est bilingue et non les camerounais. Vous avez déjà entendu dire ça ?

117/ Tous : oui monsieur.

118/ Prof : ça veut dire quoi ?

119/ Junior : parce que le Cameroun a les autres langues. Il ya certains qui parlent français anglais et les autres langues.

120/ Josiane : ils disent ça pour justifier le fait qu'ils ne parlent pas l'anglais.

121/ Junior : Quand quelqu'un connaît seulement parler français il dit que le Cameroun est bilingue et non moi.

122/ Hans : c'est la même chose.

123/ Prof : La dernière chose que je vais vous demander c'est de me faire un dessin. Vous dessinez la tête de quelqu'un qui parle quatre langues. Imaginez comment les langue s'organisent dans sa tête.

Annexe3. Observation participante

OBSERVATION EN COURS DE LANGUE

Observation du discours des apprenants. Mené le 03/12/2015 cours d'anglais en classe de seconde A4 Allemand.

En seconde, la version anglaise d'un extrait du poème d'Homère « The Odyssey » (traduit en prose) avait été lue en classe quelques jours auparavant. Dans cet extrait Odysseus un chef grec et ses hommes sont emprisonnés par un monstre à œil unique dénommé le Cyclops. Convaincu que ce monstre mangeur d'hommes finira par les manger tous, Odysseus va imaginer un stratagème pour échapper au monstre lui et ses hommes. A la fin de cette leçon de Reading-Comprehension, Il a été demandé aux élèves de préparer pour la prochaine leçon une histoire de monstre populaire dans leur culture et de la raconter en classe. La consigne : '**Tell about a monster in your culture or traditions**'. Les histoires de monstres produites par quelques élèves ont été enregistrées en voici la retranscription.

ELEVE 1

32. Teacher : The name is...
33. Student1 : My name is Student1. The Monster in my village is AKPARA/àkpàrá /
34. Teacher: Where is your village located?
35. Student1 : in département de la Menoua.
1. Teacher : In Menoua division. That's what we say in English. So the monster in your village is Akpara is that?
36. Student1 : Yes sir.
37. Teacher : How is Akpara ?
38. Student1 : He bok a mask.
39. Teacher : He bok ? What is bok?
40. Class: [rire des élèves...quelques-uns chuchotent "francamglais"]
41. Student1 : [fait un signe de la main sur la figure]
42. Teacher : Not bok, wears. He wears a mask.
43. Student1 : He wears a mask. In the mask he has three oeil.
44. Teacher : three what?
45. Class: [les élèves répètent partagés entre 'oeil', et 'I']
46. Teacher : he has three eyes.
47. Student1 : he bok big clothes.
48. Teacher: he wears not he bok
49. Student1: He wears clothes. He has a long fingers.
50. Teacher: He has long fingers. When you say "a" the word is singular so, he has long fingers.
51. Student1: He has long fingers. He shake very good.
52. Teacher: what is « shake »?
53. Class: [rire des élèves] dance...
54. Teacher: He dances very well. Is that all?
55. Student1 : No. Euh..... He is very watt.
56. Teacher : He is very....
57. Student1 : Watt...blanc
58. Teacher : He is light-skinned. We say he is light-skinned.
59. Student1 : When people dance he sow a banana. Banana pousse now now.
60. Class: [rires dans la classe... Certains élève répète 'pousse now now now' en riant.]
61. Teacher : He plants a banana tree and the banana tree grows right at the moment.
62. Student1 : yes, sir.
63. Teacher : and people eat bananas.
64. Student1 : yes, sir.
65. Teacher : Ok. And what does he do to people?
66. Student1 : He protect the village.
67. Teacher : so akpara is a good monster. He is not wicked.
68. Student1 : yes, sir.

ELEVE2

69. Student2 : The monster of my village is Flapajou. Flapajou is a big monster. He has euh...red les cheveux.
70. Class: [rire dans la classe...]
71. Teacher : red les cheveux hein ? ... He has red hair. Yes.
72. Student2 : This monster detest children. He has a long finger. He has a black body.

