

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN LANGUES  
ET LITTÉRATURES

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES BILINGUES



REPUBLIC OF CAMEROON

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ 1

\*\*\*\*\*

POSTGRADUATE SCHOOL FOR  
ARTS, LANGUAGES AND  
CULTURES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL UNIT FOR  
LANGUAGES AND LITERATURES

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF BILINGUAL  
STUDIES

**L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE EN ANGLAIS CHEZ LES  
ÉTUDIANTS FRANCOPHONES : CAS DES ÉTUDIANTS DU  
DÉPARTEMENT D'ÉTUDES BILINGUES DE L'UNIVERSITÉ  
DE YAOUNDÉ I**

Mémoire rédigé et soutenu le 17 avril 2025 en vue de l'obtention du diplôme de Master en  
*Lettres Bilingues*

Spécialité : Études Contrastives du Français et de l'Anglais

Option : Langue

par

**NFONGUIE NJAYOU JAMILA NAWAL**

*Licenciée en Études Bilingues*

Matricule : 19Y682



**Jury**

Président : ELIMBI MEDJO Solange (MC)

Rapporteur : MBARGA François (CC)

Membre : ELONG Denis (CC)

Janvier 2025

## DÉDICACE

À mes parents M. et Mme NJAYOU

## REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas pu être réalisé jusqu'à son terme si certaines personnes avaient ménagé leurs efforts. Aussi, tenons-nous, de prime abord à exprimer notre gratitude à notre encadrant, le Dr François Mbarga. Il a su nous tenir par la main, nous donner de précieux conseils, la documentation et les orientations qui ont été d'une importance capitale.

Nous voudrions également avoir une expression privilégiée de reconnaissance à l'endroit de tous les enseignants du Département d'Études Bilingues pour les connaissances et savoirs qu'ils nous ont donnés depuis la première année de licence jusqu'au cycle master.

Nous saisissons cette occasion pour dire merci à nos parents, pour les efforts et sacrifices consentis pour nous, de la naissance à ce jour.

Il nous revient aussi de traduire nos remerciements à nos camarades de promotion à savoir : Jums Afanayinyi, Elisabeth Sanga Bebey, Ismaella Ndjel et Arielle Zam-Atou, pour les débats et discussions scientifiques que nous avons souvent eus avec eux et qui nous ont permis de nous remettre constamment en question.

## SOMMAIRE

DÉDICACE .....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE .....	iii
RÉSUMÉ .....	iv
ABSTRACT .....	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET DE CONTEXTUALISATION .....	11
CHAPITRE 1 : CLARIFICATION CONCEPTUELLE ET PERTINENCE DU CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	13
CHAPITRE 2: SITUATION LINGUISTIQUE AU CAMEROUN .....	35
PARTIE 2 : TYPOLOGISATION ET GESTION ADÉQUATE DES LANGUES DANS LE CADRE DE LA SCOLARISATION.....	54
CHAPITRE 3 : TYPOLOGISATION DESCRIPTIVE DES QUESTIONS ET DONNÉES RECUEILLIES .....	56
CHAPITRE 4 : GESTION ADÉQUATE DU BILINGUISME FRANÇAIS/ANGLAIS DANS LE CADRE DE LA SCOLARISATION.....	73
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	90
BIBLIOGRAPHIE .....	95
ANNEXES .....	102
TABLE DES MATIÈRES .....	114

## RÉSUMÉ

Cette étude, qui porte sur l'insécurité linguistique, émerge d'une observation faite des étudiants francophones du Département d'Études Bilingues de l'Université de Yaoundé I. Il se trouve que les apprenants éprouvent un sentiment d'inconfort à s'exprimer en anglais, surtout lors des activités de classes. Aussi ce travail traite-t-il de l'impact de ce phénomène sociolinguistique dans tous les processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais. Cette réflexion, en effet, détermine et explique les causes et manifestations de l'insécurité linguistique observée desdits étudiants, tout en mettant en évidence les effets induits, notamment sur la promotion du bilinguisme en contexte camerounais. Cela étant, il se pose alors la préoccupation relative à l'importance ou non de ce phénomène dans les pratiques de classe de l'anglais. De cette problématisation découle l'hypothèse selon laquelle la prédominance de la langue française dans le système éducatif camerounais en zone francophone serait à l'origine de cet état de choses. Dans l'optique de confirmer ou non cette hypothèse, nous avons reparti notre travail en deux (02) grandes parties. La première est essentiellement théorique et nous donne une idée générale du contexte de notre étude. La deuxième quant à elle, porte sur l'analyse des données du corpus. À cet effet, les observables nous ont permis de noter que, la situation linguistique du Cameroun est à l'origine de l'insécurité linguistique. Ce phénomène, de par ses manifestations, a des répercussions sur le processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais. Cela empiète également sur le développement de la politique du bilinguisme mise sur pied par le gouvernement camerounais.

**Mots clés :** bilinguisme, insécurité, contexte linguistique, inconfort, francophone

## ABSTRACT

This study, which focuses on linguistic insecurity, arises from an observation made of the Francophone students in the Department of Bilingual Studies at the University of Yaoundé I. It appears that learners experience discomfort when speaking in English, especially during classroom activities. This work, therefore, addresses the impact of this sociolinguistic phenomenon on all processes of English teaching and learning. This reflection identifies and explains the causes and manifestations of the linguistic insecurity observed among these students, while highlighting its effects, particularly on the promotion of bilingualism in the Cameroonian context. Hence, the issue arises regarding the importance or not of this phenomenon in English classroom practices. From this problematization, the hypothesis emerges that the predominance of the French language in the Cameroonian educational system in Francophone areas is the root cause of this situation. To confirm or deny this hypothesis, we have divided our work into two main parts. The first is essentially theoretical and provides a general overview of the context of our study. The second part focuses on the analysis of the corpus data. In this regard, our observations have allowed us to note that the linguistic situation in Cameroon is the origin of linguistic insecurity. This phenomenon, through its manifestations, has repercussions on the English teaching and learning process and also affects the development of the bilingualism policy implemented by the Cameroonian government. **Keywords:** Bilingualism, Insecurity, Linguistic context, Discomfort, French- speaker

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## **1. Présentation du sujet**

Le Cameroun évolue depuis longtemps dans un cadre bilingue dû à la colonisation française et britannique entre 1946 et 1960 et, de manière officielle, depuis 1972, date de la réunification de la partie francophone et anglophone du Cameroun . En raison de ce passé historique, l'anglais et le français sont devenus les deux langues institutionnelles de ce pays. Le territoire national possède, à cet effet, deux grandes communautés linguistiques, la communauté d'expression française qui est majoritaire, représentée dans huit (08) des dix (10) régions du Cameroun et celle d'expression anglaise, minoritaire, répartie sur deux (02) régions. Ces langues étant en contact permanent, les Camerounais essaient tant bien que mal de mettre en pratique la politique du bilinguisme, initiée par le gouvernement dans l'article 1<sup>er</sup>, 31 et 69 de la Constitution de 1996, portant essentiellement sur la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire national. La question de l'insécurité linguistique arrive ainsi à point nommé dans un contexte où chaque citoyen est appelé à s'exprimer en français et en anglais ; d'où la présente étude intitulée :« *L'Insécurité linguistique en contexte universitaire francophone camerounais d'enseignement/apprentissage de l'anglais : cas des étudiants du Département d'Études Bilingues* ». Une telle formulation met en exergue le sentiment de malaise ou d'inconfort qu'éprouvent des étudiants francophones en situation d'enseignement/apprentissage de l'anglais, entre autre sa variété standard, valorisée et ce, au détriment de leurs utilisations personnelles de cette langue.

À cet effet, plusieurs raisons sous-tendent cette étude, aux objectifs escomptés et variés.

## **2. Motivations de l'étude**

Cette étude est partie de l'observation générale du contexte camerounais, marqué par le bilinguisme institutionnel, selon les mots de Tabi Manga, Jean (2000 : 45), et surtout des efforts déployés par le politique pour rendre ce bilinguisme concret et pragmatique. Cela s'observe davantage dans le système éducatif, caractérisé par l'enseignement des deux langues aussi bien en zone francophone qu'en zone anglophone.

La politique linguistique actuelle, plus que par le passé, met un accent majeur sur la valorisation du bilinguisme dans toute l'étendue du territoire national. Ce qui explique la création, par le Président de la République du Cameroun, une commission du bilinguisme et du

multiculturalisme en 2018. Il convient également de souligner, à cet effet, la prolifération des écoles bilingues en zone francophone à tous les niveaux d'enseignement. Ainsi, de nombreux efforts sont faits pour que tous les citoyens camerounais soient, en pratique, bilingues.

Cependant, il se trouve que, dans le système éducatif camerounais en contexte francophone, les apprenants ont une certaine appréhension à utiliser l'anglais. Les locuteurs francophones, de manière générale, hésitent nonobstant leur niveau d'étude, à s'exprimer en anglais, sous peine de commettre des fautes et des erreurs, relativement à l'usage de cette langue. Cela est d'autant plus étonnant que même au niveau de l'enseignement supérieur, des étudiants, francophones du Département d'Études Bilingues éprouvent le même sentiment. Pourtant, ils sont censés avoir une bonne maîtrise à la fois du français et de l'anglais.

À bien regarder, l'anglais, au Cameroun, tend à faire objet de minoration au bénéfice du français. Ce phénomène généralisé qui va à l'encontre des principes de répartition des fonctions des deux langues officielles du Cameroun, constitue également l'une des raisons justifiant la présente étude dont les objectifs sont déclinés ci-après.

Ce travail, entre autres visées, voudrait comprendre et expliquer ce qui sous-tend l'insécurité linguistique en anglais chez des apprenants francophones. En d'autres termes, il est question de déterminer les facteurs sociaux de ce phénomène d'une part et de mettre en exergue son incidence sur le processus d'enseignement/ apprentissage de cette langue en contexte universitaire camerounais d'autre part.

Dans ce sillage, il s'agira de faire une typologie énumérative des manifestations de ce phénomène et de proposer des solutions pour y remédier. Avant d'y parvenir, il convient, ci-après, de décrire et justifier le support corputiel auquel s'applique cette recherche.

### **3. Présentation et justification du corpus**

Nous avons opté, dans le cadre de cette étude, pour un corpus basé sur des scripts. Ces derniers ont pour but de rassembler des avis recueillis des enseignants et étudiants. En effet, nous avons adressé à ceux-ci des questions alternativement fermées, ouvertes ou semi ouvertes.

Il faut rappeler que le questionnaire destiné aux étudiants a pour but d'identifier les différentes manifestations de leur inconfort, lorsqu'ils s'expriment en anglais et d'avoir leurs points de vue sur ce qui en serait les causes et conséquences. À cet effet, notre questionnaire est

constitué de neuf (09) questions principales. De celles-ci, six (08) au totales sont fermées. Parmi ces questions, nous notons cinq (05) principales (question 1, 2, 3, 4) a), 7) a) et 8) a)) et une (01) secondaires (question 4) b)). Ici, chaque étudiant est censé choisir une réponse parmi les propositions qui lui sont faites. Nous avons également cinq (05) questions ouvertes renfermant trois (03) secondaires (question 6), 7) b), 8) b), 9) b)). Dans ce cas, les étudiants doivent répondre de manière complètement libre, en donnant leur avis sur la problématique.

Pour les questionnaires destinés aux enseignants, sommairement, il s'agit d'avoir un aperçu du niveau de leurs apprenants en anglais, surtout si ceux-ci éprouvent des difficultés à s'exprimer en cette langue lors des pratiques de classe. Nous avons, à cet effet, élaboré neuf (09) questions dont quatre (04) fermées (question 1,2) a),3) a) et 6) a)) et leurs questions secondaires (2) b) et 3) b)). Elles permettent d'avoir une idée du niveau d'expression des étudiants, ainsi que leurs comportements pendant les pratiques de classe. Les questions ouvertes quant à elles sont au nombre de six (06) (question 4), 5), 7), 8), 9)) comportant une question secondaire (6) b)). Ici, les enseignants sont amenés à évoquer les difficultés que rencontrent les étudiants quant à l'apprentissage de l'anglais, dire s'ils font l'objet d'insécurité linguistiques, ainsi que donné, l'appréciation qu'ils ont de ce phénomène et enfin les solutions pour y remédier au cas où les conséquences seraient néfastes pour le processus d'apprentissage.

La présence plus nombreuse des questions ouvertes sur les questionnaires destinés aux enseignants se justifie par le besoin de comprendre et d'analyser en profondeur le phénomène linguistique qui a lieu durant les pratiques de classe dont ils font partie des principaux acteurs.

Il s'agit des questionnaires à visée qualitative, notre objectif étant centré sur l'analyse du ressenti des étudiants, lorsqu'ils s'expriment en utilisant leur seconde langue officielle, ainsi que les observations et les interprétations que les enseignants font desdits ressentis.

Après la collecte des questionnaires soumis aux enseignants et aux étudiants, nous avons obtenu des réponses qui nous ont permis de faire une analyse de notre problématique. La plupart des enseignants à qui notre questionnaire a été adressé ont décelé chez les étudiants des difficultés de prononciation, de syntaxe dans la formation des phrases, un manque de confiance en soi et l'alternance codique, lorsqu'ils se servent d'anglais. Comme causes de ce phénomène linguistique, certains désignent en tant que facteurs déterminants, le désir des étudiants de suivre à la lettre les normes qui régissent la langue anglaise et d'autres évoquent le contexte

d'apprentissage: (moquerie de leurs camarades) et le fait que, dans certains cas, les enseignants ne sont pas parfaitement bilingues. Ce qui rend difficile les échanges lors des pratiques de classe.

En ce qui concerne les étudiants, certains affirment être en situation d'inconfort et de stress, lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer en anglais. Ce sentiment d'inconfort, les pousserait à faire des erreurs de prononciation pour les uns, et beaucoup d'hésitations pour les autres. Ils pointent, de ce fait, le manque de pratique de la langue anglaise pendant et en dehors des pratiques de classe. Ces quelques réponses nous permettent d'avoir une vue d'ensemble de notre corpus qui sera détaillé ultérieurement. Mais avant cela, examinons ci-dessous quelques travaux en rapport direct avec l'objet de cette étude.

#### **4. Revue de littérature**

Pour éviter de rabâcher ce qui a déjà été fait avant la présente étude, nous avons examiné quelques travaux antérieurs, relatifs à la notion d'insécurité linguistique, à l'enseignement apprentissage de l'anglais en zone francophone au Cameroun, ainsi que ceux portant sur le rapport français/anglais dans le processus didactique en contexte camerounais. Entre autres desdits travaux, figurent les auteurs ci-après : Bourdieu, Pierre . (1982), Labov, William (1998), Calvet, Louis, Jean. (1999), Tabi-Manga, Jean (2000), Kouega, J-P. (2001), Takam, Alain (2007), Germain, Claude. (2010), Namukwaya, Henriette. (2014), Denis, Jérôme (2019), Zineb, Haroun. (2020), Messaoudi, Laïla (2020), Lahlou, M. (2021), Hamouta, Z. (2022).

La situation de l'effectivité du bilinguisme au Cameroun a mobilisé de nombreuses études dans divers contextes et perceptives. Il y a, cet effet, une critique de l'implémentation de la politique du bilinguisme dans le système éducatif camerounais. Takam, Alain. (2007 :33) pense qu'il, «[...] n'a pas été pensé, planifié, ni organisé ». Son analyse diachronique de la mise sur pied de la politique du bilinguisme simultanément dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur montre que, la lenteur d'exécution de ladite politique en contexte éducatif est à l'origine du déphasage qui existe quant à l'utilisation des deux langues officielles sur le territoire national. C'est dans le même ordre d'idées que Kouega, J-P. (2001 :10), dénonce la mauvaise application de la politique du bilinguisme en milieu universitaire en général et à l'université de Yaoundé II en particulier. À cet effet, il explique que (*Ibidem*): « Communication on campus is mainly in french, which makes it very difficult for someone with limited French to operate fully in that environment ». Par ces propos, il soulève le problème de la prédominance de l'utilisation

du français au détriment de l'anglais. En effet, les étudiants d'expression française ne peuvent pas développer aisément leurs capacités linguistiques en leur deuxième langue, s'ils évoluent dans un contexte où le bilinguisme est partiel. C'est pourquoi, il propose comme solution à ce problème la dispensation équitable des cours aussi bien en français qu'en anglais.

En effet, ce déséquilibre expliqué par Kouega, J-P est la résultante d'un passé historique qui aurait influencé ce que Tabi Manga, Jean. (2000 :8) appelle la « situation linguistique » du Cameroun. De fait, Il développe un résumé de son historique linguistique, tout en expliquant le déséquilibre notoire dans l'emploi des deux langues officielles par les citoyens camerounais. De plus, Engolo, Camille . (2001 :1) soulève l'implication du passé historique camerounais sur le développement du bilinguisme, en parlant de la question des « Conditions sociohistoriques par lesquelles se construisent les identités collectives dans un État postcolonial au système d'enseignement, hérité du colonialisme européen ». En d'autres termes, il est à noter que le passé colonial a une grande influence sur le système éducatif actuel et participe au déséquilibre dans l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais.

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues, une science qui a pour but, l'étude des conditions et des modalités d'appropriation des langues en milieu non naturel. À cet effet, nous avons analysé les travaux de quelques auteurs, concernant le concept de l'erreur en linguistique. Certains déterminent l'erreur comme indispensable au processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. Ils émettent, cependant des réserves quant à leur gestion dans le but d'une meilleure compréhension de l'apprenant. Selon Denis, Jérôme . (2019 :73) : « Toutes les erreurs ne peuvent être refusées et corrigées. Cela présupposerait une compétence idéale, absolue, qui ne peut exister dans la vie réelle ». En d'autres termes, la perfection dans la production linguistique n'existerait pas. C'est pourquoi la nécessité des corrections doit être évaluée avant toute intervention de l'enseignant. Dans ce sillage, Namukwaya, Henriette . (2014 :222) identifie les erreurs comme résultante de l'influence des « connaissances de la langue étrangère étudiée a un moment donné ». Autrement dit, l'erreur ne serait pas commise par les étudiants du fait d'un manque de connaissance mais elle serait issue de l'assimilation perpétuelle entre la première langue et celle qu'il souhaite apprendre. Cela donne lieu au phénomène d'interférences. En effet, la didactique des langues ne se limite pas qu'au concept de l'erreur mais aussi à la gestion de l'apprentissage et à l'élaboration d'une méthode d'enseignement. Ainsi Zineb, Haroun. (2020 :1) définit la méthode comme : « Une série de démarche précisées par des

outils que nous utilisons afin d'arriver à un but précis ». Le but ici étant l'assimilation de la langue par l'apprenant. Selon Claude, Germain. (2020 :521), « la langue en tant que moyen de communication » est la meilleure méthode à adopter en ce qui concerne la didactique des langues. Dans ce cas, la langue n'est pas étudiée juste comme une matière dans le cadre éducatif mais aussi comme élément de communication dans la vie de tous les jours.

Pour Calvet, Louis, Jean (1999) la langue n'existe pas en dehors de son contexte historique et social. Ainsi, la dissociation du locuteur ou de son contexte, ce serait perdre complètement le sens du message. Ceci explique l'énorme impact que la société a sur la production du langage. Bourdieu, Pierre (1982 :2), quant à lui, clame la « suprématie de la linguistique sur les autres sciences ». La linguistique a la capacité de s'ingérer dans toute autre science, la sociologie n'étant pas en reste. La langue est ainsi considérée comme un pur produit de la société. À cet effet, Lahlou, Maurice (2021 :11) perçoit le sociolinguiste comme « un militant scientifique qui étudie pour comprendre, comprend pour proposer à intervenir ». Le sociolinguiste est également celui qui édifie la société sur le bon usage de la langue, en fonction du contexte, du message à véhiculer et de l'identité du locuteur ; d'où son lien étroit avec le didacticien. Par la même, l'on peut envisager la compréhension du phénomène d'insécurité linguistique.

Ce concept, au centre de notre étude, nous conduit à examiner les travaux certains auteurs. Pour Hamouta, k. (2022 :6), l'origine de l'insécurité linguistique serait : «Le plurilinguisme social où plusieurs langues cohabitent et sont en concurrence perpétuelles ». Ces propos soulèvent l'impact du contact de langues sur les productions orales ou sur les aptitudes communicationnelles des étudiants. De plus, cette auteure (*Op.cit.* :22) définit la norme de langage comme étant un « Ensemble de lois à suivre par les locuteurs pour assurer un bon usage de la langue ». En effet, l'on note son implication dans le phénomène d'insécurité linguistique, car ce phénomène résulte de l'inconfort ressenti par un individu lorsqu'il a l'impression que la variété de langage qu'il utilise n'est pas celle appropriée. Messaoudi, Laïla (2020 :3) définit la notion d'insécurité linguistique comme : « L'inconfort ressenti par une personne au cours d'un échange verbal, le plus souvent en situation de communication formelle, c'est-à-dire assujettie à une norme linguistique précise, correspondant à l'usage dominant ». En d'autres termes, la langue est régentée par des normes qui plongent le locuteur dans l'embarras lorsqu'il a l'impression que son langage n'est pas approprié. Pour de Remysen, William (2018

:27) : « L'insécurité linguistique correspond à un sentiment de dépréciation d'incertitude que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières, notamment parce que celle-ci sont considérées comme en porte-à-faux avec la norme ». De fait, ce phénomène linguistique a deux principaux éléments déclencheurs. Il y a le désir du locuteur de rester en accord avec les règles qui gouvernent la langue et le sentiment d'incertitude ou d'inconfort ressenti par celui-ci.

Labov, William. (1998 :50) va plus loin et détermine les causes sociales de l'insécurité. Il dit à cet effet : « L'insécurité linguistique résulte souvent des stigmates sociaux associés à certaines variétés linguistiques » ainsi, les personnes de classe sociale moyenne et les femmes sont les plus touchés par ce phénomène. Il justifie ceci par le fait que, celles (personnes) de classe intermédiaire ont un souci permanent, de correction qui s'explique par leur volonté de se conformer au modèle linguistique valorisé par l'élite.

Il ressort de cet examen des travaux antérieurs que, l'insécurité linguistique résulte des représentations que les locuteurs se font d'eux-mêmes, du monde, et surtout de leur environnement. Les études consultées se sont ainsi limitées à la détermination des causes, voire conséquences de ce phénomène dans la vie courante. Ce travail, entend mettre un accent sur l'impact positif ou négatif de l'insécurité linguistique dans le processus de l'enseignement/apprentissage de l'anglais.

## **5. Problème/problématique**

Cette réflexion, pose le problème de l'apport du phénomène d'insécurité linguistique dans les pratiques de classe en anglais. En guise de problématique, nous voulons comprendre ce qui, fondamentalement, détermine l'insécurité linguistique des étudiants francophone, en situation d'apprentissage de l'anglais. Quelle importance cela a dans la promotion du bilinguisme en général et de l'enseignement/apprentissage de l'anglais, notamment dans le système éducatif camerounais ? Quelles sont les solutions envisageables pour permettre la dynamisation de la didactique de l'anglais, en zone francophone au Cameroun. Cette problématique conduit à la déclinaison des hypothèses de recherche ci-après.

## **6. Hypothèses de recherche**

Comme hypothèse, nous posons que la prédominance du français, (dans tous les secteurs d'activité) due au non-respect de la répartition équilibrée français/anglais, serait à l'origine de l'insécurité linguistique qui se manifeste chez les apprenants francophones de l'anglais. Cela résulterait des représentations que des locuteurs se font de l'anglais, notamment de sa variété standard, laquelle constituerait un frein dans le processus didactisation de cette langue. Le décloisonnement français/anglais dans l'enseignement/apprentissage, leur répartition équilibrée et la pratique du bilinguisme pragmatique pourraient remédier à ce problème, tout en facilitant la manifestation des compétences communicationnelles en anglais chez des étudiants francophones d'études bilingues singulièrement. Pour parvenir à confirmer ou à infirmer les hypothèses ci-dessus, notre travail s'inscrit dans le cadre théorico-méthodologique ci-après décliné.

## **7. Cadre théorique et méthodologie**

Bien que nous allons, dans l'une des articulations du chapitre 1 justifier davantage le cadre théorique et méthodologique de cette étude, il convient tout de même d'en dire un mot ici. Notre travail qui, sommairement, examine les voies et moyens susceptibles d'optimiser l'acquisition des compétences en anglais en milieu universitaire francophone, s'inscrit logiquement dans le champ disciplinaire qu'est la didactique. En s'interrogeant sur des facteurs déterminant le sentiment d'insécurité linguistique des apprenants francophones de l'anglais, cette étude s'inscrit également dans la sociolinguistique. Ce qui en appelle à l'approche diglossique et variationniste. À cet effet, l'insécurité linguistique, sous l'effet de la diglossie et de la variation linguistique, est un phénomène complexe qui trouve ses racines dans les rapports sociaux et hiérarchiques de légitimité linguistique. L'approche diglossique, met en lumière les tensions entre les variétés « hautes » et « basses » ; tandis que l'approche variationniste souligne les effets sociaux et identitaires des variations internes au sein des variétés. Les deux approches permettent ainsi de mieux comprendre comment les individus vivent la diversité linguistique et comment leurs choix linguistiques peuvent être influencés par des pressions sociales et culturelles, conduisant à des sentiments d'insécurité linguistiques quant à leur propre usage de la langue.

La présente étude a utilisé la méthode de questionnaire. Les questions sont structurées en ordre selon l'objectif escompté. Ces questionnaires portent d'abord sur le niveau des étudiants et leurs difficultés. Cela vise ensuite, à répondre aux questions de manière libre et ouverte sur leurs

pratiques enseignantes et enfin à d'identifier des signes d'insécurité linguistique chez étudiants constatés, ainsi que les voies et moyens à envisager pour le traitement de ce phénomène. Dans la seconde phase, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux étudiants francophones du Département d'études Bilingues. Il porte sur la représentation qu'ils se font de la langue anglaise, les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils s'expriment en cette langue et les signes d'insécurité linguistique ressentis. Ils sont également invités à formuler des propositions pour remédier à ce phénomène. La méthode utilisée, pour cette étude, est mixte. Elle combine des méthodes quantitatives et qualitatives pour obtenir une compréhension complète de l'insécurité linguistique chez les étudiants francophones dudit département de l'Université de Yaoundé 1. Cette approche permet d'explorer les perceptions et les expériences des étudiants tout en fournissant des données quantitatives pour appuyer les conclusions. Les données quantitatives sont analysées à l'aide de statistiques descriptives et de corrélations pour identifier les relations entre les différentes variables. Les données qualitatives seront analysées par codage thématique pour identifier les motifs récurrents et les perceptions des étudiants. Cette analyse permet de fournir une image complète de l'insécurité linguistique et ses impacts.

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la didactique, il est important de préciser l'influence sociolinguistique sur cette étude. En effet, cette dernière est centrée sur le phénomène d'insécurité linguistique en contexte universitaire. Elle n'est donc pas uniquement didactique mais aussi sociolinguistique, car ce elle ne prend pas exclusivement en compte les éléments linguistiques mais aussi le contexte d'apprentissage de la langue, les éléments culturels les personnes qui l'apprennent, celles qui l'enseignent.

## **8. Plan du travail**

Ce travail comporte deux parties de deux chapitres chacune. La première partie est intitulée : « Cadre conceptuel et contextualisation de l'étude ». Le chapitre 1 a pour titre : « Définition des concepts et présentation de la pertinence du cadre théorique adopté ». Le chapitre 2 porte sur « Situation linguistique au Cameroun ». La deuxième partie quant à elle, est relative à la « Typologisation et gestion adéquate des langues dans le cadre de la scolarisation ». Le chapitre 3 porte sur : « Typologie descriptive des questions et données recueillis » et enfin le chapitre 4 s'intéresse à « Gestion adéquate du bilinguisme français/anglais dans le cadre de la scolarisation ».

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET  
DE CONTEXTUALISATION**

Cette première partie de notre travail revisite, théoriquement, quelques concepts du libellé du sujet dans l'optique de la compréhension général de celui-ci. Elle a également pour objectif de montrer la pertinence du cadre théorique adopté, tout en présentant la situation linguistique du Cameroun en générale et de l'anglais en particulier. À cet effet, elle comporte deux chapitres dont le premier porte sur « Approche définitionnelle des concepts et justification approfondie du cadre théorique ». Celui-ci est essentiellement définitionnel et théorique. Il a pour but de planter le décor de notre travail, en conceptualisant les notions qui seront utilisées tout au long de cette étude. Il permet également de d'identifier et expliquer le cadre théorie et méthodologique qui nous a servi de guide dans le développement de ce travail. Le deuxième chapitre, quant à lui, est intitulé : « Situation linguistique au Cameroun ». Il fait état des langues et de leurs histoires. Ce chapitre a pour objectif d'exposer le contexte linguistique dans lequel évolue le Cameroun, en identifiant ses différentes réalités qui pourraient être à l'origine du phénomène d'insécurité linguistique.

**CHAPITRE 1 : CLARIFICATION CONCEPTUELLE ET  
PERTINENCE DU CADRE THÉORIQUE ET  
MÉTHODOLOGIQUE**

Ce chapitre liminaire se destine à apporter un éclairage sémantique des concepts constitutifs du libellé du sujet de cette étude et ceux en rapport au cadre théorique et méthodologique adopté. Il présente également ce qui justifie son orientation dans les champs disciplinaires que sont la didactique et la sociolinguistique. Il entend, de manière plus accentuée, montrer comment l'approche communicative s'avère salutaire pour l'enseignement/apprentissage d'une langue donnée. De même, y sont mis en exergue l'importance de l'enquête par questionnaire et le lien qui s'établit entre ladite méthode et le modèle sociodidactique retenus.

### **1.1 Paradigmes constitutifs du libellé du sujet**

Pour permettre une compréhension optimale de notre sujet dans son énonciation, cette articulation définit les concepts : sécurité/insécurité linguistique, contexte francophone camerounais et bilinguisme. Cette approche définitionnelle s'oriente dans une perspective courante ou dictionnaire, linguistique/sociolinguistique et didactique. À cet effet interrogeons-nous ci-après sur la notion de l'insécurité dans l'optique de la conception courante et des dictionnaires.

#### **1.1.1 Notion d'insécurité dans la conception dictionnaire et/ou courante**

Du radical latin *securitas* qui signifie « sans soucis » auquel on a ajouté le préfixe « in- » c'est-à-dire « privé de », le mot « insécurité » renvoie à l'absence ou le manque de sécurité. Selon le dictionnaire *Larousse* (2003 :144), l'insécurité se définit de plusieurs manières : « Elle est l'état d'un lieu qui n'est pas sûr, qui est soumis à la délinquance ou à la criminalité ». Ainsi, la notion d'insécurité fait référence à celle du danger. Selon (*ibidem*) ce dictionnaire, l'insécurité renvoie également au « sentiment de vivre dans un environnement physique et social favorisant les atteintes aux personnes et aux biens ». Dans ce cas l'insécurité signifie l'instabilité et la précarité. À cet effet, l'insécurité est un sentiment de peur ou d'angoisse observé chez l'être humain qui viendrait de l'état du monde qui l'entoure. De nombreux psychologues et sociologues ont apporté des définitions à ce concept. Ainsi, selon Castel, R. (2003 :27) l'insécurité sociale, « résultant de grandes modifications sociétales qui n'ont pas été anticipées, provoque un sentiment de mal-être et dissout les liens sociaux ». De fait, le sentiment que l'homme éprouve lorsqu'il se sent en insécurité est dû à un changement de paramètres sociaux auxquels il est habitué. Dans le même sillage, Bolte Taylor, J psychologue et neuroscientifique lie à l'insécurité des sentiments tels que la peur et l'anxiété. Ainsi, déclare-t-il (2008 :142) : « L'anxiété provient souvent d'un manque de contrôle sur nos vies ». Cela souligne comment la perception d'un environnement

instable peut exacerber le sentiment d'insécurité. De façon plus large, Peyrette, J (1977 :45) associe le sentiment d'insécurité à : « Une angoisse cristallisée sur la peur d'être victime d'un crime. ». Ce sentiment est fondé sur l'expérience personnelle de l'individu qui le pousse à se méfier et à ressentir de la peur. Il faut maintenant saisir le terme d'insécurité lorsqu'on se situe en linguistique

### **1.1.2 Qu'est-ce que l'insécurité linguistique ?**

Après avoir donné un aperçu sémantique de l'insécurité en général, il est question ici de l'examiner dans une perspective linguistique. Pour ce faire, il importe, de prime abord, de faire sa genèse. Ce qui, du reste, conduira, à mettre en évidence son évolution conceptuelle à travers des auteurs linguistes ou sociolinguistes.

En effet, Haugin, E est le premier linguiste à avoir initié les travaux sur l'insécurité linguistique, en établissant le concept de *Schizologie* de la langue, qui renvoie à une situation d'insécurité vis-à-vis de la norme. Ses travaux visaient à démontrer que la langue subit de nombreuses variations, causées essentiellement par des facteurs sociaux, qui pourraient conduire le locuteur à mal s'exprimer. En 1966 Labov, William . reprend ces travaux en menant une étude destinée à saisir les normes de variations de prononciation de la langue. Selon Roussi, Maurice (2009 :07) cette approche, « reconnaissant et nommant, l'insécurité linguistique, concernait, avant tout, les normes de prononciation et recouvrait donc les distinctions sociales au sein des locuteurs d'une même langue ». De ce fait, Labov, William , au cours de ses recherches, a voulu montrer que l'insécurité linguistique est un indice permettant de déterminer quel est le groupe social moteur dans l'évolution linguistique.

En outre, dans les années 1960, de nombreux linguistes se sont attelés à développer ce concept. Certains, à l'instar de Calvet, Louis-Jean ont mis un point d'honneur sur le concept d'insécurité linguistique de manière implicite, à travers l'étude du plurilinguisme dans les années 1990. Dabelet, Jean quant à lui, a également contribué au développement de ce concept par ses études sur le bilinguisme dans les années 1970. De fait, Khomi, André sera le premier à parler d'insécurité linguistique dans la sphère francophone en 1978.

Par ailleurs, de nombreuses recherches ont été effectuées dans le but de comprendre la notion d'insécurité linguistique. De ce fait, pour Dabelnet, Jean. (1970 :107) : « L'insécurité linguistique est le flottement d'hésitation entre votre mode de vous exprimer et une autre ». À cet

effet, la phobie de faire le mauvais choix entre tel ou tel usage de la langue montre le désir du sujet parlant à rattacher sa pratique langagière à celle qu'il considère prestigieuse. De plus, le doute quant à l'utilisation d'une langue ou la crainte de faire des erreurs lors de son l'emploi fait prendre conscience au locuteur de la distance qui existe entre sa manière de s'exprimer et la variété de langage jugée ou dite légitime. Cet inconfort vis-à-vis de l'adoption du modèle de langage, est également perçu par Ledegen, G. (2000 :53), qui définit l'insécurité linguistique comme étant : « La prise de conscience, par les locuteurs d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime ». Ici, en parlant de langue légitime, cet auteur fait référence à la question de norme. C'est pourquoi Labov, William (1972 :412), affirme que « La communauté linguistique dans son ensemble est unifiée par un ensemble de normes ». Celles-ci sont définies par la société ou cohabitent des interlocuteurs appartenant à des classes sociales différentes. D'où les travaux de cet auteur en 1966 sur les variations de prononciation de la langue à New-York, qui expliquent, en substance que, les groupes de la classe sociale dominantes (scolarisées) font usage de la langue légitime et ceux de la classe sociale dominée (Non scolarisée ou pas assez) sont en constante insécurité face à l'usage de la langue. Il convient donc de préciser que l'insécurité linguistique dépend également de la sphère sociale dans laquelle le locuteur évolue. Au vu de son l'implication dans le développement de l'insécurité linguistique, Calvet, Louis, Jean (1993 :47) affirme que :

*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 leurs normes 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.*

Ces deux définitions, viennent renchéris les propos de Labov, W. qui, substantiellement, présente une insécurité liée à la norme, détenue et défendue par les classes dirigeantes et fortement scolarisée.

Au regard de toutes les définitions examinées il convient de dire que l'insécurité linguistique est un phénomène linguistique causé par le sentiment d'inconfort qu'éprouve le locuteur lorsqu'il a l'impression que la variété de langue qu'il utilise n'est pas celle appropriée. Ledit phénomène est beaucoup plus présent dans des contextes plurilingues où les langues sont perpétuellement en contact directs comme nous l'observons au Cameroun.

### **1.1.3 Contexte francophone camerounais : définition et caractéristiques**

Parler du contexte francophone camerounais, conduit à identifier d'une part ce qu'on entend par contexte linguistique et d'autre part faire un flashback dans l'histoire du Cameroun, en rapport à la colonisation française et britannique. L'objectif, à cet effet, est de pouvoir réapprécier l'influence des langues importées au Cameroun que sont le français et l'anglais.

Avant d'y parvenir, il convient de rappeler ici à quoi renvoie le contexte, selon le dictionnaire *Le Robert* (2006 :86), c'est un « [...] ensemble de circonstances en relation avec un fait ». En d'autres termes, c'est un ensemble de situations dans laquelle se produit un événement. De ce fait, on entend par contexte linguistique une composante des éléments linguistiques, sociolinguistiques, culturels et historiques qui caractérisent un milieu donné, tout en définissant les langues qui y sont parlées. Le contexte linguistique du Cameroun fait état de la cohabitation de deux langues officielles (le français et l'anglais), qui, à leur tour, créent deux grands contextes linguistiques sur le territoire, à savoir : le contexte francophone et le contexte anglophone.

En effet, cette situation linguistique tire son origine du passé colonial du Cameroun. La colonisation commence en 1884 après signature d'un protectorat entre les chefs doualas et l'Allemagne. Selon Nchare, Bernard. (1998 :52), cette période est caractérisée par une « Volonté d'éradiquer les structures sociales et politiques autochtones ». Les allemands, en quête de matières premières, imposent un système de travail forcé. Ce qui entraîne des révoltes parmi les populations locales. Après la première guerre mondiale, le protectorat allemand a été dissout et le Cameroun a été partagé entre deux puissances, à savoir : la France et la Grande Bretagne en tant que territoire sous mandat. Cette période est marquée par une réorganisation administrative et une intensification de l'exploitation des ressources. D'un point de vue géographique, huit (08) régions sur les dix (10) que compte le Cameroun ont été occupées par la France, et deux (02) par la Grande Bretagne. Les politiques éducatives visaient à franciser ou à angliciser les populations, tout en mettant en berne l'enseignement/apprentissage des langues locales camerounaises. Le français et l'anglais étaient omniprésents dans la vie des camerounais. Fonkou, Martin. (2011 :23) affirme à cet effet que : « L'éducation coloniale a non seulement dévalorisé les savoirs locaux, mais a aussi créé une fracture identitaire au sein des jeunes générations ». Après obtention de l'indépendance en 1960, le pays de Charles de Gaulle et de la reine Elisabeth II quitte le territoire camerounais et laisse le français et l'anglais comme héritage. Ces deux langues

deviennent officielles en 1972 et le Cameroun applique à cet effet un modèle bilingue. Cependant, le français dû à son plus grand nombre de locuteurs, a une plus grande visibilité dans les institutions publiques et les médias. Pour Houtondji, Paulin. (1997 :73) « La langue française est devenue un outil de pouvoir et de domination mais aussi un vecteur d'unité nationale ». Ceci crée ainsi un fossé entre les locuteurs anglophones et francophones. Au fil des années, le français a continué d'être promu au Cameroun par des actions d'ordre politique, social, culturel, professionnel, ...etc.

Sur le plan politique, en 1991, le Cameroun devient membre de la Francophonie, une institution chargée de renforcer les liens diplomatiques entre les pays ayant en commun le français comme langue officielle. Ainsi elle promeut aussi cette langue sur le plan international en vue d'en faire un outil de force politique majeur. Dans ses études sur les langues officielles au Cameroun, Fonkou, Martin (*Op.cit* :89) constate que « La Francophonie a créé une élite francophone qui domine les sphères économiques et politiques ». Ce phénomène a conduit à une marginalisation de l'anglais au Cameroun, qui pourtant occupe le statut de langue officielle au même titre que le français. De plus, Sous l'angle culturel la création des centres culturels français au Cameroun en partenariat avec l'ambassade de la France au Cameroun et la Francophonie ont été un moteur puissant dans la promotion de la langue de Molière dans ce pays.

En ce qui concerne le système éducatif en générale, le français a longtemps été considéré pendant la colonisation comme véhicule des savoirs. Il était enseigné dans toutes les écoles sans exceptions. Soixante-quatre (64) ans après l'indépendance, l'on note encore la présence de plus d'écoles francophones que celles anglophones ou bilingues sur le territoire camerounais. Pour Bitjaa Kody, Zacharie (2002 :45) : « Les dispositions légales en faveur d'un enseignement bilingue/multilingue ne sont pas reflétées dans les programmes actuels d'éducation ». Aujourd'hui, le français est progressivement devenu la langue maternelle (première langue) des enfants évoluant dans ce contexte plurilingue. C'est pourquoi, en réaction à cela, l'État du Cameroun recommande l'insertion des langues nationales dans les programmes d'étude en 1996, pour éviter la perte d'identité culturelle de la jeunesse.

Cette initiative du gouvernement prend progressivement corps mais il rest a noter l'omniprésence du français dans ce contexte

#### 1.1.4 Notions d'enseignement/apprentissage

Pour cette articulation, il convient tout d'abord de présenter les termes enseignement et apprentissage à partir de leurs origines, puis de les examiner selon la conception courante, dictionnaire et didactique, au travers de quelques auteurs ayant développé des travaux dans ce domaine.

Étymologiquement, le terme enseignement vient du verbe enseigner qui est un dérivé du latin classique « *insignare* » et signifie, mettre une marque. Selon le dictionnaire Le Robert (2007 :147), enseigner c'est : « transmettre à un élève de façon à ce qu'il comprenne et assimile des connaissances ». Ainsi, l'enseignement est le processus par lequel la connaissance ou les savoirs faire nouveaux sont transmis. Pour Piaget, Jean. (1976 :25) « L'enseignement doit favoriser l'acquisition de structures cognitives ». Cela implique que cette pratique doit concevoir des activités qui permettent à l'apprenant de construire ses propres connaissances.

Par ailleurs, apprentissage est un mot qui vient du verbe apprendre tirant ses origines du latin populaire « *apprehendere* » qui signifie prendre, saisir par l'esprit. A cet effet, apprendre selon Le Robert (*Op.cit* :21) désigne : « Le fait d'apprendre un métier manuel ou technique ». En d'autres termes, l'apprentissage est la période pendant laquelle un individu acquiert des connaissances manuelles ou techniques. Selon Ausubel, Daniel. (1968 :7) : « L'apprentissage est significatif lorsque l'individu intègre de nouvelles informations avec des connaissances préexistantes ». Cette approche identifie les représentations mentales et l'engagement actif de l'apprenant, comme éléments clés du processus d'apprentissage.

Ziv, M. et Frye, D. (2004 :458) perçoivent la notion d'enseignement en tant qu' « activité intentionnelle pour augmenter les connaissances (ou la compréhension) d'un autre, réduisant ainsi la différence entre enseignant et élève ». Ainsi, l'enseignement est tout processus cognitif permettant à l'enseignant de transmettre des connaissances à l'apprenant. Il a également pour but de développer leur compétence à analyser et à résoudre les problèmes de la vie courante. Quant au terme apprentissage, Lieberman, A. (2000 :47) affirme que : « l'apprentissage se traduit par un changement relativement permanent dans notre capacité à effectuer, changement dû à des types particuliers d'expériences ». À cet effet, l'apprentissage résulte de la multitude d'essai qu'on fait d'une chose dans le but d'acquérir une certaine connaissance de celle-ci qui nous aidera à en devenir plus habile.

Comprendre les deux notions que sont l'enseignement et l'apprentissage permet de réaliser qu'ils sont indissociables. Ces concepts se confondent à celui de la didactique qui est une science dont le but est d'étudier les processus d'instruction, d'information et d'enseignement. À partir de XXème siècle, de nombreuses études ont été menées pour comprendre l'enseignement/apprentissage donnant ainsi naissance à des théories qui diffèrent selon les écoles de pensée. C'est le cas des théories telles que le behaviorisme mis sur pied par Skinner, Boniface qui précise que l'apprentissage est le fruit d'une adaptation à des stimuli provenant de l'environnement ou nous vivons. À cet effet, Skinner, Boniface (1957 :39) déclare que : « L'apprentissage se produit à travers de interactions avec l'environnement ». En outre, nous avons le cognitivisme qui s'intéresse en particulier au facultés de mémorisation, d'organisation et de mobilisation d'information et modification des structures mentales ; le constructivisme de Piaget, J. (1966) consiste à étudier les processus de construction de connaissance en interaction avec l'environnement des individus tout en donnant du sens à leurs expériences. Du constructivisme est née le socioconstructivisme mis sur pied par Vygotsky, Lev (1978 :87) qui considère l'apprentissage comme : « un processus social qui se produit à travers des interactions entre l'individu et son environnement ». En d'autres termes, il s'agit d'une participation active à des activités en situation réelle et en interagissant avec d'autre. En effet, l'enseignement/apprentissage est au centre de la didactique dans tous les domaines.

En effet, les langues jouent un rôle important dans le processus l'enseignement /apprentissage. Car cela montre la manière la manière dont les langues sont acquises et sont utilisées. Selon Halliday, Michael . (1976 :3) « la langue n'est pas seulement un moyen de communication mais aussi un moyen de construire la réalité ». Ainsi, le choix des mots et des structures linguistiques peut influencer la façon dont les apprenants comprennent et intègrent l'information. D'un point de vue pédagogique, différentes approches mettent l'accent sur le rôle de la langue dans l'apprentissage. La méthode communicative, par exemple, vise à développer les capacités langagières dans des contextes précis. Selon Hymes, Dell (1972 :271) « La compétence communicative implique non seulement la maîtrise des structures linguistiques mais aussi la capacité d'utiliser la langue de manière appropriée dans des situations donnée ». De même, l'approche actionnelle, souligne l'importance de l'apprenant en tant qu'acteur de son apprentissage.

## **1.2 Du bilinguisme à la typologie y afférente**

Ce point qui définit le terme bilinguisme et présente ses différentes catégories, s'inscrit dans la dynamique de comprendre l'objet de cette étude d'une part et de mieux saisir la coexistence de deux langues sur les comportements linguistiques des locuteurs et, portant, sur le phénomène de l'insécurité linguistique d'autre part. Interrogeons-nous ci-dessous sur les divers sens du bilinguisme.

### **1.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?**

Emprunté du latin « bilinguis » qui signifie habile en deux langues, le mot bilinguisme selon Bloomfield, Léonard (1933 :56) « [...] renvoie à la possession d'une compétence de locuteur natif en deux langues ». En d'autres termes, il s'agit de la capacité d'un individu à s'exprimer couramment en deux langues et de pouvoir les alterner selon ses besoins. Si l'on se réfère au contexte d'un territoire, le bilinguisme est la coexistence de deux langues officielles dans un même État. C'est la forme la plus simple de plurilinguisme qui soit, car il fait intervenir deux langues chez les locuteurs. En tant que résultante d'un contact entre deux langues, ce phénomène est beaucoup plus observé au sein des territoires anciennement colonisés ou encore ceux où cohabitent deux fortes communautés linguistiques. Le bilinguisme peut être officiel c'est-à-dire inscrit dans les textes régissant la constitution, comme c'est le cas du Cameroun et du Canada. Il peut aussi être non officiel dans le cas, nous avons une langue incluse dans les textes constitutionnels et l'autre utilisée par les citoyens comme langue national ou locale. Selon Bloomfield, L, le bilinguisme concerne uniquement les locuteurs natifs. Il est rejoint dans cette pensée par Lebrun, Bernard. (1982 :126) pour qui : « Les polyglottes sont en premier lieu les personnes

[...] qui usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance ». Cependant, dans un sens plus large, le bilinguisme peut être défini sous plusieurs formes : La forme active (la parole et l'écriture) ou passive (par l'écoute et la lecture). Une personne peut être considérée comme bilingue sans avoir une maîtrise parfaite des deux langues mais est capable de les utiliser sous la forme active ou passive ainsi que de communiquer, même de façon inégale, avec des erreurs dans chacune des langues. C'est dans cet ordre d'idée que Grosjean, François. (1982 :1) apporte une définition plus simplifiée du bilinguisme il affirme que « le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues. Le bilingue est la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours ». Pour cet auteur, nul besoin de s'exprimer

couramment dans les deux langues ou d'être un locuteur natif de celles-ci pour pouvoir être considéré comme bilingue.

En ce qui concerne le Cameroun, le bilinguisme prend une forme particulière, marquée par l'influence historique du colonialisme français et britannique. Le pays est officiellement bilingue, avec le français et l'anglais comme langues officielles. Selon Houtondji, Paulin (1998 :42) « le bilinguisme au Cameroun ne se limite pas à la simple coexistence de deux langues, mais implique une interaction complexe entre le français, l'anglais et de nombreuses langues locales ». Le bilinguisme n'est pas seulement une compétence linguistique, mais aussi un phénomène culturel. Cette dualité linguistique représente une problématique dans la vie quotidienne au Cameroun. En effet, l'utilisation des deux langues officielles ne se fait pas de manière équitable sur l'étendue du territoire. Le français domine largement dans les institutions publiques. Cette domination crée un sentiment d'exclusion parmi les anglophones, qui se voient souvent privés d'un accès égal aux ressources et aux opportunités. C'est dans cette perspective que Takam, A (2013 :65) souligne que « Le bilinguisme au Cameroun est souvent un slogan sans véritable portée sur le terrain, où les pratiques linguistiques réelles sont dominées par des inégalités flagrantes ». Il existe à cet effet un écart entre le cadre légal du bilinguisme et la réalité vécue par les populations. Ce problème d'inégalité est aussi présent dans le contexte éducatif, qui ne parvient pas à fournir une formation équilibrée dans les deux langues, ce qui nuit à la maîtrise de l'une ou l'autre. Tabi Manga, Jean (2015 :102) affirme à ce sujet que « Malgré le cadre légal du bilinguisme, les différences d'accès à l'éducation et aux services en langues officielles révèlent une inégalité ». Biloa, Edmond (2011 :88) met en lumière un autre aspect critique de la question, selon lui, « Le bilinguisme camerounais, tel qu'il est pratiqué, montre une séparation qui entrave son effectivité et favorise la marginalisation de certaines langues ». Cette séparation non seulement renforce la hiérarchie des langues mais elle fait également omettre la richesse des langues locales, qui sont souvent considérées comme inférieures. Dans un pays où plus de 250 langues sont parlées, la domination du français et de l'anglais entraîne une érosion de la culture.

Même s'il est vrai que le bilinguisme représente une source de tension politique, il est important de souligner que celui-ci représente un atout majeur dans le développement culturel, économique et social du Cameroun comme semble le montrer la typologie du bilinguisme ci-après.

### **1.2.2 Bilinguisme précoce et tardif**

Bialystock, Ellen distingue le bilinguisme précoce qui se développe chez les enfants dès leur naissance, et le bilinguisme tardif qui apparaît plus tard dans la vie. Elle affirme (2001 :138) à cet effet que : « Le bilinguisme précoce favorise des avantages cognitifs qui peuvent être observés tout au long de la vie ». Les enfants exposés à deux langues dès leur jeune âge tendent à développer de meilleures compétences cognitives et une flexibilité mentale accrue. En revanche, ceux qui acquièrent une deuxième langue à l'âge adulte peuvent rencontrer des défis différents, notamment en termes de prononciation et de fluidité. C'est pourquoi Cummis, Jim (1984 :65) note que : « Le bilinguisme tardif peut entraîner des difficultés d'intégration linguistique, mais il n'est pas sans bénéfice ». En effet, l'apprentissage d'une nouvelle langue à un âge avancé peut également enrichir la vie sociale et professionnelle

En effet, le bilinguisme précoce présente souvent des avantages cognitifs et linguistiques. Des études montrent que les enfants qui font face à deux langues dès leur naissance développent des compétences métalinguistiques supérieures. Pour Bialystock, Ellen (2001 :140) déclare que : « Les enfants bilingues démontrent une meilleure capacité à manipuler les structures linguistiques et comprendre les règles sous-jacentes de leurs langues ». Cela traduit par une grande flexibilité cognitive, permettant une meilleure résolution de problèmes et une créativité accrue. Bien que le bilinguisme tardif ait des bénéfices, il n'est pas sans défis. Les apprenants tardifs peuvent éprouver des difficultés d'acquisitions phonétiques des deux langues. Kuhl, Pierre (2000 :39) observe que : « les capacités d'identifier les sons d'une langue diminuent avec l'âge, ce qui peut affecter la prononciation et l'intonation des locuteurs tardifs ». Ces défis peuvent parfois entraîner un manque de confiance en soi lors de l'utilisation de la langue. Qu'en est-il du bilinguisme coordonné et sous-systémique ?

### **1.2.3 le bilinguisme coordonné et sous-systémique**

Le concept de bilinguisme coordonné et de bilinguisme sous-systémique a été introduit par Jim Cummis. Il décrit le bilinguisme coordonné comme celui où les locuteurs maîtrisent les deux langues dans des contextes séparés. Cela signifie que, les individus peuvent passer d'une langue à l'autre en fonction des circonstances, sans que les deux systèmes linguistiques ne s'influencent directement. Selon le Grosjean, F (1982 :26) « dans le bilinguisme coordonné, les deux langues sont traitées séparément et utilisées dans des contextes différents ». Ce modèle est

souvent observé dans des environnements multilingues ou chaque langue est associée à des communautés spécifiques.