73. Teacher : *He has a black skin, he is dark-skinned.*
74. Student2 : *This monster habité in the forest.*
75. Class: *[un élève souffle... « lives »]*
76. Student2 : *This monster lives in the forest. The people abandonné the forest.*
77. Class: *[rires...]*
78. Teacher : *people abandoned the forest. Why?*
79. Student2 : *Because the monster will eat the children to kill the children.*
80. Teacher : *You said Flapajou is a big monster with red hair. What about his face. How does it look like?*
81. Student2 : *He has a mask with the pic...the corne.*
82. Teacher : *horns...right ? You said the monster detest children. He can eat children. What else does he do?*
83. Student2 : *he detest people and animals.*
84. Teacher : *what does he do to people and animals ? To detest is a feeling. How does Flapajou manifest that feeling? How do you know that he detests people?*
85. Student2 : *[Pas de réponse]*
86. Teacher : *Ok ...another monster...*

ELEVE 3

87. Student3 : *Kokolo and Menguilingui*
88. Teacher : *In which village?*
89. Student3 : *Menyina Zoetele in the South. They are horrible big fishers beside river... And they are terrorism children.*
90. Teacher : *They are terrorising children.*
91. Student3 : *They have hair and long and big teeth.*
92. Teacher : *They have long hair and big teeth. What about the body?*
93. Student3 : *Monsieur il est comme le poisson.*
94. Teacher : *They look like fish...ok?*
95. Student3 : *yes, yes.*
96. Teacher : *How do they terrorise children? What do they do?*
97. Student3 : *Monsieur c'est parce qu'il est laid qu'il terrorise les enfants.*
98. Teacher : *Can't you say it in English ?*
99. Student3 : *[silence]*
100. Teacher : *Ok... another one...*

ELEVE 4

101. Student4 : *The monster of my village is Nkuissier. She is big.*
102. Teacher : *Is it a female monster?*
103. Student4 : *He is big, black, his hair... he are a rasta. He are hungry.*
104. Teacher : *He... He....*
105. Student4 : *He is hungry...ugly.*
106. Teacher : *Hungry or ugly?*
107. Student4 : *Ugly...laid. His clothes are white. He effraying the people in the bosquet.*
108. Teacher : *He frightens people in groves. Yes...so, that's all? So, the name of the village is...*
109. Student4 : *Mbankuop in Foubot.*
110. Teacher : *Good.....[un élève lève le doigt.] Yes, Student5. Now we are listening to student 5.*

ELEVE 5

111. Student5 : *My monster is Kèmbê.*
112. Teacher : *Your monster?*
113. Class: *[rires...]*
114. Student5 : *The monster in my village is Kèmbê.*
115. Teacher : *So, How is Kèmbê?*
116. Student5 : *Kembê is a snake the head is cot /cɔt/... [rires dans la classe] ...cock... la chèvre. [les élèves rient de plus en plus]*
117. Teacher : *The head is...*
118. Student5 : *cot and snake...cot cot la chèvre.*
119. Teacher : *it is goat... goat. The head is goat and the body is snake. Ok.*
120. Student5 : *He lives das forest.*

121. *Class: [rires...quelques élèves murmurent] ...das c'est déjà l'allemand.*
 122. *Teacher : He lives in the forest.*
 123. *Student5 : He kill the woman when the woman go to find the firewood.*
 124. *Teacher : So the only characteristic of kèmbê is that one part is snake and another is goat.*
 125. *Student5 : Yes, yes, das this. He has four eyes. Four big eyes.*
 126. *Teacher : You say he kills women when they go to find for firewood that's all. The village is...*
 127. *Student5 : Makak.*
 128. *Teacher : Makak is in the centre....More stories about monsters?*

ELEVE 6

129. *Student6 : I don't have a monster.*
 130. *Teacher : So, what do you have?*
 131. *Student6 : I have Jean Bivesseu*
 132. *Teacher : What?*
 133. *Class:[un élève s'exclame à basse voix] eeeeeeh... Jean les os.*
 134. *Student6 : Jean Bivesseu. It is a human. He kills people and takes their bones and sell in the market.*
 135. *Teacher : So you don't have a monster but you describe what?*
 136. *Student6 : Jean Bivesseu. He kills people and takes their bones and sell in the market. He is very beautiful.*
 137. *Teacher : You say he is very beautiful. Do we say that a man is beautiful?*
 138. *Class: No....*
 139. *Teacher : So how is the man?*
 140. *Student6 : good-looking.*
 141. *Teacher : good-looking or handsome.*
 142. *Student6 : He lives in cocoa fields. He always has a machete. Jean Bivesseu has one foot.*
 143. *Teacher : He is cripple*
 144. *Student6 : Il a un pied et demi.*
 145. *Teacher : Yes, we say he is crippled. So, Jean Bivesseu is a real person.*
 146. *Student6 : he has died now.*
 147. *Teacher : the story is now a legend.*