En ce qui concerne le bilinguisme sous-systémique, il réfère à une compétence linguistique intégrée où les deux langues interagissent et s'enrichissent mutuellement. Cummis, J Im (1984 :65) déclare que « un bilinguisme efficace se manifeste souvent par la capacité à transférer des compétences d'une langue à l'autre ». En d'autres termes, les locuteurs sous-systémiques peuvent mélanger les langues, ce qui peut refléter une intégration plus profonde des deux systèmes comme l'affirme Weinreich, H (1953 :1) « le bilingue sous-systémique est un locuteur dont les langues sont interconnectées et peuvent se chevaucher dans leur utilisation ». Ce phénomène est particulièrement courant chez les enfants bilingues qui grandissent dans des foyers où les deux langues sont parlées de manière interchangeable.

#### **1.2.4 Bilinguisme dominant et équilibré**

Le bilinguisme dominant se caractérise par la maîtrise inégale des deux langues souvent due aux contextes sociaux ou éducatifs qui favorisent l'une par rapport à l'autre. Selon Cat, C (2009 :45) « [...] les individus peuvent être considérés comme bilingues, cependant, la domination d'une langue peut affecter leur identité et leur confiance ». Ce type de bilinguisme est souvent la résultante de facteurs sociaux, économiques et éducatifs. Selon le linguiste Fishman, J (1972 :57) « le bilinguisme dominant est souvent le reflet d'un déséquilibre de pouvoir entre les langues ». Cela impacte les structures sociopolitiques sur la langue qui est perçue comme ayant plus de prestige ou de valeur dans un contexte donné.

En revanche, un bilinguisme équilibré implique une maîtrise similaire des deux langues, offrant une plus grande flexibilité dans leur utilisation quotidienne. Ce type de bilinguisme est souvent associé à des environnements où les deux langues sont valorisées et où les locuteurs peuvent passer de l'une à l'autre sans difficulté. Grosjean, F (1982 :118) « La capacité d'un individu à utiliser ses deux langues de manière égale dans différentes situations. ». Cette égalité linguistique peut enrichir les expériences culturelles et sociales des individus.

Les modèles de bilinguisme coordonné et sous-systémique ont des implications cognitives significatives. Des études montrent que le bilinguisme, quel que soit son type, favorise le développement de compétences cognitives supérieures. Selon Kroll, J & De Groot, A (1997 :128) « les bilinguismes coordonnés et sous-systémiques démontrent des capacités supérieures dans des

taches cognitives complexes grâce à leur expérience avec deux systèmes linguistiques ». Cela suggère que les individus bilingues sont souvent plus aptes à résoudre des problèmes et à s'adapter à des situations nouvelles.

### **1.2.5 Bilinguisme contextuel**

Le bilinguisme contextuel fait référence à la capacité qu'a un individu à utiliser différentes langues en fonction du contexte social ou professionnel. Lefebvre, C (2006 :88) « le bilinguisme contextuel est souvent observé dans les communautés multiculturelles où les locuteurs naviguent entre plusieurs langues selon leur interlocuteur ». Cela permet une adaptabilité et une intégration dans divers milieux sociaux, renforçant ainsi les liens communautaires. En effet le bilinguisme est un continuum qui s'adapte au contexte de vie. L'usage d'une langue dépend souvent du milieu social et des circonstances. Dans ce cas, le choix de la langue se fait en fonction de la position sociale et des interpersonnelles. C'est dans ce sillage que Labov, W (1972 :85) affirme que « Les variations linguistiques sont profondément ancrées dans des contextes sociaux spécifiques ». Autrement dit, la position sociale et culturelle d'un individu peut déterminer sa façon de s'exprimer.

### **1.2.6 Bilinguisme additif et soustractif**

Cummins, J fait également la distinction entre le bilinguisme additif, où l'apprenant d'une langue supplémentaire s'enrichit des compétences linguistiques existantes, et le bilinguisme soustractif, où l'acquisition d'une nouvelle langue peut entraîner une perte de compétence dans la langue maternelle. Pour cet auteur, (2000 :102) « Le bilinguisme additif soutient le bilinguisme et cognitif, tandis que le bilinguisme soustractif peut nuire à l'identité culturelle ».

Le bilinguisme additif se produit lorsque l'apprentissage d'une seconde langue s'ajoute à la langue maternelle sans nuire à celle-ci. Ce modèle est souvent associé à un environnement où les deux langues sont valorisées, ce qui favorise le développement d'une compétence bilingue importante. Selon Cummins, J (1981 :40) « Le bilinguisme additif favorise la réussite académique et l'estime de soi chez les apprenants ». Cela implique l'importance d'un cadre éducatif qui soutient les compétences dans les deux langues.

À l'opposé, le bilinguisme soustractif survient lorsque l'apprentissage d'une langue seconde entraîne une perte de la langue maternelle. Cela est souvent observé dans des contextes où la langue dominante est perçue comme prestigieuse ou lorsque les politiques linguistiques

certaines langues. Skutnabb-kangas, T (1981 :102) « dans des contextes soustractifs, l'apprentissage d'une langue seconde peut conduire à l'érosion de la langue maternelle et, par conséquent, de l'identité culturelle ». Cette perte peut avoir des conséquences durables sur les individus et les communautés.

### **1.3 Clarification des concepts théoriques et méthodiques**

Après avoir, dans l'articulation précédente expliqué les termes clés du libelle du sujet, il est question maintenant de s'intéresser au réseau conceptuel en rapport à notre cadre théorique et méthodologique. Cela étant, les concepts théoriques ci-après seront clarifiés : didactique, constructivisme, linguistique, sociolinguistique, notion d'erreur et de faute.

#### **1.3.1 Didactique en générale et didactique des langues en particulier**

Cette articulation permet d'avoir une idée générale de ce à quoi renvoie le terme didactique. Il s'agit de la définition du terme didactique selon la conception courante et dictionnaire, par la suite, nous présenterons son évolution conceptuelle, selon quelques auteurs.

Le dictionnaire Larousse (2003 :57) définit la Didactique comme l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans différentes disciplines. Par cette définition, nous comprenons que la didactique fait intervenir deux éléments clés, à savoir l'enseignement et l'acquisition de la connaissance. Elle a donc pour principale but, de rendre les connaissances dites utiles, enseignables. Les racines de la didactique remontent à l'antiquité avec les traces écrites datant des philosophes grecs. Selon le Grand Larousse encyclopédique (1996 :345), elle renvoie à « l'art d'enseigner ». C'est dans le même ordre d'idée que Lafond, R. (1963) affirme que la didactique est « L'art d'enseigner, exercé par un adulte ». Depuis les années 1970, la didactique s'est développée autour de nombreuses disciplines tels que les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, les langues, l'histoire, la géographie...etc. pour mieux comprendre le concept de didactique, il faut chercher à comprendre le concept de pédagogie qui lui est étroitement lié mais qui pourtant s'en distingue. La pédagogie est la science qui prend en charge les problèmes spécifiquement liés à l'enseignement. Contrairement à la didactique, la pédagogie s'occupe des difficultés rencontrées dans le processus d'enseignement et place par conséquent l'apprenant au centre de son étude. La didactique s'occupe essentiellement des techniques d'enseignement et des du processus d'acquisition des

connaissances. En d'autres termes, le pédagogue cherche à répondre à des questions intéressantes directement son action éducative. Il s'agit ici de chercher à savoir quelles sont les méthodes nécessaires à l'apprentissage d'une discipline. Quant au didacticien, il est spécialiste dans sa discipline et s'interroge plutôt sur les notions, les concepts et les principes liés à la discipline qu'il enseigne. D'où ce propos, Meirieu, P (1987) déclare que :

*À travers de nombreux débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs, se réfractent un très vieux problème philosophique en même temps que des oppositions qui sont stériles, parce que l'apprentissage, c'est précisément la recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact. Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste toujours à penser sur le mode de variation en sens inverse, à dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève [...]*

En effet, la didactique et la pédagogie s'intéressent certes à deux aspects différents de l'enseignement. Cependant, l'un implique l'autre tous deux convergent dans le même dans le partage et l'acquisition du savoir. Il est également important de définir les différents éléments qui font de la didactique une science de l'enseignement. À cet effet, Houssaye, J. (1988 :23) met sur pied le concept de triangle didactique dans le but de mettre en exergue les différents éléments à l'acte d'enseignement. Il définit donc l'enseignement sous trois dimensions à savoir : le savoir, le formateur et l'apprenant. Ici, le savoir est l'élément recherché par l'apprenant et le formateur celui qui l'aide à obtenir la connaissance.

En ce qui concerne la didactique des langues, le dictionnaire Encyclopédique La Rousse (1996 :324) la définit comme « une science de l'enseignement, ayant pour objectif l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues en milieu naturel ».

D'un point de vue diachronique, elle a connu une évolution à travers le temps pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui. Le latin a longtemps été la langue qui prédominait dans toutes les secteurs d'activités, l'éducation, le commerce, la religion, entre autre. Jean Amos Comenius fut le premier linguiste à composer un cours complet d'apprentissage du latin couvrant l'ensemble d'un programme scolaire. Il est également, le premier à exposer sa théorie de l'acquisition des langues tout en faisant ressortir les différentes méthodes pédagogiques au XVII<sup>e</sup> siècle. Au XVIII<sup>e</sup>, la didactique des langues se développe, et de nombreuses écoles sont ouvertes pour l'apprentissage de la grammaire latine. Au 19<sup>e</sup>me, didactique des langues se développe dans

plusieurs autres pays et aux États unis en particulier c'est ainsi que deux branches voient le jour au sein de cette discipline à savoir la didactique empirique et la didactique théorie. La didactique empirique soutenue par Bloomfield et Palmer est essentiellement fondée sur l'expérience et l'observation. En d'autres termes, cette branche encourage l'apprentissage des langues à travers le mimétisme et la mémorisation à l'aide d'exercices modèle.

### **1.3.2 Linguistique en générale et sociolinguistique en particulier**

Il est question dans cette articulation de définir la linguistique et de la décliner de manière diachronique ainsi que d'expliquer comment elle a donnée naissance à d'autres sciences, et a la sociolinguistique en particulier.

Les réflexions sur les langues remontent à l'Antiquité, avec des philosophes comme Platon qui ont posé les bases de la réflexion linguistique. Cependant, ce n'est qu'au XXe siècle que la linguistique s'est véritablement structurée en tant que discipline scientifique. De Saussure, F (1916:15) est l'un des pionniers dans ce domaine, définissant la linguistique comme « la science qui étudie la langue en tant que système de signes ». Son ouvrage *Cours de linguistique générale* a largement influencé le développement de la linguistique moderne. Saussure introduit des concepts clés, dont celui du signe linguistique, qui est composé du « signifiant » (l'image acoustique) et du « signifié » (le concept). Pour lui, la langue est un système de signes organisés, et la parole, son utilisation individuelle. Cette distinction entre langue et parole est essentielle pour comprendre comment la langue fonctionne à la fois comme un système collectif et comme un moyen d'expression individuel.

La linguistique a connu une évolution importante au XXe siècle. Après Saussure, d'autres linguistes comme Martinet, A. (1960) et Chomsky, N. (1965), ont contribué à la formalisation des théories linguistiques. Chomsky, en particulier, a introduit la linguistique générative, qui s'intéresse à la structure de la langue et aux règles qui régissent la formation des phrases.

Chomsky, N (1965 :4) affirme que « la linguistique est une science qui étudie la structure du langage et les règles qui gouvernent sa formation ». La linguistique ainsi comprise reste une science descriptive, visant à décrire les structures et les règles des langues, mais elle ne néglige pas l'interaction entre le langage et les contextes sociaux dans lesquels il est utilisé.

C'est dans ce contexte que la sociolinguistique prend son essor. Cette branche de la linguistique, fondée par des chercheurs comme Labov, W s'intéresse à la manière dont les

facteurs sociaux influencent la langue et la variation linguistique. Critiquant l'approche saussurienne, Il déclare (Op.cit :66) que les Saussuriens : « [...] s'obstinent à rendre compte des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques, et refusent toute explication fondée sur des données extérieures tirées du comportement social ». La sociolinguistique rejette donc l'idée d'une langue autonome, et considère que la langue est indissociablement liée aux comportements sociaux, culturels et historiques. Cette approche met en lumière comment la langue varie selon des facteurs comme la classe sociale, l'âge, le sexe, la situation géographique et d'autres dimensions sociales.

L'insécurité linguistique, phénomène central dans l'étude des rapports entre langage et société, trouve son origine dans ces dynamiques de variation et de hiérarchisation linguistique. L'insécurité linguistique survient lorsqu'un locuteur perçoit sa propre variété linguistique comme inférieure ou dévalorisée par rapport à une autre plus prestigieuse ou dominante. Cette situation est fréquente dans les sociétés diglossiques, où coexistent une langue "haute", souvent associée à des contextes formels et prestigieux, et une langue "basse", utilisée dans des contextes informels et familiers. Saussure (Op.cit:21) souligne d'ailleurs que la langue, en tant que système de signes, est liée aux rapports sociaux. Dans ces sociétés, les locuteurs de la variété "basse" peuvent ressentir une insécurité linguistique en raison de la dévalorisation sociale de leur manière de parler, en particulier dans des contextes où la norme linguistique "haute" est valorisée.

Trugil, R (1974 :5) note que : « la sociolinguistique s'intéresse aux interactions entre les langues et la société, et comment ces interactions influencent les variations linguistiques. » en d'autres termes, la variation linguistique est liée à des facteurs sociaux et culturels, ce qui rend compte des différences de prestige et de légitimité entre les variétés linguistiques. Ainsi, les locuteurs peuvent se sentir stigmatisés s'ils parlent une variété perçue comme moins prestigieuse, générant des sentiments d'insécurité.

En somme, la linguistique et la sociolinguistique se rencontrent dans l'étude de l'insécurité linguistique. La linguistique en tant que science du langage, permet d'analyser les structures et les règles internes de la langue, tandis que la sociolinguistique, prend en compte les facteurs sociaux et culturels dans le but d'éclairer les dynamiques de prestiges et de stigmatisation qui influencent l'utilisation des langues dans la société. L'insécurité linguistique est donc les

résultats de cette interaction complexe entre la langue et la société, ou les locuteurs se sentent parfois dévalorisé du fait de leur choix linguistique

### **1.3.3 Notion d'erreur et de faute : la théorie de l'analyse l'erreur de Corder**

L'erreur et la faute sont des concepts très souvent confondus en didactique. Il s'agit ici, de les définir afin d'en déterminer les différences et de les expliquer dans le cadre de la théorie de l'analyse de l'erreur de Corder pour en connaître davantage sur leurs éléments de différenciation.

De prime abord, il convient de dire que ces notions sont incontournables car faisant partie du processus d'enseignement/apprentissage. Bien que la différence entre les deux notions soit très subtile, il n'en demeure pas moins qu'elle existe. Selon Corder, S (1967 :19) « L'erreur est une étape naturelle dans le processus d'apprentissage d'une langue ; elle révèle le développement des stratégies d'apprentissage de l'élève ». Ainsi, l'erreur renvoie à la transgression d'une norme linguistique communément partagée par une communauté de locuteurs. Elle peut aussi être liée au non-respect des normes grammaticales. Quant à la faute en linguistique, elle désigne un écart émis par un apprenant par rapport à une norme. Pour, Martinet, A (1960 :82) « La faute linguistique n'est pas simplement un manquement aux règles mais un phénomène qui révèle la complexité du langage en usage ». Bien que les deux notions renvoient à une entorse à la question de norme de langage, il faut préciser que l'erreur compte tenu de sa définition représente une entorse de manque de connaissance par contre la faute est certes une entorse mais résulte d'une inattention de la part de l'apprenant qu'il peut corriger lui-même.

L'erreur a longtemps eu une valeur dépréciative dans le processus d'apprentissage. Les anciens pédagogues tenaient à empêcher la production des erreurs qui était pour eux la manifestation de l'incompréhension de l'apprenant et un indice du mauvais fonctionnement de la méthode d'enseignement. Cependant, des études ont prouvé que l'erreur est un élément important dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Elle permet de déterminer les compétences des apprenants en se basant sur les erreurs commises. C'est pourquoi, Corder, S (1974 :25) écrit : « les erreurs doivent être considérées comme des indicateurs du niveau de compétence des apprenants, plutôt que comme un échec ». Par cette affirmation, il confère à l'erreur de l'apprenant, une valeur positive, ce qui donne naissance à la théorie de l'analyse des erreurs. Pour lui, l'erreur n'est plus un indice de difficulté mais un moyen pour l'enseignant d'être fixé sur le niveau de compréhension de ses apprenant c'est dans cette ordre d'idée que,

Ristea, P. (2006 :11) affirme que l'erreur est un « [...] point d'appui pour l'apprentissage et un indicateur des processus intellectuels en cours, source de conflit cognitif et générateur de progrès ». Corder, S fait une typologie de l'erreur. Il en distingue trois (03), à savoir : les erreurs de préproductions, les erreurs d'ordre et les erreurs de performance. Les erreurs de préproductions sont commises avant même que l'apprenant n'ait commencé à parler la langue cible. La deuxième typologie est causée par lorsque l'apprenant connaît les règles grammaticales. Les erreurs de performances sont causées par des facteurs tels que le stress, la fatigue, ou le manque d'attention. Au vu de cette typologisation de Corder, nous comprenons que la faute est une forme d'erreur. La théorie de l'analyse des erreurs de Corder a énormément contribué à faciliter le processus d'apprentissage. Car, en plus de démontrer que l'erreur est un élément important dans le processus cognitif, elle a permis de faire une différenciation entre l'acquisition et l'apprentissage de la langue. Pour lui, l'acquisition est un phénomène naturel, inné et inconscient que possède l'individu, tandis que l'apprentissage est processus conscient et volontaire. Après avoir analysé les différences entre les notions d'erreurs et de faute, il convient de présenter l'apport du cadre théorique sous laquelle s'inscrit cette étude.

#### **1.4 Pertinence du choix du cadre théorique**

Après avoir clarifié les concepts théoriques et méthodologiques, il s'agit maintenant de déterminer la pertinence du cadre théorique, en montrant l'importance de la didactique et l'approche communicative, en justifiant de la sociolinguistique et les approche et méthodes y relative, sans oublier la portée de la théorie de l'analyse de l'erreur et de celle de l'association de ces approche et méthode.

##### **1.4.1 Intérêt de la didactique et de l'approche communicative**

La didactique des langues est un domaine qui se concentre sur les méthodes et les pratiques d'enseignement. Au fil des décennies, diverse approches pédagogiques ont été développées pour améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues. Parmi celles-ci, l'approche communicative, apparue dans les années 1970, a révolutionné la didactique des langues en mettant un accent sur l'utilisation de la langue comme outil de communication réelle plutôt que sur la simple acquisition de structure grammaticale. En effet l'approche communicative, a également influencé le développement de matériaux pédagogique. Les manuelles et les ressources bases sur cette approche incluent souvent des simulations et des activités interactives qui reflètent des situations de communication authentique. Ces matériaux

sont conçus pour encourager les apprenants à utiliser la langue de manière active et significative. Ils intègrent des tâches qui nécessitent la négociation de sens et la résolution de problème, aidant ainsi les apprenants à développer des compétences communicatives dans des contextes variés.

Ainsi, interrogeons-nous ci-après sur les effets de la sociolinguistique et l'approche diglossique/variationniste.

#### **1.4.2 Enjeu de la sociolinguistique et l'approche diglossique/variationniste**

La sociolinguistique est l'étude des relations entre la langue et la société. Elle examine comment les facteurs sociaux influencent la manière dont les langues sont utilisées et perçues. Un concept central dans cette discipline est la diglossie, une situation sociolinguistique où deux variantes d'une même langue sont utilisées par une même communauté linguistique dans des contextes différents. La sociolinguistique s'intéresse à la manière dont les facteurs sociaux influent sur l'utilisation et la perception des langues. Elle englobe divers domaines d'étude, dont les variétés linguistiques, les politiques linguistiques et l'éducation. En ce qui concerne la diglossie c'est un terme utilisé en par Ferguson, C (1959 :336) qu'il définit comme « une situation où deux variétés d'une langue sont utilisées dans des contextes différents, l'une pour la communication quotidienne et l'autre pour des contextes formel ». Il a ainsi identifié plusieurs caractéristiques de la diglossie dont la plus importante est : la fonction, il s'agit là du cas où deux variétés de la même langue cohabitent dans une même communauté et occupent un rôle distinct. Dans ce cas, il existe une variété haute (H) utilisée en contexte formel, et une variété basse (L) en contexte informelle. Nous avons également le prestige qui explique qu'il y a une variété haute, associée à la littérature, aux médias et à l'information tandis qu'une variété basse est associée à toute conversation du quotidien.

En outre, Ferguson, C. liste un certain nombre de critères linguistiques et sociolinguistiques qui définissent une situation diglossique. Les critères linguistiques s'appuient sur les domaines grammatical, lexical et phonologique. Ces différents niveaux de l'analyse mettent en évidence le caractère plus simple de la variété de base face à la variété haute. Les critères sociolinguistiques apparaissent des lors plus opérants. Ils concernent la répartition des codes de prestige social inégal de H et B, les moyens d'acquisition (informels et implicite pour B via la famille, et formel et explicite pour H via la scolarisation) et des capitaux littéraires importants pour H et presque inexistant pour B, degré de codification/standardisation (tradition normative pour H, peu d'études descriptives pour B). Au vu de cette hiérarchisation des niveaux

de langues, Halliday, H.K (1978 :103) souligne que : « L'apprentissage d'une langue dans un contexte diglossique peut créer des tensions linguistiques qui entravent le développement linguistique des enfants ». Cela pose la question de la pérennité des variétés vernaculaires et de leur place dans l'éducation.

La sociolinguistique et l'approche diglossique sont intrinsèquement liées, car elles examinent toutes deux comment les facteurs sociaux influencent l'utilisation des langues. La diglossie est un phénomène sociolinguistique par excellence. Elle démontre que les facteurs sociaux peuvent avoir un impact sur l'usage des variétés linguistiques dans une communauté. Les études sociolinguistiques montrent que les choix linguistiques sont souvent motivés par des facteurs sociaux, économiques et culturels. Par exemple, la préférence pour la variété H dans un contexte formel peut être liée au désir de montrer une certaine éducation ou un statut social élevé. En revanche, l'utilisation de la variété dans des contextes informels, peut refléter une volonté de se connecter aux racines culturelles ou d'appartenir à une communauté locale. Tollefson, C.M (1991 :42) dit à cet effet que : « des politiques linguistiques qui ignorent les réalités sociolinguistiques peuvent exacerber les inégalités sociales et linguistiques ». Par conséquent, il est important d'adopter une approche intégrée qui reconnaisse la complexité des dynamiques linguistiques. Ce qui du reste conduit à un autre regard dans le cadre de l'enseignement/apprentissage.

#### **1.4.3 Erreur comme méthode d'enseignement/apprentissage d'une langue**

L'apprentissage d'une langue est un processus complexe qui implique la maîtrise de la phonologie, de la syntaxe, du lexique et des aspects sociolinguistiques. Traditionnellement, l'enseignement des langues a souvent mis l'accent sur la correction des erreurs et l'exactitude linguistique, en cherchant à minimiser les erreurs des apprenants dès le début. Cependant, une perspective de plus en plus reconnue dans le domaine de la didactique des langues considère l'erreur non seulement comme une étape inévitable, mais aussi comme une méthode efficace d'enseignement et d'apprentissage. Les erreurs linguistiques sont des manifestations naturelles du processus naturel d'apprentissage. L'acquisition d'une langue se fait principalement l'exposition à des inputs compréhensibles ou non par une instruction explicite. Les erreurs dans ce cas sont des indicateurs des hypothèses que les apprenants forment à propos de la langue cible. Elles révèlent les étapes intermédiaires du développement linguistique de l'apprenant fournissant ainsi des informations précieuses pour adapter leurs approches pédagogiques.

Corder, S (1967 :20), pionnier dans l'étude des erreurs affirme que « l'erreur, est un indicateur des processus cognitifs de l'apprenant et peut révéler les stratégies qu'il utilise ». Cette idée souligne que les erreurs ne sont pas simplement des échecs, mais des indicateurs sur la manière dont l'apprenant comprend et utilise la langue. En analysant ces erreurs, les enseignants peuvent obtenir des informations précieuses sur les besoins et les difficultés des apprenants. L'erreur peut aussi être considérée comme une étape importante dans le développement linguistique. Schmidt, R (1990 :136) renforce cette idée en déclarant que « l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage, car elle offre aux apprenants l'occasion de réfléchir sur leur utilisation de la langue ». Cette réflexion permet aux apprenants d'ajuster leurs compréhensions et d'améliorer leur maîtrise de la langue.

En somme, nous avons tout au long de ce chapitre défini les concepts clés du libellé de notre sujet ainsi qu'explique tous les éléments en rapport avec notre cadre théorique et méthodologique avec pour objectif de faciliter la compréhension de notre sujet. A cet effet, il en ressort que, le phénomène d'insécurité linguistique fait intervenir de nombreux domaines des sciences sociales et humaines. De ce fait, l'implication de la sociolinguistique dans ce phénomène devient une évidence. Ce qui est la résultante de l'existence de plusieurs langues dans le même contexte géographique et leur interinfluence constitue un phénomène non seulement inévitable, mais aussi qui traduit une certaine hiérarchisation certaine, établie entre les différentes coexistantes comme c'est le cas du Cameroun. Le chapitre qui va suivre permet de saisir au mieux la situation linguistique de ce dernier.

## **CHAPITRE 2: SITUATION LINGUISTIQUE AU CAMEROUN**

Après avoir défini quelques concepts du libellé du sujet de cette étude et ceux en rapport au cadre théoriques/ méthodologique, dont la Pertinence a été élucidée, maintenant il est question dans ce deuxième chapitre de présenter et d'apprécier, dans son ensemble, le contexte linguistique en générale et celui en rapport aux deux langues officielles français/anglais en particulier. En d'autres termes, il s'agit ici de revisiter les statuts des langues venues d'ailleurs, comparativement aux langues locales ainsi que la politique linguistique les régissant dans l'ensemble. Pour ce faire, il convient ci-après de faire une brève présentation de l'historique du français et de l'anglais d'une part. Ce qui nous conduira à examiner le bilinguisme dans le système éducatif camerounais d'autre part.

## **2.1 Brève historique du français/anglais en contexte camerounais**

Cette articulation a pour but de faire un retour dans l'histoire du Cameroun, en vue de comprendre sa politique linguistique actuelle. En effet, elle nous permettra de saisir l'implication de la colonisation dans la situation linguistique de ce pays et les phénomènes linguistiques qui en découlent. Dans cette optique, nous allons d'abord analyser la situation linguistique du Cameroun sous tutelle de la France et de la Grande Bretagne. Il s'agira également de parler l'évolution du statut des langues après obtention de l'indépendance et enfin, de présenter, les éléments ayant ont permis l'adoption de la politique du bilinguisme dans notre pays.

### **2.1.1 Cameroun sous tutelle de la France et de la Grande Bretagne**

Parler du Cameroun sous tutelle de la France et de la Grande Bretagne revient à examiner l'implication de la colonisation dans la situation linguistique de ce pays et de mieux cerner d'insécurité linguistique qui est un phénomène linguistique marquant de cette situation au Cameroun. Il est donc question ici de retracer l'histoire de la colonisation française et britannique et d'explique le lien qui existe entre ce passé colonial et le phénomène susmentionné (insécurité linguistique). Avant cela, il est important de remonter à la présence allemande au Cameroun.

Selon Tchoudja, P (2017), c'est le 14 juillet 1884 que le gouvernement allemand hisse son drapeau sur le plateau Joss à douala, faisant ainsi perdre tout espoir d'occupation à leurs voisins européens qui convoitaient également le Cameroun. Par un décret publier en le 1<sup>er</sup> janvier 1901, le Cameroun devient *Kamerun*. Durant deux décennies, l'Allemagne va marquer sa présence dans tous les compartiments de la vie du protectorat dont elle avait la charge. C'est

après la première guerre mondiale qui s'est déroulée entre 1914 et 1918 que le protectorat sera dissous et les colonies allemandes leur seront retirées.

Le Cameroun en tant qu'ancienne colonie allemande sera occupé par la France et la Grande Bretagne durant la première guerre mondiale. Elle sera partagée entre ces deux puissances à la fin de la guerre et soumise au régime du mandat sous contrôle de la SDN (société des nations). C'est en 1946 que les gouvernements français et britanniques acceptent de soumettre le territoire camerounais au régime international de tutelle selon un accord approuvé par l'assemblée générale de l'ONU signé respectivement le 13 décembre et le 12 juin 1946. Après la signature de cet accord, le Cameroun est devenu officiellement une colonie française et britannique, le gouvernement français possédant 08 (huit) des 10 (dix) régions du pays et la Grande Bretagne 02 (deux) régions. Une fois titulaire du Cameroun, le pays de Charles De Gaulle et celui de la reine Élisabeth s'activent à mettre sur pied des politiques coloniales dans le but de faciliter l'administration de leur colonie. La France optera à cet effet pour l'assimilation coloniale. Ngoek, J (1982 :56) déclare à cet effet que : « l'objectif principal de l'assimilation était de détruire la culture locale et d'imposer la langue française comme instrument de pouvoir et de modernité ». C'est une vision qui suppose que les peuples colonisés doivent progressivement adopter la culture et les valeurs du colonisateur afin de devenir à terme des citoyens à part entière. Njeuma, M (2000 :34) note également que : « La France a rapidement mis en place une administration qui favorisait les intérêts économiques au détriment des droits des populations locales ». Cela se traduisait par une marginalisation systématique des langues africaines, qui étaient perçues comme des instruments primitifs, inférieurs et indignes d'être utilisées dans les sphères officielles. Cette politique n'a pas seulement eu un impact sur la vie sociale des camerounais mais également dans le domaine de l'éducation. En effet, l'éducation coloniale était un pilier central de la politique d'assimilation. Les enfants camerounais étaient formés dans des écoles qui leur imposaient le français comme langue d'enseignement et de communication. Selon l'historien camerounais Mbembe, A (1996 :78) : « L'école coloniale a été une structure clé dans le processus d'assimilation, où le français était l'unique vecteur de la civilisation occidentale ». Cette éducation visait à produire des élites qui, tout en étant formées à la culture française, étaient profondément coupées de leurs racines culturelles et linguistiques. Cette politique ainsi que la culture française ont exacerbé les tensions entre les autorités coloniales et les populations autochtones. Après l'obtention de l'indépendance, bien que le Cameroun ait acquis sa

souveraineté, les traces de la politique d'assimilation demeurent profonde. Le français reste la langue officielle du pays, et les langues locales continuent d'être marginalisées dans les institutions publiques et scolaires. Akoa, R (2010 :201) explique que : « L'indépendance n'a pas permis une véritable décolonisation linguistique. Au contraire, elle a renforcé l'hégémonie du français, créant ainsi un environnement linguistique où les langues locales sont systématiquement sous-évaluées ». Cette situation a alimenté un phénomène d'insécurité linguistique dans lequel les locuteurs de la deuxième langue officielle (anglais) et ceux des langues locales se sentent parfois inférieurs ou insuffisants.

En ce qui concerne la grande Bretagne elle appliquera « l'indirect rule », en français l'administration indirecte qui, à l'opposé de l'assimilation coloniale, préconise la séparation entre les populations dites indigènes et le colon en laissant les populations évoluer dans leurs traditions tant que les principes de la civilisation britannique ne sont pas heurtés. Ces deux stratégies avaient en commun l'enseignement de la langue. Esomba, J-M explique que « l'administration britannique a tenté d'intégrer les chefs traditionnels dans le système colonial, ce qui a créé des alliances complexes et parfois conflictuelles ». Bien que cela ait permis un certain degré de continuité culturelle, cela a également provoqué des rivalités entre les chefs locaux et les autorités britanniques. De plus, les disparités de développement entre les deux zones ont exacerbé les tensions. Notué, J-P (2016 :66) souligne que « la négligence de la zone britannique en matière d'infrastructure et de services publics a renforcé le sentiment d'abandon parmi les populations ». Ces inégalités ont contribué à une fracture nationale qui persisterait bien après l'indépendance.

Les français comme les britanniques mettaient un point d'honneur à l'enseignement de leurs langues respectives dans le but de faciliter la communication entre eux et les populations camerounaises. Ces enseignements passaient par la création de l'école suivant les systèmes éducatifs français et britanniques avec interdiction stricte d'enseigner en langue locale. Njeuma, M (2001 :120) « l'éducation coloniale a systématiquement privilégié la langue française, ce qui a contribué à la francisation des élites et à la marginalisation des langues locales ». Ainsi, l'éducation a été le vecteur clé dans la diffusion des langues coloniales. Ceci a marqué le point de départ d'une grande partie de l'histoire linguistique du Cameroun. Bien que les populations possédaient leurs propres langues, elles étaient forcées d'apprendre celles de leurs colonisateurs d'où l'impact déterminant de l'anglais et du français sur la situation linguistique de ce pays.

Après le départ des colons, ces langues sont devenues des langues officielles développant ainsi des phénomènes linguistiques de leurs cohabitations sur l'étendue du territoire camerounais.

Ainsi le problème d'insécurité linguistique figure parmi ces phénomènes linguistiques ayant un impact indéniable sur les populations.

Cette coexistence français/anglais sur le territoire camerounais tend à créer une hiérarchisation dans la gestion de ces deux langues officielles. Ces dernières n'étant pas également réparties, il s'observe alors une prédominance du français sur l'anglais. Toute chose qui, est à l'origine des représentations positives ou négatives de ces langues par des locuteurs francophones, et anglophones, créant ainsi un sentiment d'inconfort, par exemple, chez les locuteurs francophones de l'anglais et vice versa. À cet effet, parlant de la colonisation Mbembe, A (Op.cit :101) explique que « la colonisation a introduit un nouveau régime linguistique où les langues coloniales sont devenues des instruments de pouvoir et de contrôle ». Cela a eu pour effet, la domination du français sur l'anglais. En contexte camerounais, cette situation se reflétait également dans le manque de dynamisme du gouvernement à l'implémentation du bilinguisme après l'adoption de l'anglais comme seconde langue à l'obtention de l'indépendance. La création des écoles bilingues et l'insertion de l'anglais comme matière obligatoire ne s'est faite que dans les années 1990, c'est-à-dire trente (30) ans après l'indépendance. Au fil des années cette difficulté a développé un réel problème politique du bilinguisme capable de toucher tous les citoyens à engendrer le manque d'intérêt des locuteurs francophone et anglophone pour leurs secondes langues respectives. Le désir et les capacités de les apprendre se sont altérés avec le temps donnant naissance à des insécurités. Ces insécurités sont dû au fait que le locuteur n'ait pas été assez confronté à sa langue leur seconde langue officielle pour être complètement à l'aise lorsqu'ils l'utilisent. Dans le même ordre d'idée, Boudieux, P. (1991 :54) évoque la dynamique de pouvoir des langues en développant l'idée du « capital linguistique ». Cela stipule que la maîtrise des langues est perçue comme un capital social influençant les relations de pouvoir et de perception de soi. Dans ce cas, l'anglais peut être perçu pour les francophones comme un atout précieux accentuant ainsi l'insécurité chez ceux qui ne maîtrisent pas cette langue. De plus, la place prépondérante que l'anglais occupe dans le monde d'aujourd'hui la maîtrise de cette langue de plus en plus requise dans tous les secteurs d'activités : qu'ils soient économiques, ce qui pousse les citoyens à s'exprimer, en essayant de copier le modèle standard de la langue anglaise.

Il est à noter que la colonisation a apporté un héritage linguistique important au Cameroun favorisant un déséquilibre dû à l'utilisation inéquitable des deux langues, ce qui tend à expliquer l'apparition de quelques phénomènes linguistiques, dont l'insécurité linguistique, émanant de la cohabitation entre les deux langues officielles. Il convient de ce fait, d'examiner la situation linguistique du Cameroun après l'obtention de l'indépendance.

### **2.1.2 Situation linguistique l'indépendance du Cameroun.**

Après avoir, dans l'articulation précédant présente la situation linguistique du Cameroun pendant les périodes d'occupation coloniale, il est question ici d'examiner cette situation après l'obtention de l'Indépendance en 1960. L'objectif à cet effet est d'apprécier l'évolution de la politique linguistique du Cameroun entre deux moments de son histoire.

Après avoir été sous tutelle de la France et de la Grande-Bretagne pendant une quarantaine d'années, les deux Cameroun, francophone et anglophone, obtiennent leur indépendance respectivement le 1er janvier 1960 et le 1er octobre 1961, à la suite de la libération du pays par les puissances colonisatrices. Ainsi, le Cameroun entre dans une longue série de changements de statut politique, ce qui a un impact considérable sur sa situation linguistique.

En effet, après le départ des Français et des Britanniques, le Cameroun méridional et le Cameroun septentrional s'interrogeaient sur leur avenir politique. À cet effet, un référendum a été organisé le 1er juin 1961, à l'issue duquel le Cameroun septentrional a été rattaché au Nigeria, tandis que la partie méridionale du Cameroun britannique s'est unie à la République du Cameroun. Le pays devient donc une nation fédérale avec deux États fédérés. Comme le souligne l'historien Njonga, B (2009 :142) : « ce référendum n'a pas seulement réorienté les frontières du pays, mais a aussi posé les bases d'une coexistence fragile entre les deux communautés linguistiques, francophones et anglophones ».

En 1972, le président Ahmadou Ahidjo, premier président du Cameroun, organise un référendum pour dissoudre le fédéralisme et instaurer une république unitaire, centralisée, avec sept régions administratives. La langue française et la langue anglaise sont adoptées comme langues officielles. Selon l'historien Mbembe, A (1996 :217) « la dissolution du fédéralisme, tout comme le changement de symboles, visait à effacer les traces de la diversité culturelle et linguistique du pays, au profit d'une unité artificielle fondée sur le centralisme ». À cet effet, de nombreux ajustements ont été effectués à la suite de ce référendum, notamment le changement

du drapeau, qui, jusqu'alors frappé de deux étoiles d'or sur la bande verte, devint celui que l'on connaît aujourd'hui : trois bandes égales de vert, rouge et jaune, avec une étoile dorée au centre de la bande rouge.

Cependant, suite à l'abolition du fédéralisme, le Cameroun se trouve dans une situation inégale sur le plan linguistique. En effet, les anglophones des anciennes provinces britanniques ne représentaient que 20% de la population. Ce changement constitutionnel, adopté par une majorité simple et par décret présidentiel, annonçait déjà la crise politique actuelle dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du Cameroun, ainsi que l'éviction de la culture biculturelle au profit du pouvoir central. Comme le constate l'historien Tinda, J (2011 :89) : « la réunification s'est traduite par une marginalisation progressive des anglophones, non seulement sur le plan politique, mais également sur le plan linguistique, en raison de l'imposition du français comme langue de l'administration et de l'éducation ».

En ce qui concerne l'éducation, les écoles des provinces francophones continuaient d'enseigner en français, tandis que celles des provinces anglophones enseignaient en anglais. Les systèmes éducatifs étaient séparés et distincts après la réunification, comme avant le départ des puissances coloniales. Cette situation a été dénoncée par l'historien Lemoigne, J (1983 :102) qui écrit que « le système éducatif camerounais a longtemps servi de barrière, empêchant une véritable maîtrise du bilinguisme par la population, exacerbant ainsi les tensions entre les deux communautés ». Cela empêchait la majorité des Camerounais d'apprendre leur seconde langue officielle. Le seul moyen d'y parvenir était de se déplacer dans les provinces dites francophones pour les citoyens anglophones, et inversement pour les francophones. En 1982, Paul Biya devient président de la République du Cameroun et prend la décision de modifier le baccalauréat du sous-système anglophone. Cette modification consistait à rendre le français une langue obligatoire, tandis que l'anglais ne l'était pas pour le sous-système anglophone. Cette décision a été accueillie avec peu d'enthousiasme par la communauté anglophone. L'historien Wuteh Vakunta, P (2004 :56) commente : « L'introduction obligatoire du français dans le baccalauréat anglophone n'a fait qu'aggraver le sentiment de frustration et d'injustice parmi les anglophones, qui se sentaient déjà marginalisés sur le plan politique et linguistique ».

Ainsi, après l'indépendance, la situation politique du Cameroun a connu de nombreux changements qui ont eu des répercussions sur la situation linguistique du pays. Comme le

remarque l'historien Nguiffo, S (2017 : 78) : « La politique de centralisation et de francisation menée par le gouvernement a contribué à la création d'un fossé linguistique qui perdure jusqu'à aujourd'hui entre les anglophones et les francophones du Cameroun ». Le rapport de force entre le pouvoir central et la minorité anglophone a eu un impact négatif sur l'effectivité du bilinguisme, limitant les chances pour chaque citoyen de pouvoir s'exprimer dans ses deux langues officielles, car les systèmes éducatifs étaient strictement séparés.

### **2.1.3 Adoption de la politique du bilinguisme**

Dans les développements précédant, nous avons pu révéler que les sous-systèmes éducatifs étaient bien distincts avec la prédominance soit du français (pour le sous-système francophone) soit d l'anglais (pour le sous-système anglophone). Cela a connu une nette évolution avec la politique linguistique du Cameroun basée sur l'intégration effective sans discrimination de ces deux langues dans lesdits sous-systèmes éducatif. Aussi ce point voudrait-il mettre en évidence ce qui aurait motivé l'adoption de la politique du bilinguisme à travers non seulement le territoire camerounais mais aussi dans le cadre de la socialisation.

Le Cameroun, pays au carrefour de plusieurs langues et cultures, a adopté une politique de bilinguisme officiel dès son indépendance. Toutefois, l'implémentation de cette politique a été marquée par des tensions politiques et sociales, dues notamment à l'héritage colonial et à l'imbroglio linguistique qui en a résulté. Après l'indépendance, le Cameroun a hérité de deux langues officielles : le français et l'anglais. Cette politique du bilinguisme est un facteur clé dans la construction de l'unité nationale, mais elle a également suscité des défis, notamment la gestion des disparités linguistiques entre les régions anglophones et francophones.

La politique du bilinguisme au Cameroun trouve ses racines dans la période coloniale, marquée par des dominations distinctes : le Cameroun méridional et le Cameroun septentrional étaient sous tutelle britannique, tandis que le reste du pays était sous administration française. Cette division a laissé une empreinte indélébile sur la situation linguistique, chaque région adoptant un système éducatif et administratif fondé sur sa langue coloniale respective. Selon l'historien Mbembe, A (1996 : 56) « le Cameroun post-colonial était un espace structuré sur des lignes de fracture linguistiques profondes, héritées des différentes dominations coloniales ». En conséquence, la réunification en 1961, bien qu'officiellement saluée comme un acte d'unité nationale, a été une véritable épreuve pour la gestion des différences linguistiques et culturelles,

car les deux communautés, francophone et anglophone, restaient largement séparées sur le plan linguistique.

L'adoption du bilinguisme comme langue officielle par le Cameroun a été en grande partie dictée par la nécessité de construire une nation unie après l'indépendance. Le bilinguisme, dans ce contexte, devait symboliser l'égalité entre les deux communautés linguistiques.

Cependant, comme le note l'historien Tinda, J (2011 : 97) « la coexistence de deux langues officielles en théorie a souvent ignoré la réalité sociale et culturelle des populations concernées, ce qui a créé des inégalités dans l'accès à l'administration et à l'éducation ». En effet, si le français et l'anglais étaient censés être égaux, en pratique, le français est devenu la langue dominante dans l'administration, les médias et l'éducation, laissant les anglophones dans une situation de marginalisation linguistique. Ce décalage entre la politique officielle et la réalité quotidienne a alimenté un sentiment de frustration parmi les Camerounais anglophones, dont les revendications linguistiques n'ont cessé de croître au fil des décennies.

Dès 1972, avec la fin du système fédéral, le pays a opté pour un système républicain centralisé qui a exacerbé la centralisation de l'administration en français. Le président Ahmadou Ahidjo, par sa politique centralisatrice, a affirmé que la cohésion nationale passait par une forte unification de la langue et des pratiques administratives. Cela a eu pour conséquence que les services publics, ainsi que les enseignements dans les écoles, étaient principalement en français. Comme l'explique l'historien, Njonga, B (2009 :105) : « [...] en l'absence de politiques véritablement inclusives, le bilinguisme est devenu une façade, une simple déclaration politique, alors que la réalité linguistique au quotidien était marquée par une domination de la langue française ».

Dans les années 1980, le gouvernement a entamé quelques réformes pour favoriser le bilinguisme réel, notamment par la révision du baccalauréat et la mise en place de programmes d'enseignement du français et de l'anglais. Cependant, ces réformes sont restées insuffisantes pour résoudre les problèmes de fond liés à l'inégalité linguistique. L'introduction du français comme langue obligatoire dans le système éducatif anglophone a notamment provoqué des résistances parmi la communauté anglophone, pour qui l'anglais restait la langue principale d'expression. L'historien commente Vakunta, P (2004 : 72) cette situation en affirmant que « L'introduction obligatoire du français dans les écoles anglophones a été perçue comme une

tentative de francisation et de marginalisation de la culture anglophone ». Cette politique n'a pas seulement échoué à promouvoir un véritable bilinguisme, mais a également intensifié les tensions entre les deux communautés, les anglophones considérant cela comme une ingérence dans leurs affaires linguistiques.

Les historiens et sociolinguistes camerounais s'accordent à dire que la politique du bilinguisme au Cameroun a été mise en œuvre de manière partielle et incohérente. Si sur le papier, le bilinguisme faisait partie des principes fondateurs du pays, la réalité sur le terrain était marquée par une discrimination linguistique systématique. Comme l'affirme l'anthropologue et sociolinguiste Kamara, A (2013 :115) « la langue est un instrument de pouvoir, et au Cameroun, la langue française, portée par le pouvoir central, a toujours été perçue comme un outil d'ascension sociale, au détriment de l'anglais ».

Ainsi, malgré l'adoption d'une politique de bilinguisme, le Cameroun a rencontré d'énormes défis pour en faire une réalité concrète et équitable pour tous ses citoyens. La gestion des langues officielles est restée un terrain conflictuel, où les décisions politiques ont souvent alimenté les frustrations, en particulier parmi la communauté anglophone, qui continue de se battre pour un véritable respect de la parité linguistique dans l'administration, l'éducation et la vie publique. La question du bilinguisme, loin d'être unificateur, reste un facteur de division et d'incompréhension, à la fois pour les autorités et pour les citoyens.

## **2.2 Présentation des grands groupes de langues camerounaise**

Les premiers résultats sur la classification et le dénombrement des langues ont été publiés par l'ALTCAM (atlas linguistique du Cameroun) en 1983. Ils font état d'une moyenne de 286 langues sur l'étendue du territoire nationale. Ayant conscience de cette diversité qui constitue son patrimoine culturel, il devient important d'évaluer son impact sur la situation linguistique du Cameroun et son influence sur le phénomène d'insécurité linguistique en analysant les familles de langues qui s'y trouvent. Il s'agit des langues afro-asiatique, bantoue, nigéro-congolaise, nilo-saharienne.

### **2.2.1 les langues afro-asiatiques**

La famille de langues afro-asiatiques, l'une des plus anciennes et des plus diversifiées d'Afrique, comprend six branches principales : berbère, tchadique, couchitique, omotique, sémitique et égyptienne. Au Cameroun, cette famille est principalement représentée par la

branche tchadique. Le Cameroun, pays d'une grande diversité linguistique et culturelle, offre un cadre unique pour l'étude des langues tchadiques.

En effet langues afro-asiatiques, historiquement connues sous le nom de langues chamitosémitiques, sont parlées par des millions de personnes réparties sur une vaste région s'étendant de l'Afrique du Nord au Moyen-Orient et jusqu'à la corne de l'Afrique. Cette famille linguistique est réputée pour sa richesse historique et culturelle, ayant influencé de nombreuses civilisations anciennes. C'est pourquoi, Bitjaa Kody, Z (2002 :34) affirme que « la présence des langues afroasiatiques au Cameroun témoigne des échanges historiques et migrations, particulièrement des peuples du Sahel ». Cette dynamique souligne l'importance des langues comme vecteurs d'identité et de culture

Au Cameroun, les langues tchadiques sont principalement parlées dans la région du Nord, de l'Extrême-Nord, ainsi que dans une partie de la région de l'Adamaoua. Cette zone géographique est caractérisée par une diversité linguistique exceptionnelle, avec plus de 50 langues tchadiques identifiées. Les principales langues tchadiques au Cameroun comprennent le haoussa, le mofu, le masa, et le kotoko. Biloa, E (2011 :44) « les locuteurs de langues afroasiatiques ont souvent une maîtrise de plusieurs langues, ce qui témoigne d'un environnement multilingue riche ». Cette pluralité linguistique contribue à la richesse culturelle du Cameroun.

Le haoussa est l'une des langues tchadiques les plus parlées et les plus influentes, non seulement au Cameroun mais aussi dans toute l'Afrique de l'Ouest. Au Cameroun, l'haoussa est largement utilisé comme langue véhiculaire dans les régions du Nord, facilitant le commerce et les échanges culturels. Il est également enseigné dans certaines écoles et utilisé dans les médias locaux. La présence de l'haoussa au Cameroun remonte à des siècles, en grande partie grâce aux mouvements migratoires et commerciaux des peuples haoussa. Les langues mofus, qui comprennent plusieurs dialectes, sont parlées par des groupes ethniques localisés principalement dans la région de l'Extrême-Nord. Les Mofu-Gudur et les Mofu-Diamaré sont parmi les plus connus. Ces langues jouent un rôle crucial dans la vie quotidienne et la culture des communautés locales. Les Mofus ont une riche tradition orale et une culture matérielle bien développée, ce qui en fait un sujet d'intérêt pour les linguistes et les anthropologues. Le masa est une autre langue tchadique importante parlée au Cameroun, notamment dans la région de l'Extrême-Nord. Les

locuteurs du masa vivent principalement le long de la rivière Logone et pratiquent l'agriculture et la pêche. La langue masa est utilisée dans les interactions sociales, les rituels et les cérémonies, renforçant l'identité et la cohésion sociale au sein de la communauté. Les langues kotoko sont parlées par les peuples kotoko, qui habitent le long des rivières Chari et Logone, près de la frontière avec le Tchad. Les Kotoko sont connus pour leur histoire riche et leur patrimoine culturel, notamment en ce qui concerne la pêche et la construction de bateaux. Les langues kotoko reflètent cette richesse culturelle et sont essentielles à la transmission.

### **2.2.2 les langues bantoues**

Le Cameroun, connu pour sa richesse linguistique et culturelle, abrite de nombreuses langues appartenant à la famille bantoue. Les langues bantoues, parlées par des millions de personnes à travers l'Afrique centrale et méridionale, jouent un rôle crucial dans la vie sociale, culturelle et économique du Cameroun. C'est dans ce sens que Onguene Essono, M (2014 :72) affirme que « les langues bantoues au Cameroun, avec leur diversité dialectale, jouent un rôle crucial dans la vie des populations ». Ces langues sont souvent associées à des pratiques culturelles distinctes.

Les langues bantoues font partie de la grande famille des langues nigéro-congolaises, qui sont l'une des plus vastes et des plus diversifiées en Afrique. L'origine des langues bantoues est généralement située dans la région des grassfields (hautes terres) du Cameroun et du Nigéria voisin, avant de s'étendre à travers une grande partie de l'Afrique subsaharienne. Les migrations bantoues, survenues il y a plusieurs millénaires, ont joué un rôle clé dans la diffusion des langues, des cultures et des technologies agricoles à travers le continent.

Les langues bantoues sont classées en plusieurs zones selon des critères linguistiques établis par des chercheurs comme Guthrie, M et Greenberg, J. Cette classification prend en compte des similarités phonologiques, morphologiques et lexicales. Les langues bantoues sont souvent divisées en zones, allant de la zone A (Cameroun, Gabon) à la zone S (Afrique australe). Au Cameroun, les langues bantoues sont principalement situées dans les zones A et B.

Le Cameroun est un carrefour linguistique où les langues bantoues sont largement parlées. La cartographie linguistique montre que les langues bantoues se concentrent surtout dans les régions du Centre, du Sud, du Littoral et de l'Est. Les groupes ethniques bantous, tels que les

Beti, les Bassa, les Duala et les Maka, sont dispersés à travers ces régions, chaque groupe ayant sa propre langue et ses dialectes

Les langues bantoues présentent des caractéristiques linguistiques distinctes. Phonologiquement, elles utilisent souvent des tons pour différencier les significations des mots. Morphologiquement, elles sont connues pour leur système de classes nominales, où les noms sont classés selon des préfixes qui indiquent des catégories telles que les humains, les animaux, les objets, etc. La syntaxe des langues bantoues est généralement SVO (sujet-verbe-objet), et elles possèdent une riche morphologie verbale

Parmi les nombreuses langues bantoues parlées au Cameroun, certaines se distinguent par leur nombre de locuteurs et leur influence culturelle :Ewondo: Parlée principalement par les Beti dans la région du Centre, l'ewondo est l'une des langues les plus influentes du Cameroun; Le Bassa : Parlée dans la région du Littoral, la langue bassa est riche en traditions orales et culturelles; le Duala: Langue des Douala dans la région du Littoral, le duala a une grande importance historique et économique; le Beti : Une langue parlée par plusieurs sous-groupes ethniques dans le Centre et le Sud; le Maka-Njem: Parlée dans la région de l'Est, cette langue est utilisée par les peuples Maka et Njem.

### **2.2.3 les langues nigéro-congolaises**

Le Cameroun, surnommé « Afrique en miniature », est une nation caractérisée par une grande diversité linguistique et culturelle. Parmi les nombreuses familles linguistiques présentes, la famille nigéro-congolaise occupe une place prédominante. Cette rédaction explore la richesse de cette famille de langues, son origine, sa répartition géographique, ses caractéristiques linguistiques, son rôle dans la société camerounaise, ainsi que les défis et les perspectives pour son avenir.

La famille de langues nigéro-congolaise est l'une des plus vastes et des plus diversifiées d'Afrique, couvrant une large partie du continent, du Sénégal à l'ouest jusqu'à la Tanzanie à l'est et jusqu'au sud du Cameroun. Elle comprend plusieurs sous-familles linguistiques, dont les langues bantoues, atlantiques, voltaïques (gur), kwa, adamawa-ubangiennes, et autres.

Les langues nigéro-congolaises se seraient développées il y a environ 5 000 à 6 000 ans dans la région des savanes de l'ouest de l'Afrique. La migration et l'expansion des peuples nigéro-congolais ont conduit à une grande dispersion de ces langues à travers le continent.

La classification des langues nigéro-congolaises est complexe en raison de leur diversité et des multiples dialectes présents. Les principales branches de cette famille linguistique comprennent, Langues atlantiques, Parlées principalement en Afrique de l'Ouest, Langues mand: Concentrées en Afrique de l'Ouest ; Langues kwa, Principalement en Côte d'Ivoire, Ghana et Nigeria ; Langues voltaïques (gur), Présentes en Afrique de l'Ouest; Langues adamawaubangiennes, Situées principalement en Cameroun et République Centrafricaine; Langues bantoues, Répandues en Afrique centrale, orientale et australe.

Le Cameroun abrite une variété de langues nigéro-congolaises, couvrant une grande partie du territoire national. Les langues nigéro-congolaises au Cameroun peuvent être classées principalement en trois groupes : les langues bantoues, les langues adamawa-ubangiennes et les langues voltaïques : Langues Bantoues, Elles dominant dans les régions du Sud, Centre, Littoral et Est. Exemples, Ewondo, Bassa, Douala, Maka ; Langues Adamawa-Ubangiennes, Parlées dans les régions de l'Adamaoua, du Nord et de l'Est. Exemples : Gbaya, Mbum, Fali ; Langues Voltaïques, Principalement parlées dans la région de l'Extrême-Nord. Exemple : Mafa, Toupouri. Au vu de cette multitude de dialectes bantoues, Bitjaa Kody, Z (2016 :29) affirme que « le Cameroun est un véritable carrefour linguistique où les langues bantoue interagissent avec d'autres familles linguistique dynamique ». Cette interaction linguistique a des répercussions sur l'identité culturelle des communautés.

#### **2.2.4 les langues nilo-sahariennes**

Le Cameroun, souvent qualifié d' « Afrique en miniature », abrite une diversité linguistique exceptionnelle. Parmi les nombreuses familles linguistiques présentes, la famille nilo-saharienne, bien que moins répandue que les familles bantoue et nigéro-congolaise, occupe une place significative dans la richesse culturelle et linguistique du pays. Cette rédaction explore la famille de langues nilo-sahariennes au Cameroun, couvrant leur origine, leur répartition géographique, leurs caractéristiques linguistiques, leur rôle dans la société, ainsi que les défis et perspectives pour leur préservation et promotion.

La famille nilo-saharienne est l'une des plus anciennes et des plus diversifiées d'Afrique, regroupant environ 200 langues parlées par des millions de personnes, principalement dans la région du Nil et du Sahara. Cette famille de langues est largement dispersée à travers l'Afrique centrale et orientale, allant de l'ouest du Tchad à l'Éthiopie, et au sud jusqu'en Tanzanie. Les

langues nilo-sahariennes sont souvent subdivisées en plusieurs sous-groupes, tels que les langues soudaniques centrales, les langues de la vallée du Nil, les langues de l'est du Sahara, et d'autres. Les peuples parlant ces langues ont une histoire riche et complexe, marquée par des migrations, des conflits et des interactions culturelles avec d'autres groupes ethniques et linguistiques. Onguene Esono, S (2016 :82) déclare à cet effet que « ces langues bien que moins connues, révèlent des dynamiques sociales et historiques qui enrichissent le paysage linguistique camerounais ». Les langues comme le kunari et le zamar sont parmi les plus représentative de ce groupe

La classification des langues nilo-sahariennes est complexe et parfois controversée en raison de la grande diversité et du manque de documentation sur certaines langues. Cependant, elles sont généralement divisées en plusieurs branches principales : Langues soudaniques centrales, Parlées principalement dans le centre du Tchad et dans les régions voisines ; Langues nilotiques, Concentrées dans la vallée du Nil et les régions environnantes ; Langues sahariennes, Répandues dans le désert du Sahara ; Langues Koman, Parlées en Éthiopie et au Soudan ; Langues maban: Principalement au Tchad et au Soudan.

Au Cameroun, les langues nilo-sahariennes sont principalement parlées dans les régions septentrionales, notamment dans les régions de l'Extrême-Nord et du Nord. Les groupes ethniques les plus connus parlant des langues nilo-sahariennes au Cameroun sont les Toupouri, les Kapsiki, et les Kotoko. Toupouri, Le peuple Toupouri est majoritairement situé dans la région de l'Extrême-Nord, près de la frontière avec le Tchad ; Kapsiki, Principalement dans la région de l'Extrême-Nord, dans les Monts Mandara ; Kotoko, Répartis le long de la vallée du Logone, proche des frontières avec le Tchad et le Nigeria.

Les langues nilo-sahariennes jouent un rôle vital dans la société camerounaise, particulièrement dans les régions septentrionales. Elles sont des vecteurs essentiels de la transmission culturelle, englobant des traditions orales, des chants, des contes et des proverbes. Ces langues sont utilisées dans les cérémonies traditionnelles et les rites, renforçant le lien communautaire et l'identité culturelle.

En matière d'éducation, bien que le français et l'anglais soient les langues officielles, les langues locales comme le toupouri, le kapsiki et le kotoko sont souvent utilisées dans les premières années de scolarisation pour faciliter l'apprentissage. Les médias locaux, y compris les

radios communautaires, diffusent également des programmes dans ces langues, contribuant à leur vitalité et à leur survie.

### **2.3 Situation du bilinguisme dans le système éducatif camerounais**

Cette rubrique entend examiner, apprécier la situation de la politique du bilinguisme dans l'ensemble du système éducatif de notre pays. L'objectif, à cet effet, de voir si le bilinguisme institutionnel prend effectivement corps dans les pratiques de classe, à partir des programmes d'enseignement à cet effet. Ce qui du reste nous conduira à avoir des éléments déterminants pouvant justifier le phénomène d'insécurité linguistique en anglais, observé chez les francophones.

#### **2.3.1 Bilinguisme dans l'enseignement primaire**

L'enseignement primaire est le socle de l'éducation c'est par cette étape que les fondations de l'éducation sont mises. Une application juste de la politique du bilinguisme dans ce contexte est cruciale. En effet l'Etat du Cameroun s'engage dans la création des écoles primaires bilingues dans les grandes villes du Cameroun en 1965. Bien qu'on puisse assimiler leurs systèmes au celui anglophone, les élèves d'origines francophones les fréquentent. Ce n'est qu'à partir de 1972 que les écoles francophones ont vu le jour dans la partie anglophone de ce pays. Pendant des années, les écoles bilingues n'étaient pas rependues de manière équitable sur le territoire camerounais. À la même période, l'anglais commence à être enseigné comme langue obligatoire dans les écoles primaires à partir des trois dernières années de formation. Les maîtres d'anglais sont donc formés massivement pour couvrir la demande qui s'accroît et les manuels d'anglais sont confectionnés. Le but de cette implémentation en milieu scolaire était de donner un niveau moyen à l'apprenant de telle sorte qu'il puisse s'exprimer en sa seconde langue officielle dans la vie de tous les jours. Cette politisation du terme bilingue dans la dénomination des écoles se poursuit et le privé l'exploite à des fins commerciales.

De plus, l'enseignement de la LO2 n'est pas systématisé, ni généralisé. En 1982, dix ans après le début de l'enseignement des langues officielles dans les écoles primaires, il n'y a que 400 écoles qui peuvent se targuer d'avoir un maître de la LO2. Toutes ces 400 écoles ne se trouvent que dans les zones plus ou moins urbaines. En plus, les écoles confessionnelles et privées laïques, qui constituent la majorité des écoles primaires, s'en passaient généralement, surtout en zone rurale. Enfin, ces enseignements étaient faits de façon approximative et certaines

écoles s'en passaient sous le fallacieux prétexte que ce n'était pas une matière obligatoire à l'examen. Les autorités elles aussi semblaient tacitement peu regardantes. C'est seulement en 2001, 29 ans après l'institutionnalisation de cette politique, que ces enseignements sont devenus obligatoires. En fait, c'est l'Arrêté No 66 C/13/MINEDUC/CAB du 16 février 2001 du Ministère de l'Éducation Nationale qui est venu faire du Français une matière obligatoire au FSLC et de l'anglais une matière obligatoire au Certificat d'Études Primaires (CEP). C'est seulement en ce moment que ces deux langues sont enseignées à l'école primaire.

Considérant ce qui précède, il est important de noter que la politique du bilinguisme n'a pas été appliquée dès l'adoption de la loi, comme il le devrait. Elle s'est faite de manière séquencée, ce qui est peut-être à l'origine de l'inégal répartition des enseignants dans les deux langues au sein du système éducatif camerounais. Cela tend également à expliquer la prédominance du français, et surtout les représentations qui sont faites de l'anglais.

### **2.3.2 Le bilinguisme dans l'enseignement secondaire**

L'enseignement secondaire est le contexte dans lequel la politique du bilinguisme devrait se parfaire car les jalons devraient avoir été posés au préalable dans l'enseignement primaire. Cette articulation vise à explorer ses étapes d'implémentation au secondaire.

À cet effet, il convient de noter que l'anglais dans les établissements secondaires du Cameroun a connu plusieurs mutations en ce qui concerne le contenu des enseignements. Simo, B (1997 :23) analyse ces contenus selon deux périodes : « the era of Anglo-saxon cultural elements et the Africanization of EFL cultural content ». La première période, au cours de laquelle le contenu de tous les enseignements était basé sur les éléments culturels britanniques, a duré jusque dans la deuxième moitié des années 70. Pareil enseignement était voué à l'échec parce qu'il ne se basait pas sur la réalité concrète des apprenants. On leur enseignait ce qu'ils n'avaient jamais vu et ne verraient peut-être jamais, du moins pour la majorité d'entre eux. Cela créait deux problèmes : le déracinement culturel et l'inefficacité des enseignements du fait de la variation des conventions socioculturelles. Tout ce constat a emmené les autorités éducatives à africaniser une grande partie du matériel didactique, d'abord avec English for « French speaking Africa » jusqu'à la fin des années 80 et ensuite avec « Go For English » qui a cours jusqu'aujourd'hui. Ce dernier est, par ailleurs, un savant dosage entre les sujets typiquement africains et les préoccupations mondiales, entre le repli identitaire et l'ouverture sur le monde.

Dans le système anglophone, on utilisait le manuel France Afrique, Livre I, II, III, IV, V correspondant à chacune des classes du premier cycle. Mais de plus en plus, l'enseignement de la LO2 chez les anglophones s'est renforcé, surtout avec la camerounisation du GCE en 1977.

En effet, il est important de noter, pour une implémentation plus efficace de la politique du bilinguisme dans l'enseignement secondaire, les enseignements doivent être adaptés aux réalités socioculturelles des apprenants. Ceci n'étant pas le cas pour les étudiants francophones du au mauvais choix des manuelles scolaire, l'implémentation de la politique du bilinguisme n'est pas effective.

### **2.3.3 Le bilinguisme en contexte universitaire**

Le contexte universitaire est le milieu où l'importance se fait de plus en plus ressentir. Cela est dû à son ouverture au monde extérieur et professionnel. Cependant, la politique du bilinguisme peine à être implémenté dans ce cadre, à cause des tares observées plus bas dans l'enseignement primaire et secondaire

Le Cameroun compte onze universités d'État dont quatre sont dites bilingues, c'est-à-dire que les cours s'y donnent en français et en anglais indépendamment de la première langue officielle des étudiants. C'est lors des tests et des examens que l'étudiant à la latitude de choisir la langue dans laquelle il se sent plus à l'aise. Chumbow (1980 :292) le confirme en ces termes : «The lecturer has the choice between English and French as medium of instruction (whichever suits him best) whereas the student has no choice but to do his best to understand lectures, write (and present oral) examinations in either language». Les écoles professionnelles ne sont pas exemptes de cette politique de bilinguisme dans l'enseignement supérieur. Cette expérience a commencé en 1962 avec la création de l'Université Fédérale du Cameroun et, en 1964, la filière Lettres Bilingues est créée dans la même université pour promouvoir l'excellence dans le bilinguisme.

Dans cette filière hautement sélective, anglophone et francophone suivent les mêmes cours au même moment, s'ils ne sont pas tout simplement mélangés à leurs homologues de Lettres Modernes Françaises ou de English Modern Letters, selon les cas. Les diplômés de cette filière devraient par la suite être déterminants dans la mise en œuvre de la politique de bilinguisme officiel sur le terrain. On peut aussi noter que dans ces universités, l'enseignement

de la LO2 est devenu obligatoire. Le programme appelé Formation Bilingue ou Bilingual Training est un crédit à valider absolument chaque année jusqu'à l'obtention de la licence.

Somme toute, il était question dans ce chapitre d'analyser d'une part la situation linguistique dans laquelle se trouve le Cameroun et d'autre part d'examiner le bilinguisme dans la sphère éducative. Il en ressort que, la situation linguistique du Cameroun est assez complexe dûe à son fort passé historique a la multitude des peuples, des langues, et de cultures qui y vivent. Dans un contexte hautement marqué par le plurilinguisme, il est donc évident que de nombreux phénomènes linguistiques se développent. L'insécurité linguistique n'est pas en reste, car elle demeure un problème issu du contact de langue. Pour cerner d'avantage l'idée générale de cette étude, des enquêtes ont été menées, mettant en exergue les expériences linguistiques et sociolinguistiques de nombreux sujets afin de mieux expliquer ce phénomène. D'où la deuxième partie qui vise essentiellement à analyser et interpréter les données corputieles.

**PARTIE 2 : TYPOLOGISATION ET GESTION ADÉQUATE DES  
LANGUES DANS LE CADRE DE LA SCOLARISATION**

Cette deuxième partie de notre travail entend faire une typologie descriptive des données, corputielles, en mettant en évidence leurs particularités. Il s'agit, en fait non seulement de catégoriser les questions et surtout les différentes réponses. Obtenues des informateurs. Mais aussi d'en faire une description comparative, en termes d'évolution. Dans un second temps, il est question, à partir du constat fait en rapport à la situation du bilinguisme français/anglais dans le système éducatif camerounais en général, de faire des recommandations pour son amélioration. Autrement dit, la deuxième grande articulation de cette partie, envisage tracer la voie pour dynamiser et rendre plus pragmatique l'usage de l'anglais par les apprenant francophones de cette langue en contexte universitaire, notamment le Département d'Études Bilingues de l'Université de Yaoundé 1.

## **CHAPITRE 3 : TYPOLOGISATION DESCRIPTIVE DES QUESTIONS ET DONNÉES RECUEILLIES**

Ce chapitre qui s'avère ancré dans le corpus, catégorisé les différents questionnaires adressés à nos informateurs d'une part ; et en fait autant. Pour les réponses obtenues desdits informateurs d'autre part, il s'agit donc ici de décrire et analyser ces éléments et de dégager leurs apports notamment en ce qui concerne le questionnaire. La typologisation des données ou informations recueillies rend compte de la compréhension de la situation du bilinguisme au Cameroun, et les effets induits dont l'insécurité linguistique.

### **3.1 Typologie descriptive du questionnaire**

Cette articulation qui s'approprie, outre mesure, le corpus, réapprécie dans une dynamique descriptive et analytique les questionnaires qui le constitue. Pour ce faire chaque type de question, est identifié et illustré par les données dudit corpus. Il en va ainsi de la typologie des questions fermées ci-après.

#### **3.1.1 Questions fermées : importance et illustration**

Cette articulation, nous permet tout d'abord de savoir ce que l'on entend par question fermées, ensuite de donner son importance dans la recherche de manière générale, et enfin justifier son importance pour notre étude.

La question fermée est un type d'interrogation qui propose des choix préétablis. Ce type de question est très direct et donc très facile à examiner. L'enquête est très souvent appelée à répondre par « oui » ou par « non » à la question posée. Levinson, S.C (1983 :136) affirme que les questions fermées sont celles qui restreignent les réponses possibles à un ensemble très limité, généralement binaire ». Cette restriction permet aux interlocuteurs d'obtenir des informations spécifiques de manière efficace. Cependant on parle également de question fermée dans un contexte où les répondants doivent choisir une réponse parmi une liste d'options fournies ce qui permet une collecte de données plus structurée et une observation plus facile des réponses. Les questions fermées présentent de nombreux avantages en ce qui concerne les travaux de recherches, entre autres, l'orientation des enquêtés. Ce type de question leur offre des options préétablies pour simplifier le processus de réponse et encourage les enquêtés à être plus participatifs. Nous avons également la facilitation de l'analyse des données. Généralement structurées et codées, les réponses sont facilement traitées et interprétées ce qui permet une analyse objective, rapide et plus efficace. La segmentation des sujets d'étude représente également un avantage important des questions fermées car, la précision des réponses aux

question permet de segmenter les répondants en plusieurs groupes spécifiques en fonctions de leurs caractéristiques pour une meilleure interprétation et pour un meilleur rendu dans l'étude.

En ce qui concerne les questionnaires soumis lors de ce travail de recherche, nous avons intégré dans le questionnaire adresse aux enseignants cinq (05) questions fermées. Quant à celui adresse aux étudiants, il en contient neuf (09). Les questions fermées nous ont permis d'avoir des réponses claires et concises aux questions posées. Nous avons :

(1) : « *Comment trouvez-vous le niveau d'anglais de vos étudiants à l'écrit ?* »

La question utilise une structure interrogative directe avec un verbe d'état « trouvez » suivi d'un complément d'objet direct « le niveau d'anglais de vos étudiants » et d'un complément circonstanciel « à l'écrit ». Cette construction est simple et directe, ce qui facilite la compréhension de la question. Le choix du verbe « trouvez » suggère une réponse subjective, ce qui est adapté pour recueillir l'opinion de l'enseignant sur le niveau perçu. Cette question permet de mesurer les compétences en expression écrite des étudiants, un domaine crucial dans l'étude de l'insécurité linguistique. Elle offre une vue d'ensemble de la manière dont les enseignants perçoivent les difficultés de leurs élèves en matière d'écriture.

(2) : « *Comment trouvez-vous le niveau d'anglais de vos étudiants à l'oral ?* »

Similaire à la première question, cette question est construite de manière simple et directe. Le verbe « trouvez » est de nouveau utilisé, ce qui indique une réponse subjective. Le complément circonstanciel « à l'oral » précise bien l'aspect de l'anglais concerné par l'évaluation. L'évaluation du niveau oral est particulièrement importante pour l'insécurité linguistique, car l'expression orale expose souvent plus directement les erreurs, ce qui peut augmenter l'anxiété des étudiants. Cette question aide à déterminer si l'oral est un domaine où l'insécurité linguistique se manifeste particulièrement.

(3) « *Pendant votre cours, donnez-vous la latitude à vos élèves de s'exprimer en anglais ?* »

La structure de cette question est plus complexe, avec une inversion du sujet et du verbe « donnez-vous », ce qui est formel et correct. Le mot « latitude » pourrait être perçu comme abstrait, et son sens peut prêter à confusion. Il serait préférable d'utiliser des termes plus concrets comme « possibilité » ou « opportunité ». Cette question évalue l'environnement pédagogique. Si l'enseignant permet aux élèves de s'exprimer librement, cela peut diminuer l'insécurité

linguistique en réduisant la pression liée à la correction des erreurs. Cela révèle aussi la manière dont l'enseignant gère l'utilisation de l'anglais dans la classe.

(4) : « *Vos élèves prennent-ils l'initiative d'interagir oralement avec vous pendant les pratiques de classe ?* »

La structure est également interrogative directe, avec le verbe principal « prennent » suivi de l'objet direct « l'initiative ». L'ajout de « oralement » et de « pendant les pratiques de classe » permet de spécifier le type d'interaction et le cadre de la question. L'initiative des élèves est un indicateur clé de leur confort avec la langue et de leur confiance en eux. Une réponse positive indique une faible insécurité linguistique, tandis qu'une réponse négative pourrait suggérer que les étudiants hésitent à prendre la parole, ce qui est souvent un signe d'anxiété linguistique.

(5) : « *Pensez-vous que vos étudiants font l'objet d'insécurité linguistique ?* »

Cette question est formulée avec une inversion du sujet et du verbe ("pensez-vous"), et utilise une structure plus formelle. Le terme "font l'objet" peut être trop abstraits, et son interprétation pourrait être difficile pour certains répondants. Un terme comme "ressentent" ou "sont affectés par" serait plus direct. C'est la question clé pour l'étude, car elle cible directement l'insécurité linguistique. Les réponses à cette question permettront de mesurer la perception des enseignants sur l'existence de ce phénomène chez leurs élèves, ce qui constitue le principal objectif de l'étude.

Pour ce qui est du questionnaire adresse aux étudiants, nous avons ;

(6) : « *Quel est votre niveau d'anglais à l'écrit ?* »

Cette question est formulée sous forme interrogative directe, utilisant le verbe d'état «est», suivi du sujet « votre niveau d'anglais » et du complément circonstanciel « à l'écrit ». La construction de la question est simple et concise, ce qui facilite une réponse claire de la part des étudiants. Le terme « à l'écrit » précise bien qu'il s'agit de l'expression écrite, ce qui évite toute ambiguïté. Cette question permet de recueillir une auto-évaluation du niveau d'anglais écrit des étudiants. Étant donné que l'écriture en anglais peut être perçue comme un domaine particulièrement difficile pour les étudiants non natifs, cette question est cruciale pour identifier leur perception de leurs compétences en expression écrite. Cela peut également refléter un sentiment d'insécurité linguistique lié à la production écrite.

(7) « *Quel est votre niveau d'anglais à l'oral ?* »

Formulée de manière identique à la question précédente, cette question utilise également un verbe d'état « est », suivi du sujet « votre niveau d'anglais » et du complément circonstanciel « à l'oral ». La structure est identique à celle de la question sur l'écrit, facilitant ainsi la comparaison entre les deux aspects des compétences linguistiques. Cette question est complémentaire à la précédente et explore spécifiquement la perception des étudiants quant à leur niveau d'anglais oral. L'expression orale en anglais étant souvent plus anxiogène que l'écrit, cette question permet de mieux cerner l'insécurité linguistique des étudiants dans un domaine souvent perçu comme plus exposé. Elle est essentielle pour évaluer l'impact de l'oral sur l'anxiété et la confiance des étudiants.

(8) « *Est-ce que pendant les cours l'enseignant vous donne souvent l'opportunité de vous exprimer en anglais?* »

Cette question est formulée sous forme d'une interrogation directe avec la structure « Est ce que », suivie du verbe « donne », du sujet « l'enseignant » et de l'objet direct « l'opportunité ». Le complément circonstanciel « pendant les cours » délimite le contexte temporel, tandis que « de vous exprimer en anglais » spécifie l'action concernée. L'objectif de cette question est de mesurer dans quelle mesure les étudiants ont l'opportunité de s'exprimer en anglais au sein de la classe. Cette donnée est essentielle pour comprendre dans quelle mesure l'environnement pédagogique (c'est-à-dire la fréquence des interactions en anglais) favorise ou inhibe l'expression orale des étudiants. L'opportunité d'interagir en anglais peut diminuer l'insécurité linguistique en offrant un espace d'exercice de la langue, ce qui justifie l'importance de cette question dans l'étude.

(9) « *Est-ce qu'il vous est arrivé de prendre l'initiative d'interagir avec votre enseignant pendant les pratiques de classe?* »

Cette question suit également la structure interrogative directe avec « Est-ce que », mais elle se distingue par l'utilisation du verbe composé « est arrivé ». Ce verbe, accompagné du complément « de prendre l'initiative », suggère que la question cherche à comprendre si les étudiants se sentent suffisamment à l'aise pour initier des échanges. Le complément circonstanciel « avec votre enseignant » et le cadre temporel « pendant les pratiques de classe » permettent de situer la question dans un contexte spécifique. Cette question explore l'initiative

des étudiants à participer oralement, un facteur clé pour évaluer leur confort et leur confiance en anglais. La capacité à prendre l'initiative d'interagir est souvent liée à un faible sentiment d'insécurité linguistique. En comprenant si les étudiants osent prendre la parole en anglais, cette question permet d'évaluer leur niveau d'anxiété ou de confiance vis-à-vis de l'anglais parlé en classe.

(10) « Avez-vous des difficultés à vous exprimer en anglais en situation de classe ? »

La question est formulée de manière directe avec le verbe « avez » suivi du complément d'objet direct « des difficultés ». Le complément circonstanciel « à vous exprimer en anglais » spécifie la nature des difficultés, tandis que « en situation de classe » précise le contexte dans lequel ces difficultés se manifestent. Cette question permet de recueillir une évaluation personnelle des étudiants concernant leurs difficultés à s'exprimer en anglais en contexte académique. Elle est centrale dans l'étude de l'insécurité linguistique, car elle permet de savoir si les étudiants ressentent des obstacles spécifiques à l'utilisation de l'anglais en classe. Les difficultés perçues peuvent être directement liées à l'insécurité linguistique, ce qui en fait une question clé.

(11) « Avez-vous l'impression que vous allez mal vous exprimer à chaque fois que vous voulez le faire? » Cette question est formulée sous forme d'interrogation directe avec le verbe « avez » et le complément d'objet direct « l'impression ». Le verbe d'action « aller mal s'exprimer » est au futur proche, ce qui suggère une anticipation de l'échec. Le complément circonstanciel de temps « à chaque fois que vous voulez le faire » met en évidence la récurrence du sentiment d'anxiété. Cette question permet de cerner un aspect spécifique de l'insécurité linguistique : la crainte d'échouer à s'exprimer correctement en anglais. Elle permet d'évaluer si cette peur est présente de manière systématique chez les étudiants lorsqu'ils tentent de s'exprimer en classe. Ce type d'anxiété est souvent un indicateur fort d'insécurité linguistique et mérite une attention particulière dans l'analyse des réponses.

L'analyse des réponses à ces questions permettra de dresser un portrait des perceptions des étudiants concernant leurs compétences linguistiques en anglais, tant à l'oral qu'à l'écrit. Chaque question cible un aspect précis de l'insécurité linguistique, en mesurant les perceptions des étudiants sur leurs capacités, leurs opportunités d'expression en classe, ainsi que les

difficultés qu'ils rencontrent. La discussion des résultats se penchera sur l'impact de ces facteurs sur leur anxiété linguistique et leur engagement dans l'utilisation de l'anglais en classe.

### **3.1.2 Questions ouvertes et leurs pertinences**

Une question ouverte est une interrogation ou une personne est amené à répondre de manière ouverte à une question. Grice, H (1975 :68) note que « les questions ouvertes encouragent une exploration des idées et des opinions, ce qui est essentiel pour développer des compétences analytiques ». Cette capacité à réfléchir et à analyser est cruciale dans l'apprentissage d'une langue car elle permet aux étudiants de formuler des pensées complexes et nuancées. Le répondant à l'autorisation de donner son point de vu, aucune réponse n'est suggérée ou préétablie comme c'est le cas avec les questions fermées. Le but ici est d'obtenir des informations a caractères qualitatives et non quantitatives. Elle est généralement utilisée lorsque l'analyse statistique des résultats n'est pas une priorité. Dans le domaine de la recherche, les questions ouvertes ont des avantages non négligeables. Elles permettent d'obtenir des informations riches, ce qui permet aux chercheurs d'avoir plus de matière à étudier. De plus, les réponses obtenues sont données en toute liberté sans être influence par des propositions préétablies. Ceci permet donc d'avoir des points de vues plus diversifiés par rapport à la question posée. Nous avons également l'exploitation des verbatims, en donnant la latitude aux enquêtes de répondre aux questions utilisant leurs propres termes, leurs propres vocabulaires, des idées novatrice peuvent en découler, donnant ainsi, des voies d'amélioration du travail de recherche.

En ce qui concerne notre étude, nous y avons intégré des questions ouvertes aussi bien dans le questionnaire adressé aux étudiants que celui adresses aux enseignants. Nous avons opté pour une prédominance des questions ouverte dans le questionnaire adresse au enseignant pour pouvoir mettre à profit l'interprétation des observations des enseignant beaucoup plus expérimenté en vue de mieux expliquer le phénomène d'insécurité linguistique. Il est question au travers de ces questionnaires de recenser les différentes manifestations de l'insécurité linguistique en contexte de classe chez les étudiants francophones et de recueillir par la même occasion les interprétations et les appréciations de ces manifestations données par les didacticiens que sont les enseignants. A et effet, un certain nombre de question ont été posées à savoir :

(12) : « *Comment ce sentiment d'inconfort joue-t-il un rôle négatif sur votre pratique de cette langue ?* »

Cette question est formulée sous forme interrogative directe, avec un sujet « ce sentiment d'inconfort », suivi du verbe « joue-t-il », et du complément circonstanciel « un rôle négatif ». La

structure du verbe au présent de l'indicatif, « joue-t-il », est accompagnée d'un pronom inversé, marquant la question. L'inversion du verbe et du sujet met l'accent sur le rôle que ce sentiment d'inconfort joue dans la pratique de l'anglais. Cette question permet de comprendre comment les étudiants perçoivent l'impact de l'inconfort linguistique sur leur capacité à pratiquer l'anglais. La notion de « sentiment d'inconfort » est cruciale pour explorer l'anxiété linguistique et son influence sur les performances académiques. Elle est particulièrement pertinente pour évaluer le lien entre la perception d'un obstacle personnel et l'entrave à l'acquisition de compétences en langue étrangère.

(13) : « *Quelle solution proposeriez-vous pour y remédier ?* »

La question utilise une structure interrogative directe, impliquant une situation hypothétique ou future. Le complément « pour y remédier » est clair et direct, se référant à la solution qui vise à résoudre le problème identifié dans la question précédente. Cette question est cruciale pour recueillir des suggestions pratiques des étudiants sur la manière dont ils estiment pouvoir surmonter leur inconfort linguistique. Elle permet d'identifier des pistes d'amélioration, telles que des stratégies pédagogiques ou des changements dans l'approche de l'enseignement, afin de réduire l'insécurité linguistique et de favoriser un meilleur apprentissage de l'anglais.

(14) : « *Quelles sont-elles ?* »

Il s'agit d'une question simple et directe, qui fait suite à la question précédente. Elle est formulée sous forme interrogative, et son caractère bref et concis permet de se concentrer sur les réponses spécifiques proposées par l'interviewé. Le pronom « elle » fait référence aux solutions évoquées dans la question précédente. Cette question vise à obtenir des précisions sur les solutions que les étudiants ou les enseignants jugent appropriées pour atténuer l'insécurité linguistique. Elle permet de récolter des réponses concrètes et détaillées, contribuant à la mise en place de recommandations pratiques pour les milieux académiques.

(15) : « *Si oui, quelle serait la cause déterminante de ce phénomène ?* »

Cette question commence par une condition « Si oui », sous-entendant que la réponse à la question précédente pourrait être affirmative. Le verbe « serait » au conditionnel et le nom « cause déterminante » indiquent que la question explore les origines ou facteurs responsables de l'inconfort ou de l'insécurité linguistique. La question est pertinente, car elle cherche à identifier les causes sous-jacentes de l'insécurité linguistique. Comprendre ces causes permet de mieux

cibler les interventions pédagogiques, en répondant à la racine du problème plutôt qu'à ses seuls symptômes. Cela peut également guider les enseignants et les administrateurs dans la modification de certaines pratiques éducatives.

(16) : « *Quelle appréciation faites-vous de ce phénomène ?* »

La formulation de cette question est simple et directe. Le verbe « faites-vous » au présent de l'indicatif, suivi de « appréciation » (nom féminin), invite à une évaluation ou une opinion. Le terme « appréciation » renvoie à une analyse subjective de la situation, demandant à l'interviewé de donner son point de vue sur l'insécurité linguistique. Cette question permet d'obtenir une évaluation personnelle du phénomène d'insécurité linguistique. La perception de ce phénomène par les étudiants ou les enseignants est un aspect essentiel pour mieux comprendre son impact. Elle permet d'identifier les éléments qui suscitent des émotions ou des jugements négatifs ou positifs, et ainsi d'ajuster les pratiques pédagogiques ou les stratégies d'accompagnement.

(17) « *Ce phénomène d'insécurité linguistique dont souffrent ces étudiants est-il favorable ou non au processus d'apprentissage de l'anglais ?* »

Cette question est formulée sous forme de question fermée, avec une construction plus complexe. Le terme « souffrent » au présent de l'indicatif et l'utilisation de la négation « non » à la fin de la question ajoutent une dimension à la réflexion, incitant l'interviewé à évaluer l'impact du phénomène sur l'apprentissage de l'anglais. Le sujet « ce phénomène d'insécurité linguistique » est clairement défini. Cette question est essentielle pour évaluer si l'insécurité linguistique a un effet néfaste sur l'acquisition de l'anglais. Elle permet d'analyser le lien entre cette insécurité et le rendement scolaire. L'objectif est de déterminer si cette insécurité crée des obstacles à l'apprentissage ou si elle pourrait, paradoxalement, agir comme un facteur motivant dans certains cas.

(18) « *Au cas où ce phénomène serait néfaste pour l'acquisition des compétences communicationnelles des étudiants en anglais, quelle solution proposeriez-vous ?* »

Cette question utilise une construction conditionnelle avec « au cas où », et le conditionnel « serait » pour souligner l'hypothèse d'un impact négatif. Le verbe « proposeriez-vous » dans la même forme conditionnelle incite l'interviewé à suggérer une solution dans ce contexte précis. La question est détaillée et très spécifique quant aux conséquences et aux actions à envisager. Cette question vise à recueillir des solutions pratiques pour atténuer l'impact négatif de l'insécurité linguistique sur l'apprentissage de l'anglais. Elle permet aux interviewés

(étudiants ou enseignants) de suggérer des actions concrètes et des stratégies d'amélioration. Cela enrichit l'étude en offrant des pistes de remédiation à un problème identifié comme nuisible au processus d'apprentissage.

L'analyse de ces questions révèle leur importance dans la compréhension du phénomène d'insécurité linguistique dans le contexte académique. Elles permettent non seulement de comprendre l'impact de ce phénomène sur les étudiants, mais aussi de recueillir des suggestions pour y remédier. Chaque question a été formulée pour susciter des réponses réfléchies, tout en offrant une structure permettant de recueillir des informations claires et utiles à l'élaboration de recommandations pratiques pour améliorer l'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire.

### **3.2 Catégorisation des réponses recueillies**

Dans le contexte de cette étude, deux cent quatre (204) sujets ont participé à l'enquête en répondant aux questionnaires qui leur ont été adressés. Nous avons ainsi dix (10) enseignants, et soixante-quatre (74) étudiants francophones du niveau 1, quatre-vingts (80) du niveau 2 et cinquante (50) du niveau 3, tous provenant du département d'étude bilingues de l'université de Yaoundé I. L'objectif de cette articulation est de classifier les données recueillies de l'exploitation de notre corpus afin de déterminer les différents tenants du phénomène d'insécurité linguistique. Il s'agit d'analyser les réponses obtenues de chaque questionnaire aussi bien adressé aux étudiants qu'aux enseignants.

#### **3.2.1 Prédominance du français comme réponse à l'insécurité linguistique**

L'héritage colonial du Cameroun a façonné une hiérarchisation linguistique où le français a été imposé comme langue de pouvoir. Selon Mbembe, A (1992 :69) « la colonisation a laissé une empreinte indélébile sur les structures linguistiques et sociales du Cameroun, consolidant la position du français ». Ce contexte historique a établi des fondations sur lesquelles se sont développées des attitudes envers les langues, favorisant le français au détriment de l'anglais. Le système éducatif privilégie le français particulièrement dans les établissements scolaires. D'après Wanyaka, V (2010 :34) « le français est largement utilisé comme langue d'enseignement, ce qui limite les opportunités d'apprentissage de l'anglais ». Cette situation crée un désavantage pour les apprenants qui souhaitent maîtriser l'anglais, car ils sont souvent exposés à des ressources pédagogiques et à des interactions en français et non en anglais. Njeuma, M (2005 :112) ajoute que « la difficulté d'accès à des cours d'anglais de qualité renforce l'inégalité linguistique au sein

de population ». Ce manque de ressource en anglais et les absences de pratique dans un environnement anglophone contribuent à la stagnation des compétences linguistiques en anglais.

Bien que la prédominance du français par rapport à l'anglais soit une vérité d'évidence, il faut dire que cela s'est également révèle dans les différentes réponses obtenues. Ce point qui résulte du constat fait sur le terrain à travers les questionnaires voudrait donc comprendre et expliquer le phénomène d'insécurité linguistique, en partant de cette prévalence du français déclare et observée. Ainsi, les observables ci-dessus ont été retenues

(19) : « *Les apprenants ne parlent anglais que pendant les pratiques de classe* »

Cette question est particulièrement pertinente pour l'étude, car elle permet de cerner une des causes potentielles de l'insécurité linguistique des étudiants : l'absence de pratique de l'anglais en dehors du cadre formel. En effet, la maîtrise d'une langue nécessite une pratique régulière et diversifiée, et le fait que les étudiants n'utilisent l'anglais que lors des cours limite leur exposition à la langue, ce qui peut engendrer des sentiments d'incompétence et d'anxiété linguistique. En outre, cela empêche le développement d'une aisance à l'oral et à l'écrit en anglais, ce qui est essentiel pour une bonne acquisition de la langue.

En répondant à cette question, les étudiants peuvent exprimer dans quelle mesure la restriction de la pratique de l'anglais à un cadre formel (les cours) affecte leur niveau de confort et leur assurance dans l'utilisation de la langue. L'étude de cette dynamique est donc cruciale pour comprendre les obstacles à la pratique continue de l'anglais en milieu universitaire, comme nous pouvons le voir dans cet énoncé :

(20) : « *Les étudiants déjà francophones évoluent dans un contexte universitaire majoritairement francophone. Cela leur laisse peu d'opportunité de pratiquer l'anglais* »

Cette question est extrêmement pertinente pour l'étude, car elle aborde un problème clé de l'insécurité linguistique des étudiants francophones : le manque d'opportunités réelles pour pratiquer l'anglais en dehors des cours. Le contexte universitaire majoritairement francophone réduit en effet les occasions d'interaction en anglais, ce qui limite l'immersion dans la langue et l'amélioration des compétences linguistiques. L'absence d'un environnement anglophone stimulant peut engendrer des sentiments de frustration ou d'impuissance chez les étudiants, exacerbant ainsi leur insécurité linguistique. Il est essentiel de comprendre dans quelle mesure le manque de pratique continue en dehors des cours influe sur le développement des compétences

en anglais. Cette question explore donc un des facteurs structurels qui peuvent contribuer à l'anxiété linguistique et aux difficultés d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire.

Ces sont stratégiques dans le cadre de cette étude, car elles mettent en lumière un des aspects les plus cruciaux du processus d'apprentissage de l'anglais : la pratique continue et l'immersion dans la langue. Le manque d'opportunités de pratiquer l'anglais en dehors des cours forme un obstacle important à la maîtrise de la langue, et comprendre cette dynamique permet de mieux cibler les interventions nécessaires pour améliorer l'acquisition des compétences en anglais et réduire l'insécurité linguistique. Ces questions ouvrent ainsi la voie à des réflexions sur les pratiques pédagogiques et les initiatives qui pourraient être mises en place pour favoriser une immersion linguistique plus riche et diversifiée dans l'environnement universitaire.

### **3.2.2 Le manque de pratique linguistique**

La pratique régulière est essentielle pour le développement des compétences linguistiques. Selon Vygotsky, L (1978 :86) « l'apprentissage est un processus social qui nécessite une interaction continue avec les autres ». Au Cameroun, les apprenants de l'anglais sont souvent confinés dans un environnement scolaire où les interactions en anglais sont limitées. Cela crée un fossé entre la théorie et la pratique. Les obstacles à la pratique de l'anglais au Cameroun sont multiples. Tout d'abord, le manque de ressources didactiques adaptées est un problème majeur. Crystal, D (2003 :152) souligne que « sans accès à des matériaux authentiques, l'acquisition d'une langue devient difficile ». D'où les recommandations ci-dessous :

(21) : « *je ne parle anglais que pendant les heures de cours* »

(22) : « *je ne parle pas anglais avec mes camarades et encore moins à la maison* »

(23) : « *personne dans mon entourage ne s'exprime en anglais* »

Ces éléments de réponse donnés par les étudiants francophones du Département d'Études Bilingues justifient le manque de pratique de la langue anglaise. En effet, si l'étudiant en plus de vivre dans un environnement francophone, ne parle cette langue qu'occasionnellement, il n'aura pas l'opportunité de s'améliorer et de se sentir à l'aise avec celle-ci. Ceci conduit au phénomène d'insécurité linguistique.

Le manque de pratique linguistique contribue à l'insécurité en créant des lacunes dans les compétences communicatives des étudiants. Selon Labov, W (2001 : 60) « la maîtrise d'une

langue s'acquiert non seulement par l'étude théorique, mais aussi par l'usage pratique dans des contextes variés ». Sans occasions régulières de s'exprimer, les étudiants peuvent ressentir une stagnation dans leur développement linguistique, ce qui alimente leur anxiété lors de la situation de prise de parole. De plus, l'environnement éducatif joue un très grand rôle dans cette pratique. Eckert, P (2000 :61) observe que « la structure des programmes scolaires peut parfois privilégier la théorie au détriment de la pratique, laissant peu de place à l'interaction authentique ». En d'autres termes, ce manque d'interaction peut limiter les opportunités pour les étudiants de pratiquer de langue dans les contextes réels, renforçant ainsi leur insécurité linguistique. Ils peuvent alors se sentir mal préparés face à des situations communicatives, ce qui les amène à éviter de participer aux activités.

### **3.2.3 Survalorisation de la norme.**

La norme linguistique est un ensemble de règles et de conventions qui définissent ce qui est considéré comme « correct » dans une langue. Selon Labov, W (1972 :184) « la norme est un produit social qui reflète des valeurs culturelles et des relations de pouvoir ». Cette définition met en lumière le fait que la norme n'est pas seulement une question de grammaire ou de vocabulaire, mais qu'elle est également ancrée dans des contextes socioculturels. La survalorisation de la norme peut avoir plusieurs conséquences sur les apprenants de la langue.

D'abord elle peut engendrer une anxiété linguistique. D'après Horwitz, J (2001 :112) « l'anxiété linguistique peut être un obstacle majeur à l'apprentissage efficace ». Les apprenants craignent souvent de ne pas être à la hauteur des attentes normatives, ce qui peut les dissuader de s'exprimer et de pratiquer la langue.

La focalisation sur une norme peut également conduire à la marginalisation des variétés non standards de la langue comme le souligne Baker, E (2001 :67) « la valorisation des dialectes et des variétés vernaculaires est essentiellement pour reconnaître la diversité culturelle des locuteurs ». En ignorant ces variétés, l'apprentissage des langues devient une expérience excluant qui ne tient pas compte des réalités des apprenants. A cet effet, les enseignants du département d'études bilingue pointent le doigt sur le désir du respect scrupuleux de la norme comme élément favorisant l'insécurité linguistique.

(24) : « la croyance en l'existence d'une idéale linguistique »

(25) : « les étudiants veulent reproduire le modèle linguistique de l'occident »

Les énoncés ci-dessus représentent, selon les enseignants enquêtés une cause de l'insécurité linguistique chez les étudiants francophones. La survalorisation de la norme a des conséquences significatives, dans la mesure où, elle freine le processus d'apprentissage des langues et favorise l'insécurité linguistique surtout en contexte éducatif dû au fait que l'apprenant ressent le besoin de mieux s'exprimer compte tenu du cadre dans lequel il se trouve.

En effet, cette survalorisation de la norme résulte également de la méconnaissance des variétés linguistiques. Gumperz, J (1982 :55) « les institutions éducatives tendent à privilégier une langue standardisée, laissant peu de place aux variations dialectales ». Cette standardisation peut créer un environnement où les étudiants qui ne maîtrisent pas cette norme se sentent exclus, renforçant ainsi leur insécurité linguistique

### **3.3 Corollaires de l'insécurité linguistique observée**

Cette articulation a pour but d'identifier par le biais des données recueillies les différentes manifestations de l'insécurité linguistique en contexte de classe. Il s'agit donc d'analyser tout d'abord les écarts de prononciation, les hésitations, les problèmes d'alternances codiques et ceux de syntaxe et de vocabulaire.

#### **3.3.1 Écarts de prononciation**

Cette articulation a pour but de montrer l'influence des écarts de prononciation sur la production langagière, ainsi que déterminer son degré de participation dans le phénomène d'insécurité linguistique.

Dans le cadre de la linguistique, l'écart fait référence à la différence entre deux formes linguistiques, que ce soit en termes de prononciation, de syntaxe, de vocabulaire ou de registre. Ce concept est souvent abordé dans l'étude de la variation linguistique. Selon De Saussure, F (1916 :138) « L'écart entre les formes linguistiques, qu'il soit d'usage ou de structure, permet d'identifier des phénomènes de changement ou d'évolution dans une langue ». À cet effet, l'écart de prononciation ou mauvaise prononciation est très courante lors de l'apprentissage d'une langue. Elle témoigne du niveau de maîtrise de langue de l'apprenant, tout en rendant compte à l'enseignant de la qualité et la quantité des efforts à fournir par l'apprenant pour développer ses capacités linguistiques. De ce fait, un apprenant qui commet des écarts lors de la prononciation des mots dans la langue qu'il apprend montre son inconfort vis-à-vis de celle-ci. La mauvaise prononciation en contexte des mots peut avoir plusieurs causes. Elle peut tenir du

stress lors de la prise de parole en publique, elle peut également relever de la faute, ce qui impliquera une non maîtrise des éléments phonologiques de la langue. Elle peut être le résultat de l'influence des langues maternelles. Selon Lado, R (1957 :5) « les phénomènes d'une langue source peuvent altère la production phonétique dans une langue cible » par exemple un francophone apprenant l'anglais peut avoir des difficultés à prononcer des sons qui n'existe pas dans sa première langue qui est le français. Ceci explique les énonces suivant :

(25) : « *les écarts de prononciation* »

(26) : « *j'ai du mal à bien prononcer les mots en anglais* »

En ce qui concerne notre étude, on dénombre plusieurs étudiants qui affirment faire des erreurs de prononciation lors de leur expression en contexte de classe. Les enseignants également pointent du doigt ce problème comme frein à la maîtrise de la langue anglais par les étudiants francophones. En effet, les mauvaises prononciations répétées lors de l'expression orale nuisent à la fluidité du langage.

Cependant, les écarts de prononciation peuvent également tenir du problème d'interférence linguistique. Mackey, W.F. (1976 :414) définit ce phénomène comme « l'utilisation d'élément appartenant à une langue tandis qu'on en parle ou qu'on en écrit une autre ». C'est dire que, les erreurs de prononciation peuvent être causées par l'insertion des éléments du français lors de l'expression en anglais. Les interférences provoquent de nombreuses difficultés pédagogiques sur le plan phonétique.

Les problèmes de prononciations, qu'ils soient dû au stress, à l'influence des autres, ou encore aux interférences, restent l'un des éléments les plus importants lors des manifestations de l'insécurité linguistique. Ces mauvaises prononciations permettent donc d'attirer l'attention de l'enseignant et de l'apprenant sur les progrès à faire.

L'insécurité linguistique, souvent liée à des jugements sur les langues, se manifeste fréquemment par des hésitations quant à prononciation. Labov, W (2001 : 150) « la manière dont un individu prononce une langue est souvent perçue comme un indice de sa compétence et de son identité sociale ». Ainsi, les étudiants peuvent craindre que leurs écarts de prononciation soient interprétés comme des signes de manque de compétence, ce qui peut les amener à éviter de s'exprimer ou à s'exprimer avec moins de confiance.

Par ailleurs, ces erreurs peuvent également provenir de de l'influence des langues locales. Gumperz, J (1982 :55) remarque que « les variations dans la prononciation sont souvent liées à l'identité culturelle et peuvent créer des barrières a la communication dans un cadre institutionnel ». Les étudiants provenant de milieux linguistiques divers peuvent rencontrer des difficultés à adapter leur prononciation à celle attendue dans les milieux académiques, ce qui renforce leur sentiment d'insécurité.

### **3.3.2 Hésitation permanente ou mutisme en pratique de classe**

L'hésitation à prendre la parole ou le mutisme en contexte de classe est le reflet de problèmes d'ordre psychologique et contextuel. L'hésitation lors de la prise de parole est marquée par de nombreuses pauses et l'étirement de certaines syllabes. Il s'agit des interruptions dans le flux de parole souvent du a l'incertitude ou à la recherche des mots. Selon Clark & Fo Tree (2002 :747) « les hésitations permettent de aux locuteurs de signaler qu'ils ont besoin de temps pour réfléchir ». Pour les apprenants, ces pauses peuvent résulter de plusieurs facteurs, tels que le stress, la peur, le manque de vocabulaire. Ils disent à cet effet que :

(27) : « *la peur de mal m'exprimer* »

(28) : « *le regard des autres* »

(29) : « *le mutisme pendant les pratiques de classe* »

Le mutisme qui se manifeste par l'absence de parole et d'intervention pendant les pratiques de classe est également une marque d'hésitation. Ces deux observations faites par les enseignants du département d'étude bilingue exposent les manifestations de l'insécurité linguistique. En effet, l'apprenant ne fait pas confiance en ses connaissances et en ses compétences linguistiques dans la langue cible. Ce manque de confiance le rend mal à l'aise ce qui l'empêche de s'exprimer couramment lorsqu'il prend la parole.

De fait, les manifestations telles que le mutisme et les hésitations pendant les pratiques de classe, témoignent de l'anxiété liée à la compétence linguistique, souvent exacerbée par le contexte académique exigeant. Selon Labov, W (2001 :157) « la perception de sa propre compétence linguistique peut influencer considérablement la volonté de s'exprimer ». Pour de nombreux étudiants, cette perception peut engendrer un blocage lors de la prise de parole, entraînant un silence ou des hésitations. De plus, la pression d'atteindre des normes linguistiques idéalisées joue un rôle central par rapport leur niveau d'expression.

### 3.3.2 Alternance codique

L'alternance codique est l'usage de deux langues ou plus au cours de la conversation par un ou plusieurs locuteurs. C'est la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage ou le discours appartient à deux systèmes ou sous-système grammaticaux différents.

Dans le même ordre d'idée, Gardner-Chloros, P. (2009 :202) affirme l'alternance codique est : « the general term which refers to the alternate use of two or more languages or language varieties by bilinguals for communication purpose ». En d'autres termes, l'alternance codique est causée par la variation de langue lors d'une seule et même conversation par un locuteur bilingue. Ce phénomène peut être issu du manque de maîtrise de la langue cible par l'apprenant. Il peut être fait consciemment ou non. Le but ici est d'étoffer la conversation afin qu'elle soit plus fluide.

Néanmoins, l'alternance codique a des inconvénients en ce sens que, elle ne donne pas l'opportunité à l'enseignant de d'évaluer le niveau d'expression de l'apprenant. Elle ne permet pas à l'apprenant maîtriser la langue cible car il change de langue lorsqu'il se heurte à une difficulté de vocabulaire ou de syntaxe. Elle est la preuve de l'hésitation et du manque de confiance lors de l'expression dans la langue cible.

(30) : « le problème d'alternance codique »

À partir de cet élément de réponse, les enseignants enquêtés lors de cette étude ont soulevé le problème d'alternance codique chez les étudiants francophones, qui, lorsqu'ils sont bloqués lors de l'expression, insèrent des mots ou des constructions en français pour mieux s'exprimer. Ceci fait ressentir leur insécurité vis-à-vis de l'anglais car en utilisant le français lorsqu'ils ressentent un blocage, ils montrent leur malaise quant à l'usage de l'anglais.

En somme, ce chapitre exclusivement ancrée sur les éléments recueillis de notre corpus nous a permis de recenser les différentes manifestations, ainsi que les problèmes causés par l'insécurité linguistique en contexte éducatif. Nous avons noté à cet effet que, les causes de l'insécurité linguistique ne sont pas uniquement d'ordre linguistique mais aussi d'ordre psychologique dans la mesure où, l'état d'esprit du locuteur joue également un rôle déterminant dans sa prise de parole. Il est aussi important de noter que les facteurs énumérés par les enseignants et les étudiants du département d'études bilingues comme favorisant ce phénomène sont également d'ordre variés mais peuvent cependant être solutionnés.

**CHAPITRE 4 : GESTION ADÉQUATE DU BILINGUISME  
FRANÇAIS/ANGLAIS DANS LE CADRE DE LA  
SCOLARISATION**

Ce chapitre terminal de notre travail s'inscrit dans la dynamique des recommandations voire perspectives, en ce qui concerne l'opérationnalisation du bilinguisme français/anglais dans le système éducatif camerounais en générale et dans le sous-système francophone en particulier. L'objectif à cet effet est de pouvoir envisager des solutions en termes de didactique et de pédagogie devant permettre aux apprenants francophones de l'anglais à l'employer équitablement le français tant en pratique de classe que dans la vie courante. Avant de parler de réforme, il convient d'évoquer ce système, de le présenter en montrant les limites, de manière argumentée. Pour ce faire, il importe de prime abord de reoutiller le système éducatif camerounais renvoyant sa politique plus pragmatique.

#### **4.1 Proposition de réforme du système éducatif camerounais**

La constitution de 1996 qui fait du français et de l'anglais les deux langues officielles du Cameroun reste et demeure d'actualité. Toutefois, cette politique linguistique, marquée par la primauté de ces langues importées, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage principalement n'est pas sans entorse dans son application. Ainsi, importe-t-il de revoir un ensemble de chose pouvant remédier à cette situation. Il s'agit entre autres, du mode d'application de la politique du bilinguisme, de la formation du personnel enseignant dans les deux langues, de l'adoption des méthodes d'enseignement à chaque contexte linguistique du Cameroun.

##### **4.1.1 Application précoce de la politique du bilinguisme**

L'insécurité linguistique est un phénomène qui découle non pas uniquement de l'inconfort ressenti lorsqu'on s'imprime en une langue mais aussi de la perception qu'on se fait de celle-ci. Dans le contexte camerounais, un pays officiellement bilingue, l'insécurité linguistique est souvent alimentée par des inégalités dans la maîtrise du français et de l'anglais, deux langues qui ne sont pas toujours enseignées de manière équitables sur l'étendue du territoire. Renforcer l'application de la politique du bilinguisme dès la maternelle pourrait jouer un rôle essentiel dans la réduction de ce phénomène en contexte éducatif de manière générale.

En effet, l'enseignement des langues dès la maternelle représente une approche privilégiée dans l'effectivité du bilinguisme, car il permet de façonner une perception positive et équilibrée des deux langues officielles. Selon Grosjean, F (2010 :45) « L'acquisition précoce de deux langues simultanément ne crée pas de confusion, mais au contraire, elle développe chez l'enfant des compétences cognitives, renforcées et une flexibilité linguistique ». L'intégration des

deux langues dès le plus jeune âge dans le cadre scolaire permet ainsi aux enfants de développer une compétence bilatérale, en apprenant à parler et à écrire les deux langues.

De plus, une exposition précoce au bilinguisme permet de développer une compétence bilingue, qui ne se limite pas seulement à la capacité de comprendre ou de produire deux langues mais aussi l'aisance dans la transition entre ces langues en fonction du contexte. Cette aptitude, décrite par Cummins, J (2000 :101), (qui a travaillé sur l'acquisition des langues chez les enfants bilingues) l'amène à dire que ; « Les enfants bilingues qui grandissent dans des environnements scolaires qui soutiennent leurs compétences dans les deux langues, développent une meilleur aptitude cognitive et sociale dans les deux ».

Cela est d'autant plus vrai que, si une seule langue est privilégiée dans le système éducatif au détriment d'une autre, un fossé linguistique se crée entre les deux langues. Ce qui est à l'origine de l'insécurité linguistique. Cependant, ce phénomène peut être minimiser en établissant une politique éducative qui valorise équitablement les deux langues officielles. Pour le sociolinguiste Bourdieu, P (1991 :32) : « Le langage est une forme de pouvoir, et lorsque la langue dominante est imposée dans l'éducation, elle crée une hiérarchie et marginalise les autres ». En appliquant la politique du bilinguisme dès la maternelle, les enfants apprennent à valoriser les deux langues de manière égale, ce qui contribue à réduire les tensions entre les communautés linguistiques et évite les inégalités d'accès à l'éducation et à la réussite professionnelle.

De plus, l'application précoce de la politique du bilinguisme peut également donner une identité bilingue positive à l'apprenant dès son plus jeune âge. Fishman, J (2001 :87) perçoit ceci comme « la capacité de naviguer entre deux langues tout en intégrant chacune d'elles dans un cadre culturel et social équitable ». Cette notion d'identité bilingue contribue à renforcer l'estime de soi des enfants, et à se considérer non pas comme des individus face à une menace linguistique, mais comme des acteurs dynamiques d'une culture partagée.

En somme, l'application précoce de la politique du bilinguisme constitue un levier fondamental pour éviter l'insécurité linguistique au Cameroun. En offrant une exposition équilibrée aux deux langues officielles, cette approche non seulement permet aux enfants de développer des compétences bilingues solides, mais favorise également une identité linguistique partagée et une inclusion sociale et professionnelle. Dans cette perspective, l'enseignant joue un rôle crucial car c'est à lui que revient la charge d'appliquer cette politique à travers ses

enseignements. Il est de ce fait important qu'il soit bien formé pour un meilleur encadrement des étudiants.

#### **4.1.2 Recrutement d'un personnel enseignant performant dans les deux langues**

L'insécurité linguistique au Cameroun découle également d'un enseignement déséquilibré du français et de l'anglais. Dans ce cas, le recrutement d'un personnel bilingue, c'est-à-dire capable de maîtriser et d'enseigner efficacement les deux langues officielles, peut jouer un rôle crucial dans la minimisation de ce phénomène d'insécurité linguistique.

En effet, l'un des facteurs majeurs contribuant à l'insécurité linguistique dans les contextes bilingues est la disparité dans l'enseignement des langues officielles, il en résulte un enseignement biaisé, ou les apprenants sont soit sous-exposés à une langue, soit mal formés dans celle-ci,

(31) : « *le recrutement des enseignants parfaitement bilingues* »

(32) : « *Les enseignants du Département d'Etudes bilingues ne s'expriment pas correctement dans les deux langues* »

Ces énoncés retenus de notre corpus remettent en cause les compétences linguistiques de des enseignant ce qui serait à l'origine du phénomène d'insécurité linguistique. En effet, un enseignant parfaitement bilingue est à même d'analyser et de comprendre les erreurs et les blocages des apprenant pendant le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible. Dans ce cas, l'enseignant est en mesure de proposer des approches pédagogiques cohérentes qui inclut les deux langues de manière transversale. Cela permettrait d'éviter la situation où l'apprenant en fonction de sa première langue est formé en une seule langue, tandis que l'autre reste secondaire.

Les enseignants ayant une maîtrise des deux langues et les cultures qui y sont associées peuvent jouer un rôle de médiateurs et de modèle pour les apprenants. Cette approche est très importante dans un contexte où les langues sont également porteuses de valeurs culturelles distinctes. D'après Grosjean, F (2010 :112) « les bilingues sont des acteurs clés dans la construction de pont entre les communautés linguistiques et culturelles. Leur rôle va au-delà de la simple transmission linguistique ; ils sont aussi des facilitateurs du dialogue et de la compréhension interculturelle ». Ainsi, des enseignants bilingues, contribuent non seulement à la

réduction de l'insécurité linguistique, mais aussi à l'instauration d'une culture de tolérance et d'ouverture entre les différentes communautés linguistiques.

L'importance de la compétence bilingue des enseignants dans la gestion de l'insécurité linguistique est également soulignée par d'autres chercheurs, comme Cummins, J qui met en avant l'idée que l'enseignement bilingue est fondamental pour le développement cognitif et social des apprenants. Selon lui, (2000 : 103) « le bilinguisme cognitif, qui implique la maîtrise de plusieurs systèmes linguistiques et culturels, est un atout majeur dans l'éducation, permettant de favoriser la pensée critique et l'adaptabilité des apprenants dans des contextes multiculturels » . Cette compétence bilingue permet aux enseignants de naviguer entre les deux langues, en les intégrant de manière fluide et efficace dans le processus d'enseignement. Ce faisant, ils offrent aux apprenants une véritable opportunité de s'approprier l'anglais, sans être limités par les barrières de la langue maternelle. Ainsi, l'enseignant bilingue devient un catalyseur de l'intégration linguistique et culturelle, ce qui est essentiel dans un contexte francophone comme celui du Cameroun, où les langues anglaise et française sont en concurrence.

De plus, l'approche transversale que l'enseignant bilingue peut adopter n'est pas seulement bénéfique pour les apprenants, mais également pour la politique linguistique du pays. En favorisant une véritable interaction entre les deux langues, les enseignants bilingues participent activement à la consolidation du bilinguisme comme atout national. Selon Baker, A (2006 : 89) « le bilinguisme n'est pas uniquement un phénomène individuel, mais également un atout pour la société, car il permet de renforcer la cohésion sociale et d'encourager l'acceptation des différences ». En intégrant les deux langues dans l'enseignement, les enseignants favorisent une meilleure gestion des identités linguistiques multiples des apprenants et contribuent à la construction d'une société plurilingue et inclusive, où chaque langue trouve sa place et est valorisée.

Ainsi, il apparaît clairement que l'enseignant bilingue joue un rôle fondamental dans la réduction de l'insécurité linguistique. Non seulement il est en mesure de surmonter les obstacles linguistiques qui peuvent entraver le processus d'apprentissage, mais il contribue également à la construction d'une culture de tolérance, de respect et de compréhension interculturelle, des valeurs essentielles dans un contexte multiculturel tel que celui du Cameroun. En ce sens, la formation continue des enseignants, en particulier sur les enjeux du bilinguisme et de la gestion

des langues dans l'enseignement, est cruciale pour assurer la réussite du système éducatif camerounais et promouvoir une véritable politique de bilinguisme.

En résumé, le recrutement d'un personnel enseignant qualifié dans les deux langues assurerait une compétence égale en celles-ci par les apprenants. Cela permettrait également la dynamique interculturelle et a une intégration réussie des élèves dans une société où la maîtrise du français et de l'anglais est un atout majeur. Ce faisant, une véritable harmonie linguistique pourrait être instaurée au Cameroun.

#### **4.1.3 Endogénéisation des méthodes d'enseignement**

L'insécurité linguistique est à l'origine de l'appréhension et du manque de confiance dont font preuve les apprenants francophones lorsqu'ils s'expriment en anglais aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Cet inconfort linguistique peut avoir des conséquences sur la réussite scolaire et la motivation des apprenants. L'adaptation des méthodes d'enseignement, tenant compte de la situation linguistique spécifique des apprenants, peut être un levier majeur pour minimiser cette insécurité et renforcer la maîtrise de l'anglais.

En effet, les différences structurelles entre le français et l'anglais peuvent entraîner des difficultés majeures d'apprentissage. Le système grammatical, la syntaxe, la prononciation et le vocabulaire de l'anglais diffèrent considérablement de ceux du français, rendant l'acquisition de l'anglais complexe pour les apprenants francophones. C'est ce qui explique les données empiriques, ci-dessous.

(33) : « les approches d'enseignement doivent être personnalisées et contextuelles »

(34) : « chaque étudiant possède un bagage cognitif et intellectuelle qui doit être pris en compte dans le processus d'enseignement/apprentissage »

Selon Adam, H (2001 :63) « les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère dépendent souvent de la distance linguistique entre la langue maternelle et la langue cible ». Le français et l'anglais comporte donc des divergences qui peuvent favoriser l'insécurité linguistique. De là, l'importance de l'utilisation d'une approche communicative devient primordiale. Dans ce cadre, l'apprenant est placé au centre du processus d'enseignement/apprentissage et un accent est mis sur l'utilisation pratique et quotidienne de la langue. L'enseignement classique souvent axé sur la grammaire et le vocabulaire isolés, peut

exacerber l'insécurité linguistique car avec cette méthode, l'apprenant n'a pas l'occasion d'évaluer ses compétences en situation réelles de communication. Pour Savignon, S (2002 :25) : « L'enseignement offre aux élèves des occasions réelles de produire et d'échanger des informations, ce qui les aide à surmonter leur insécurité linguistique ». En mettant l'accent sur la compréhension et la production orale dans des situations authentiques, l'apprenant devient plus à l'aise et gagne en confiance. Cela contribue à réduire l'anxiété et la peur de commettre des erreurs, qui sont des caractéristiques courantes chez les apprenants francophone face à l'anglais.

Par ailleurs, partant du constat que chaque étudiant a son propre niveau de compétence dans la langue cible, l'application d'une pédagogie différenciée dans l'enseignement de l'anglais peut aider à réduire l'insécurité linguistique, en fournissant des supports adaptés aux étudiants et en leur permettant de progresser à leurs rythmes. Vygotsky, L (1978 :86) parle de l'importance de la « zone proximale de développement ». En effet, le fait que les apprenants acquièrent des compétences de manière plus efficace, lorsqu'ils sont accompagnés dans les tâches qui dépassent légèrement leur niveau actuel, mais qui restent réalisables avec un soutien approprié. En différenciant les méthodes d'enseignement, cela peut aider les apprenants à se sentir plus compétents et à surmonter les difficultés spécifiques qu'ils rencontrent avec l'anglais.

En effet, l'adoption de la méthode d'enseignement en fonction des réalités linguistique camerounaises, permettrait de mieux explorer les difficultés de chaque apprenant et d'offrir des solutions plus ciblées. Suivant cette perspective, chaque étudiant pourra développer des compétences linguistiques en fonction de son niveau de langue et de ses capacités linguistiques. A cet effet, un matériel didactique s'impose.

#### **4.2.1 Mise à disposition d'un matériel didactique adéquat**

L'enseignement des langues, dans un contexte comme le Cameroun où deux langues officielles coexistent, dépend largement de la qualité et de l'adaptabilité du matériel didactique. Un matériel didactique bien conçu, en adéquation avec les besoins linguistiques des apprenants, joue un rôle clé dans la réussite de l'apprentissage.

En effet, le matériel didactique sert de support pour rendre les leçons plus concrètes et interactives. Par exemple, l'utilisation des supports visuelles, tels que des illustrations, des vidéos, ou des chansons, peut rendre l'apprentissage plus dynamique et accessible. D'après notre corpus :

(35) : « l'utilisation d'un matériel didactique approprié (projecteur, wifi...etc.) »

(36) : « mise à disposition des ressources moderne d'apprentissage »

(37) : « utilisation des outils modernes pouvant susciter l'engouement d'apprendre chez les apprenant »

Les enseignants du Département d'Études Bilingues ont signifié l'importance d'avoir un matériel didactique adéquat. Lorsqu'il est de nature varié, ils permettent aux apprenants de percevoir la langue non pas seulement comme objet d'étude mais aussi comme un moyen de communication et d'expression, ce qui est crucial pour maintenir leur intérêt. Il est important que le matériel didactique soit conçu en fonction des réalités sociolinguistique locales et en tenant compte des réalités sociolinguistique des apprenants.

Ainsi les manuels didactiques doivent également se conformer en incluant par exemple, des dialogues en anglais qui se déroulent dans un contexte camerounais, ou qui présente des histoires avec des personnages locaux favorisant l'identification de l'apprenant et réduisant le sentiment d'étrangeté envers la langue cible. Snow, C (2002 :48) souligne à cet effet que, « L'adaptation du matériel à la culture et à la langue de l'apprentissage et permet une meilleure appropriation de la langue ». De plus l'adoption d'un matériel didactique adéquat et varie permettrait un apprentissage multisensoriel, qui engage plusieurs sens dans le processus d'acquisition de la langue. Par exemple, l'utilisation combinée de l'audio, du visuel et du kinesthésique, permettrait de renforcer la mémorisation et l'application des concepts linguistiques. D'après Pica, T (1994 :67) « Les supports multimodaux, qui font appel à l'audition, à la vue, et l'action, facilitent la rétention des connaissances et favorisent une meilleure acquisition des compétences linguistiques ». Ce type de matériel permet aux apprenants de diversifier leurs méthodes d'apprentissage et d'aborder la langue sous plusieurs angles, ce qui les aide à surmonter les difficultés rencontrées avec l'anglais.

Pour conclure, un matériel adapté aux réalités sociolinguistique des apprenants a un impact direct sur la motivation, la compréhension des concepts linguistique, et la réduction de l'insécurité linguistique, particulièrement pour les apprenants francophones confrontés à l'anglais. L'utilisation des supports variés, authentiques, et adaptés aux niveaux des apprenants permet de rendre l'apprentissage plus interactif, moins anxigène et plus interactif.

#### 4.2.2 Attitudes positives de l'enseignant pendant les pratiques de classe

L'enseignement de l'anglais aux étudiants francophones dans un contexte où cette langue est considérée comme deuxième langue par les apprenants est souvent marqué par des défis liés à l'insécurité linguistique. Dans ce contexte, l'attitude de l'enseignant joue un rôle primordial dans la gestion de cette insécurité. Une attitude positive de l'enseignant caractérisée par l'empathie, des encouragements et un soutien constant, constitue un levier essentiel pour aider les étudiants à surmonter cette insécurité et à améliorer leur compétence linguistique.

L'attitude de l'enseignant dans une classe de langue est un facteur clé qui peut influencer la perception des étudiants de la langue cible et de leur propre capacité à l'utiliser. Un enseignant adoptant une attitude positive crée un environnement d'apprentissage où les erreurs sont perçues comme une partie normale du processus d'apprentissage et non comme un échec. Selon Gardner (1985 :77) « la motivation à apprendre une langue étrangère est étroitement liée à l'attitude de l'enseignement et à la qualité de la relation enseignant-apprenant ». Cela étant, un enseignant qui adopte une posture encourageante et valorisante permet aux étudiants de développer une attitude positive envers la langue et d'éviter la paralysie causée par la peur de faire des erreurs. Raison pour laquelle demeurent ces recommandations :

(38) : « Une attitude positive de l'enseignant »

(39) : « Attitude encourageante de l'enseignant vis-à-vis de l'étudiant surtout en cas d'écart de langage »

L'apprenant a besoin d'un environnement d'apprentissage qui favorise la confiance en soi ce qui leur permettra de surmonter leur insécurité linguistique. Krashen (1982 :31) parle à cet effet de « affective filter », un filtre affectif, qui peut être soit haut soit bas en fonction de l'attitude de l'enseignant. Un filtre affectif haut permet d'établir un environnement de bienveillance et de détente où l'apprenant s'exprime sans crainte.

En outre, l'empathie et la patience sont deux aspects essentiels en ce qui concerne l'attitude positive de l'enseignant. Les étudiants qui ressentent de l'empathie de la part de leur enseignant sont plus susceptibles de se sentir soutenus et compris, ce qui réduit les anxiétés linguistiques. Un enseignant empathique saura adapter ses méthodes d'enseignement au besoin spécifique de chaque apprenant. De plus, l'enseignant patient offre un espace pour que les étudiants puissent faire des erreurs et apprendre à leur rythme, sans pression excessive.

L'empathie et la patience sont des qualités indispensables chez l'enseignant pour réussir à instaurer un climat d'apprentissage propice. Baker, A. (2006 : 12) affirme que « l'empathie de l'enseignant permet de renforcer les liens entre l'apprenant et la langue en réduisant les sentiments de frustration et d'anxiété ». Un enseignant empathique est celui qui parvient à comprendre les défis auxquels l'apprenant fait face, ce qui lui permet d'adapter ses méthodes d'enseignement aux besoins spécifiques de chaque individu. Cette compréhension renforce la relation enseignant-apprenant et contribue à diminuer les sentiments de découragement. Par ailleurs, un enseignant patient offre à ses étudiants l'opportunité de faire des erreurs sans être jugés, ce qui est essentiel pour l'apprentissage. En laissant du temps à l'apprenant pour réfléchir et s'exprimer à son propre rythme, il lui permet de progresser sans la pression d'une évaluation immédiate, ce qui réduit l'anxiété liée à l'utilisation de la langue cible.

Ainsi, un enseignant capable de créer un environnement respectueux et empathique devient un facteur clé dans la réduction de l'insécurité linguistique. Ce type d'environnement, basé sur la patience et l'empathie, incite les étudiants à surmonter leurs blocages et à développer leur compétence linguistique dans un cadre sécurisé.

En somme, une attitude positive de l'enseignant pendant les pratiques de classe est un facteur déterminant dans la gestion de l'insécurité linguistique chez les étudiants francophones apprenant l'anglais. En adoptant une approche empathique, patiente et encourageante, l'enseignant crée un environnement propice à la réduction de l'anxiété linguistique.

#### **4.2.3 Révision du programme d'immersion**

Le programme d'immersion est une méthode d'enseignement des langues qui consiste à plonger les apprenants dans un environnement où la langue cible est utilisée de manière dominante. Cela permet aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques de façon naturelle et contextuelle en les exposant constamment à la langue dans diverses situations. Cette méthode présente plusieurs avantages pour l'apprentissage d'une deuxième langue.

En effet, le programme d'étude bilingue a en son sein depuis sa création un stage d'immersion spécialisé pour les étudiants francophones et l'anglais ainsi que les étudiants anglophones du français. Dans le cadre de ce programme les étudiants sont amenés à se rendre dans les zones où leur langue cible est parlée de manière constante, pour qu'ils puissent développer des compétences plus importantes dans ces langues. Cependant, depuis l'avènement

de la crise politique dans les régions du Nord et du Sud-ouest. Les étudiants francophones qui ont l'anglais pour langues cible ne peuvent plus profiter pleinement de ce stage d'immersion dont l'importance est capitale. Ce qui justifie ces réponses

(40) : « *amélioration du programme d'immersion* »

(41) : « *réhabilitation du programme d'immersion au sein du Département d'Étude Bilingues* »

L'immersion permet aux apprenants développer une compétence linguistique réelle, en interagissant activement dans des contextes variés. Selon Krashen, S (1982 :13) «learning occurs more efficiently in context where the learner understands most of what is being said ». En d'autres termes, il soutient la théorie de l'input compréhensible, qui suggère que l'acquisition de la langue se produit lorsque les apprenants sont exposés à des informations qui sont juste au-dessus de leur niveau actuel mais toujours compréhensible. Dans l'immersion, l'apprenant est toujours exposé à un langage riche et contextuellement pertinent ce qui favorise une meilleure compréhension et acquisition.

En outre, l'immersion favorise l'acquisition implicite plutôt que l'apprentissage explicite de règles grammaticales. Comme le remarque Swain, S (1985 :249) dans son modèle de l'hypothèse de la production, l'immersion permet non seulement d'exposer les apprenants à la langue, mais aussi de les encourager à produire activement dans des contextes sociaux et académiques. Ainsi, il déclare que : « l'interaction et la production de la langue sont essentiellement pour l'acquisition de la langue cible, car elles permettent d'identifier et de corriger les erreurs en temps réel ».

De plus, un autre aspect important de l'immersion est l'amélioration de la fluidité linguistique. Selon Long, Michael (1983 : 126) « l'interaction avec des locuteurs natifs offre des opportunités de pratiquer la prononciation correcte et adapter la production linguistique en fonction des attentes culturelles et sociales ». Cela étant, les échanges en immersion permettent aux apprenants d'entrer en interaction avec des locuteurs natifs ce qui est essentiel pour le développement de la fluidité.

En effet, l'immersion n'est pas uniquement une question d'acquisition linguistique mais elle permet également aux apprenants de développer une meilleure compréhension des contextes

culturelles et sociale associée à la langue. Cette dimension culturelle enrichit l'expérience d'apprentissage et rend l'acquisition de la langue plus significative et engageante.

Le programme d'immersion est une arme puissante pour l'apprentissage d'une langue. Elle permet non seulement l'acquisition implicite de la langue et une amélioration de la fluidité mais aussi une augmentation de la motivation et la conscience interculturelle.

### **4.3 Meilleure gestion du phénomène d'insécurité linguistique**

En générale, phénomène d'insécurité linguistique, se fait plus présent en contexte éducatif, plus précisément pendant les pratiques de classe. Ce phénomène qui se manifeste par la peur de faire des erreurs ou d'être incompris, peut freiner le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible. Cela étant, il est important de savoir gérer ledit phénomène pendant les pratiques de classe pour favoriser. Une atmosphère d'apprentissage positive. Pour ce faire, il est important tout d'abord pour les enseignants, de savoir bien analyser les erreurs et les fautes commises par les apprenants, ensuite, il est également important de motiver les apprenants dans leur pratique de la langue cible et enfin, prendre en compte les différentes variantes de la langue cible.

#### **4.3.1 Analyse des fautes et des erreurs**

Les performances des étudiants francophones qui se sentent en insécurité vis à vis de l'anglais peuvent être affectées négativement, si les bonnes actions ne sont pas même par les étudiants et les enseignants pendant les pratiques de classe.

À cet effet, l'analyse des erreurs est un outil fondamental pour comprendre le processus d'apprentissage des langues. Selon Corder, S (1967 :154) : « L'erreur n'est pas simplement un signe d'échec, mais un reflet de l'étape de développement de l'apprenant dans son acquisition de la langue ». Il souligne, à cet effet que les erreurs peuvent fournir des informations précieuses sur les stratégies d'enseignement/apprentissage à adopter et qu'une analyse systémique de ces erreurs peut éclairer les enseignants sur les obstacles spécifiques rencontrés par les apprenants.

Les enseignants de Département d'Études Bilingues affirment concernant l'apport positif ou négatif des manifestations de l'insécurité linguistique que :

(43) : « oui, car il permet de déceler l'ampleur du travail à faire »

(44) : « oui, car il nous permet d'identifier les différentes variations de la langue »

(45) : « à partir des manifestations de ces phénomènes nous pouvons réajuster nos méthodes d'enseignement »

Dans ce cas, l'erreur et la faute sont des vecteurs d'apprentissage. En d'autres termes, comprendre pourquoi un apprenant fait une erreur peut aider à déterminer où il se situe dans son parcours d'acquisition de la langue ce qui permet d'adapter l'enseignement à ses besoins spécifiques.

En effet, les stratégies de corrections ont des répercussions sur les compétences des étudiants en proie à un phénomène d'insécurité linguistique. Selon Lyster, R et Ranta, L (1997 :48) : « L'efficacité de la correction des erreurs, dépend de la manière dont elle est réalisée. Une correction directe peut parfois engendrer plus de stress chez l'apprenant, tandis qu'une correction indirecte, qui consiste à guider l'apprenant vers la découverte de l'erreur par lui-même, peut-être plus bénéfique sur le long terme »

Dans le cas des apprenants francophones, une approche moins directe peut réduire l'impact de l'insécurité linguistique et encourager un environnement où l'erreur est vue comme une étape normale et nécessaire dans le processus d'apprentissage.

Par ailleurs, l'enseignant joue un rôle clé dans la gestion de l'insécurité linguistique. L'un des principes fondamentaux de l'acquisition d'une langue est que l'apprenant doit se sentir en sécurité et soutenu dans son apprentissage. Cela implique non seulement une gestion réfléchie des erreurs, mais aussi une motivation positive qui incite les apprenants à persévérer malgré les difficultés. À cet effet Krashen, S (1981 :81) parle de « la zone d'acquisition » selon lui, l'apprenant se développe mieux lorsque l'anxiété est réduite et que les erreurs sont traitées avec bienveillance.

De plus, l'enseignant doit aussi être capable de faire face au phénomène d'hypercorrection que Calvet, L-J (1993 :55) définit comme : « L'erreur produite par le locuteur dans sa tentative de restituer la forme linguistique qu'il considère comme correcte. En utilisant ainsi une forme « trop correct », il tombe dans l'erreur par souci de se conformer aux règles du bon usage énoncé notamment par les grammairiens, les académies, etc., dont il n'a pas une maîtrise suffisante ».

En d'autres termes, l'enseignant doit comprendre et faire la différence entre les erreurs par manque de connaissance et celles faites par la volonté de respecter scrupuleusement les normes qui régissent la langue cible.

L'analyse des erreurs et des fautes est une étape obligatoire dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Si à première vue celui-ci revêt un aspect négatif, quant au déroulement du processus il est toutefois un moyen d'évaluation du niveau des apprenants. Il est important pour les enseignants de savoir les analyser afin qu'il devienne un atout et non un frein dans ledit processus. Il est aussi essentiel pour les apprenants de comprendre que l'erreur et/ou la faute font partie des étapes d'acquisition de la langue.

#### **4.3.2 Motivation des apprenants**

La motivation joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues, en particulier pour les apprenants confrontés à l'insécurité linguistique. Chez ceux francophones, l'insécurité linguistique peut se manifester par une peur de l'erreur, un manque de confiance en soi et un désir de se conformer aux normes perçues de la langue cible. Dans ce contexte, la manière dont les enseignants abordent et gèrent la motivation, peut avoir un impact direct sur la progression et le bien-être des apprenants.

Selon Gardner, R la motivation est un facteur essentiel qui influence non seulement l'engagement des apprenants, mais aussi leur disposition à surmonter les obstacles liés à la langue cible. Les apprenants francophones en situation d'insécurité linguistique, face à l'anglais, la motivation peut faire la différence entre un sentiment d'échec et de découragement et un processus d'apprentissage persistant et positif. Il distingue (1985 :9) à cet effet deux types de motivation : « La motivation intégrative, ou la culture cible, et la motivation instrumentale, qui est plus orienté vers les bénéfices pratiques de l'apprentissage de la langue ». Pour les apprenants confrontés à l'insécurité linguistique, la motivation intégrative semble être particulièrement pertinente, car elle peut transformer la langue concernée en moyen de s'identifier et de s'intégrer dans un cadre plus large, atténuant ainsi les effets de l'anxiété et de la peur de l'erreur. Il en va de ces données recueillies :

(46) : « Il faut motiver l'apprenant de sorte qu'il puisse se détacher de la peur de faire des erreurs »

(47) : « la motivation insiste l'étudiant à être plus participatif »

Selon ces énoncés des informateurs, l'apport de l'enseignant est primordial, il aide au maintien et à l'éveil de la motivation chez les apprenants à travers leurs méthodes d'enseignement. Selon Deci, E et Ryan, R (2002 :24) : « la motivation, des apprenants dépend largement du soutien que les enseignants offrent à leur autonomie, leurs compétences et leurs relations avec les autres ». Ce modèle de motivation, appelé la théorie de l'autodétermination, souligne que les apprenant qui se sentent soutenus et valorisés par leurs enseignants. Ils sont donc plus susceptibles de persévérer dans l'apprentissage, en cas de difficulté.

Dans cette optique, les enseignants doivent revoir leurs méthodes d'enseignement surtout pendant les pratiques de classe. Il s'agit d'adopter une méthode plus communicative de telle sorte que, l'apprenant sera plus régulièrement en situation de prise de parole et pourrait à la longue percevoir l'erreur, comme une étape d'apprentissage et non comme une fatalité. Il y a également l'utilisation de la tâche authentique et significative, qui relie l'anglais à des contextes réels et pertinents pour les apprenants.

Ainsi, il est nécessaire pour les enseignants de réévaluer et d'adapter leurs méthodes pédagogiques. Il devient indispensable, une approche plus communicative, où l'apprenant est régulièrement amené à prendre la parole, ce qui lui permet de percevoir l'erreur comme une étape d'apprentissage et non comme un échec. Cette méthode permet de diminuer l'anxiété linguistique et favorise une prise de parole plus spontanée. En outre, l'utilisation de tâches authentiques et significatives, qui relie l'anglais à des contextes réels et pertinents pour les apprenants, est également bénéfique. Selon Ellis, R. (2003 : 45) : « L'intégration de tâches communicatives dans l'enseignement des langues permet aux apprenants de se projeter dans des situations réelles, où l'anglais devient un outil d'expression et non simplement un objet d'étude ».

Ce type d'approche, en mettant l'accent sur des contextes réels, rend l'apprentissage plus pertinent et stimulant, incitant les étudiants à s'investir pleinement dans leur apprentissage.

Ainsi, les enseignants doivent adopter des pratiques qui favorisent la motivation intrinsèque des apprenants. Cela passe par un soutien constant de leur autonomie, une valorisation de leurs compétences et une mise en place de situations d'apprentissage authentiques et engageantes. En ce sens, la motivation devient un levier crucial pour combattre l'insécurité linguistique et encourager une meilleure acquisition de la langue anglaise.

### **4.3.3 Prise en compte des différentes variantes de l'anglais dans le processus didactique**

L'anglais, comme toute langue, possède des variantes géographiques et sociales qui ne doivent pas être considérées comme des erreurs, mais telles des formes naturelles de la langue. En intégrant ces variantes dans l'enseignement, on montre aux apprenants que la langue est vivantes et diversifiée. Cela aide à démystifier l'idée qu'il existe un seule anglais « correct », est souvent propagé par l'enseignement traditionnel.

Pour Labov, W (1972 :125) : « Les variations linguistiques sont des phénomènes réguliers dans toutes langues et doivent être comprises comme des expressions des différences sociales et culturelles, et non comme des fautes ». En reconnaissant et en étudiant les différentes variétés de l'anglais, l'enseignant permet à l'apprenant de comprendre que son propre usage de l'anglais peut être valide, même s'il diffère de celui d'un locuteur natif britannique ou américain.

En effet, l'anglais est une langue utilisée à l'échelle mondiale (lingua franca), elle n'est plus seulement la langue des locuteurs natifs britanniques ou américains. De ce fait, il en existe plusieurs variantes adaptées aux différents contextes géographiques et culturels. En particulier, Kachru, B (1992 :45) a proposé la notion de « modèle circulaire » pour décrire la diversité des formes d'anglais dans le monde, soulignant qu'il existe plusieurs « noyaux » d'anglais qui coexiste et se complètent. Dans ce modèle, la notion d'une seule norme d'anglais devient obsolète.

Par ailleurs, l'insécurité linguistique des apprenants francophones peut être exacerbée lorsqu'ils perçoivent leurs propres pratiques de l'anglais comme incorrect, surtout en raison des différences de prononciation, de grammaire ou de lexique. En exposant les apprenants à une pluralité, des formes d'anglais, on peut leur permettre de voir ces différences non comme des fautes mais tels des éléments qui enrichissent la langue. Savignon, S, J (2002 :121) dans ses travaux sur la compétence communicative soutient que « Les apprenants doivent être capables de comprendre et de produire un anglais fonctionnel et flexible, qui reflète la diversité des contextes dans lesquels il est utilisé ». En leur offrant cette perspective, on les aide se détacher de la crainte de ne pas être compris ou de faire des erreurs, car ils comprennent que l'anglais est une langue fluide, modulable en fonction des besoins des locuteurs.

Ainsi, il devient essentiel de permettre aux étudiants de percevoir l'anglais sous différents angles, comme une langue dynamique. Cela réduit l'anxiété liée à la performance linguistique et

renforce leur confiance. En leur montrant que l'anglais peut prendre des formes variées tout en restant fonctionnel et utile dans diverses situations, les enseignants contribuent à minimiser l'insécurité linguistique. Cette approche encourage également une plus grande acceptation des différences culturelles et linguistiques, en valorisant la richesse de l'anglais dans sa diversité.

Exposer les étudiants à une diversité d'accents, de registres et de structures grammaticales, on leur permet de comprendre que l'anglais est une langue plurielle, vivante et fonctionnelle. Cela contribue à déconstruire l'idée d'une norme unique et permet aux apprenants de développer leur propre compétence communicative sans craindre l'erreur ou le jugement.

En somme, ce chapitre visait essentiellement à faire des recommandations relativement à la gestion du phénomène d'insécurité linguistique pour une meilleure évolution du processus d'enseignement/apprentissage chez les étudiants francophones ayant pour langue cible l'anglais. Il ressort de notre analyse que, une bonne appréhension de ce phénomène en contexte éducatif dépend de la place qu'accorde le gouvernement à cette langue dans le système éducatif. Si le gouvernement montre une importance significative pour l'anglais et met en jeu des moyens d'ordre pédagogique et financière ledit phénomène pourrait être mieux géré. Les méthodes d'enseignement pendant et en dehors de pratiques de classe sont également à prendre en compte, si les enseignants prennent la peine de s'adapter leurs méthodes d'enseignement en fonction des difficultés rencontrées par les étudiants le processus d'apprentissage serait plus aisé.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

La présente étude a permis d'approfondir la question de l'insécurité linguistique en contexte camerounais, particulièrement chez les étudiants francophones apprenant l'anglais au sein du Département d'Études Bilingues de l'Université de Yaoundé 1. À cet effet, cette étude présente le problème de l'impact qu'a ledit phénomène sur la promotion de la politique du bilinguisme au Cameroun. Ainsi, est survenue l'hypothèse selon laquelle, la prédominance du français sur l'étendue du territoire camerounais serait à l'origine de l'évolution du phénomène étudié. Nous avons analysé cette étude dans le cadre un cadre socio didactique, en s'appuyant sur les approches diglossique variationistes . L'objectif principal de ce travail était de comprendre les facteurs sous-jacents à l'insécurité linguistique observée chez ces apprenants en anglais, et de proposer des solutions visant à y remédier. Cette conclusion revient sur les principaux résultats de l'étude, ainsi que sur les pistes de solutions envisagées, tout en replaçant les résultats dans un contexte plus large, celui de la politique linguistique camerounaise et de l'enseignement du bilinguisme.

Dans un premier temps, il convient de souligner que l'insécurité linguistique en anglais chez les étudiants francophones du Cameroun ne se limite pas à un simple manque de compétence en langue étrangère. Au contraire, elle résulte d'une combinaison de facteurs cognitifs, affectifs et socioculturels. D'une part, les étudiants rencontrent de réelles difficultés d'expression en anglais, notamment en raison de leur faible niveau de maîtrise de la langue, mais d'autre part, leur insécurité est aussi liée à un contexte sociolinguistique où le français occupe une place prépondérante, tant dans les pratiques sociales que dans l'éducation. Cela crée un climat où l'anglais est souvent perçu comme une langue secondaire, moins accessible et moins valorisée que le français. Ces difficultés sont accentuées par l'absence d'un environnement propice à l'utilisation quotidienne de l'anglais, ce qui limite les occasions de pratique et renforce les complexes d'infériorité linguistique chez les étudiants. L'insécurité linguistique devient ainsi un cercle vicieux : plus les étudiants sont inquiets de leur compétence en anglais, moins ils osent l'utiliser, ce qui empire leur anxiété et leurs performances dans la langue.

Les résultats de cette étude, fondés sur une enquête menée auprès des étudiants et des enseignants, montrent que cette insécurité se manifeste principalement à travers plusieurs comportements observables en classe, tels que l'alternance codique, les hésitations fréquentes, voire des périodes de mutisme lors des activités de prise de parole. Ces comportements ne doivent pas être interprétés simplement comme des signes d'une faiblesse ou d'une

incompétence, mais plutôt comme des indicateurs d'une anxiété linguistique qui trouve ses racines dans un environnement où l'anglais est difficilement perçu comme une langue de communication courante. Cette observation rejoint la théorie de l'insécurité linguistique qui, selon des chercheurs comme Lambert, w (1975 ;56) : « [...] est un phénomène complexe influencé par des facteurs psychologiques et sociaux ». En effet, les étudiants ne sont pas seulement confrontés à un manque de maîtrise linguistique, mais à une réalité socioculturelle où le bilinguisme est encore mal intégré dans les pratiques éducatives et institutionnelles.

L'un des aspects les plus intéressants de cette étude réside dans l'analyse du rôle de l'enseignant dans la gestion de l'insécurité linguistique. Les réponses des enseignants ont révélé que, face à l'anxiété de leurs étudiants, beaucoup d'entre eux adoptent une posture pédagogique protectrice, cherchant à éviter d'exposer les étudiants à des situations de "faiblesse" linguistique. Cependant, cette approche, bien qu'animée par de bonnes intentions, peut parfois renforcer l'insécurité des apprenants en leur offrant trop de sécurité ou en évitant de les confronter à des défis langagiers nécessaires à leur développement. Il est donc impératif que les enseignants soient formés à gérer l'anxiété linguistique des étudiants tout en leur offrant des occasions régulières de pratiquer l'anglais dans des situations réelles, dans un cadre bienveillant et soutenant. L'enseignant, en tant que guide et accompagnateur, doit être à même de stimuler la confiance en soi de l'apprenant, en valorisant les progrès et en mettant l'accent sur les erreurs comme des étapes d'apprentissage nécessaires, et non comme des fautes rédhibitoires.

Une autre dimension importante qui a émergé de cette étude concerne les politiques éducatives et linguistiques du Cameroun. En dépit du caractère officiel du bilinguisme dans le pays, il est évident que la mise en œuvre de cette politique rencontre de nombreuses difficultés, notamment dans l'équité de l'enseignement des deux langues officielles. Si le français domine les contextes sociaux et scolaires, l'anglais reste souvent relégué au second plan, et ce, malgré sa reconnaissance officielle en tant que langue nationale. Ce constat est particulièrement flagrant dans les universités, où l'enseignement en anglais n'est souvent pas à la hauteur des attentes des étudiants, en particulier dans les programmes bilingues. Les institutions universitaires, et en particulier celles qui se consacrent à l'enseignement du bilinguisme, doivent repenser leurs méthodes d'enseignement afin de véritablement promouvoir une pratique équitable des deux langues. En outre, il est essentiel que la politique de bilinguisme soit soutenue par une révision

des programmes scolaires et une formation continue des enseignants dans les deux langues, afin de garantir une réelle maîtrise des compétences bilingues par les étudiants.

Les solutions proposées dans le cadre de cette étude sont multiples et visent à aborder l'insécurité linguistique sous différents angles. En premier lieu, il est recommandé de réformer la politique de bilinguisme pour qu'elle soit réellement appliquée sur le terrain. Cela implique la mise en place de mesures concrètes pour renforcer l'enseignement de l'anglais dans les universités, en s'assurant que les enseignants soient suffisamment qualifiés et formés pour dispenser des cours de qualité. De plus, il est crucial d'améliorer l'environnement d'apprentissage en encourageant l'utilisation de l'anglais dans des contextes variés, en dehors des cours formels. Les étudiants doivent avoir des occasions régulières d'interagir en anglais, à travers des clubs de langue, des projets en groupes ou même des échanges interculturels qui favorisent l'immersion. Il est également nécessaire d'inculquer aux étudiants une approche plus positive des erreurs linguistiques, en les considérant comme des opportunités d'apprentissage et non comme des signes d'échec. Cette approche pourrait être facilitée par des programmes de soutien psychologique et des formations en gestion du stress et de l'anxiété, afin d'aider les étudiants à surmonter leurs peurs liées à la langue.

Un autre aspect fondamental de cette recherche concerne la mise en place de réformes pédagogiques plus inclusives et centrées sur l'étudiant. Les enseignants doivent être formés non seulement à la maîtrise des langues, mais aussi à la gestion des différences culturelles et à l'accompagnement des étudiants dans des contextes multilingues. La pédagogie doit s'adapter à la diversité des apprenants, en tenant compte de leurs niveaux de compétence linguistique et de leurs attentes, tout en favorisant une approche interactive et communicative de l'enseignement. Une pédagogie plus axée sur l'interaction et la pratique de la langue, plutôt que sur la simple transmission de savoirs théoriques, pourrait permettre aux étudiants de se sentir plus à l'aise dans l'utilisation de l'anglais et de mieux surmonter leur insécurité linguistique.

Bien que l'insécurité linguistique constitue un obstacle majeur à l'implémentation du bilinguisme au Cameroun, elle offre également des perspectives intéressantes pour réformer et dynamiser l'enseignement du bilinguisme dans le pays. Les solutions proposées dans cette étude visent à créer un environnement d'apprentissage plus équitable et plus favorable à l'épanouissement des étudiants, tout en renforçant la mise en œuvre de la politique du

bilinguisme. Cela nécessitera des efforts concertés de la part des autorités éducatives, des enseignants et des étudiants eux-mêmes pour surmonter les obstacles sociolinguistiques et créer un véritable environnement bilingue où l'anglais et le français peuvent se côtoyer harmonieusement. Parvenir à une telle transformation est essentiel pour le développement d'un bilinguisme fonctionnel et inclusif, capable de répondre aux enjeux sociaux, culturels et économiques du Cameroun.

## BIBLIOGRAPHIE

### I- OUVRAGES GENERAUX

BENVENIST, É (1966), *Problèmes de Linguistique Générale*, Paris, Gallimard

BLOOMFIELD, Leonard (1933), *Language*, New York, George Allen & Unwin

BOUDIEUX, Pierre (1982), *Ce Que Parler Veut Dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.

BOURDIEUX, Pierre (1991), *Language and symbolic power*, Cambridge, Polity Press

CALVET, Jean, Louis (1999), *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon

CASTEL, Robert (2003), *L'insécurité sociale : qu'est-ce que être protégé ?* Paris, Seuil

CHOMSKY, Noam (1972), *Language in Mind*, Newyork, Harcourt Brace Jovanovich

DABELNET, Jean (1970), *La traduction : Théorie et pratique*, Paris, Seuil

DE SAUSSURE, Ferdinand (1916) *Cours de Linguistique Générale*, Lausanne-Paris, Payot

KRASHEN, Stephen (1981), *Sencond Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon

KRASHEN, Stephen (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon

LABOV, William (1972), *Sociolinguistic Parterns*, University of Illinois Press

Martinet, André (1960), *Éléments de linguistique générale*. Paris : Presses Universitaires de France

MERIEU, Philippe (1987), *Pédagogie générale*, Paris, MAFPEN

MERIEU, Pierre (1987), *Le défi de la pédagogie*. Paris, Hachette.

### II- OUVRAGES SPÉCIFIQUES

ADAM, Henri (2001), *Le lexique et la sémantique*, Paris, Presses Universitaires de France.

BIALYSTOK, Ellen (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press

BILOA, Edmond (2011), *Le Français Parle en Afrique : Bilan et Perspective*, Paris, Edition universitaire européenne.

DECI, Edward & RAYAN, Richard, (1985), *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, Springer Science & Business Media

DÖRNYEI, Zoltan (2001), *Teaching and Researching Motivation*, NewYork, Longman

ELLIS, Rod (2003), *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press

GARDENER, Robert, (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of attitude and motivation*, New york, Edward Arnold

GROSJEAN, François (2010) *Bilingual: Life and reality*, Harvard University Press

HELLER, M (2007), *Bilingualism: A social approach*, Palgrave Macmillan

HOUTONDI, Paulin (1998), *Sur la Langue et la Culture en Afrique*, Paris, L'Harmattan

KAMARA, Adama (2013), *Langue, Pouvoir et Politique au Cameroun*, Yaoundé, Presses Universitaire du Cameroun

KROLL, Judith & GROOT, Annette (1997), *The Bilingual Lexicon: Interactions of Semantic and Lexical Processes*, Amsterdam, Elsevier Science

MBEMBE, Achilles (1996), *La naissance du "nouveau" Cameroun : Réflexions sur la culture et la politique post-coloniale*, Paris, Karthala

NGEUNANG, Georges (2005), *La politique linguistique au Cameroun : impact de la colonisation sur la diversité linguistique*, Yaoundé, Presses Universitaire d'Afrique

NGOCK, Joseph (1982), *Colonialisme et Culture au Cameroun : Analyse de la Politique d'Assimilation*, Yaoundé, Sopecam

NJEUMA, Marrivé (2000), *Histoire du Cameroun (XIXe-début du XXe siècle)*, Paris, L'Harmattan

NJONGA, Bernard (2009), *Le Cameroun sous tutelle : histoire et héritage du colonialisme britannique et français*, Yaoundé, Clé

SAVIGNON, S (2002), *Communicative language teaching: Linguistic theory and Classroom Practice*, Yale University Press

TABI MANGA, Jean (2000), *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Paris, karthala

TABI-MANGA, Jean (2000), *Les politiques linguistiques du Cameroun : essai d'aménagement linguistique*, Yaoundé, Karthala

TRUDGILL, Peter (2000), *Sociolinguistics: An introduction to language and society*, Pegin Books

VAKUNTA, Peter (2004). *Les langues en contact au Cameroun : Une étude socio-linguistique*, Yaoundé, Presses Universitaires du Cameroun

WEINREICH, U (1953), *Languages in Contact*, Berlin, The Hague

### **III- ARTICLES, THESES, ET MÉMOIRES**

#### **1-ARTICLES**

BITJAA Kody, Zacharie(2002). « Émergence et survie des langues africaine » *in Trans : Internet-Zeitshrift Fur Kulturwissenschaften*, vol.5, no 10, pp 50

BLOOMFIELD, Leonard (1933). « Language. » *in Journal of Linguistics*, vol.1, no1, pp1-32.

CLARK, Herbert H. & FO, John (2002). « Communication and Cognitive Models » *in Linguistic Studies Quarterly*, vol.10, no2, pp 55-73.

CLAUDE, Georges(2020). « Les enjeux du bilinguisme dans l'enseignement supérieur au Cameroun » *in Revue des Études Linguistiques*, vol.12 , no3, pp 123-145.

CORDER, Stephen (1967), « The significance of learners' Errors. », *in International Review Of Applied Linguistics*, vol.16, no 53, pp 20-72

CUMMNIS, Jim (2000), « Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the crossfire », *in Multilingual Matters*, vol.5, no.6, 26-57

ENGOMO, Camille (2001), « Analyse sociologique du bilinguisme d'enseignement au Cameroun, Éducation et société », *in Éducation Et Société vol.2*, no 8, pp 1-10

- FERGUSON, C (1959), «Diglossia », *In Language And Socialstructures*, vol.15, no 19, pp 325-401
- FISHMAN, Joshua (2001), « Introduction to language and ethnicity», *in Handbook Of Language And Ethnicity Identity*, vol.5, no 21, PP 3-20
- GERMAIN, Claude (2015), « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique », *in Revue De Linguistique Et Didactique Des Lagues*, vol.5, no 10, pp 1-17
- HATTIE, J &TIMPERLEY, H (2001), « The Power of Feedback. », *in Review Of Educational Reasearch*, no56, pp 112-126
- HORWITZ, E (2001), «Language Anxiety and Acheivement », *in Annual Review of Applied Linguistics*, vol.21, pp 112-126
- HYMES, Dell (1975), « On communicative competence », *in Sociolinguistics: Selected Readings*, vol.04, no2, pp 269-285
- LAMBERT, Wallace (1975). « Bilingualism and Cognitive Development », *In Journal of Social Issues*, vol.31, no1, 22-37.
- LONG, Michael (1983). «Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Meaning. », *in Applied Linguistics*, vol.4, no2, pp 126-142.
- LYSTER, Roy & RANTA, Louis (1997), « Correction feedback and learner uptake : Negotiation of form in communication classrooms. Studies in second language acquisition », *in Studies In Second Language Acquisition*, no19, pp 37-66
- MBASSI, Jean (2013) « La contribution culturelle de la F/francophonie dans la politique étrangère du Cameroun », *in Revue Camerounaise De Politique Internationale*, vol.5, no10, pp 153-179
- MESSAOUDI, Leila (2020) « Insécurité linguistique. Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics », *in Publicationnaire n 22*, pp 23-54
- NCHARE, Bernard(2008). « Les enjeux de la langue dans l'enseignement supérieur au Cameroun » *in Cahiers d'Études Africaines*, vol.45, no4, pp 155-175.
- Onguéné Essono , Martin (2016). « Yaoundé, Une Métropole Francophone : Essai de

Description d'un Foyer Linguistique en Construction », in *Le Français en Afrique*, vol.4, no30, pp 76-96

ROUSSI, Maurice (2009). « L'impact des langues africaines sur les systèmes éducatifs » in *Revue de Linguistique et de Sociolinguistique*, vol.14 no2, pp78-99.

SKUTNABB-KANGAS, Tove (1953), « Bilingualism or not the education of minorities », in *International Journal Of The Sociology And Language* vol.7, no 20, pp 378-421

TAKAM, Allain (2007), « Bilinguisme officiel et promotion de la langue minoritaire en milieu scolaire : cas du Cameroun », in *Revue électronique internationale de sciences du langage in Sudlangue*, no 7, pp 15-45

TCHOUDJA, Prince (2017), « L'assemblée nationale camerounaise face à la question de paix et de développement : autopsie des réalisations de l'institution depuis l'indépendance », in *African Humanities, revue des Sciences sociales*, vol. 2 et 3, pp 123-147

TREVILLE, Jean (2005), « l'insécurité linguistique en classe de langue : une analyse des facteurs psychologiques et sociaux », in *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol.3 no 12, pp 65-80

VAKUNTA, Peter (2004). «Langue et culture au Cameroun. », In *Revue Camerounaise de Linguistique*, vol.3, no1, pp 45-67.

ZINEB, Haroun (2020), « Introduction à la didactique des langues : L'évolution des méthodologies en FLE », in *Revue Des Sciences Du Langage*, no15, pp 27-50

## **2-THÈSES ET MÉMOIRES**

BASSI, Emeric (2006), L'insécurité linguistique et la situation du bilinguisme au Cameroun. Mémoire de master, Université de Yaoundé 1

BLANCHET, Philippes (2012), La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques. Thèse De Doctorat PhD, Université de Remes 2

DENIS, Jérôme (2019), La réception de l'erreur et les conditions de son traitement dans les productions orales, Science de l'Homme et Société. thèse de doctorat PhD, Université Grenoble Alpes.

LAHLOU, M (2021), La sociodidactique : aspects de l'interdiscipline. Mémoire de master, Université d'Alger

NAMUKWAYA, Hariette (2014), Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'université de Makerer. Mémoire de master. Université de Makerere, Uganda.

NDONGKO, Pierre (2009), Le bilinguisme dans le système éducatif camerounais. Mémoire de master, Université de Yaoundé 1

NJONG, Richard (2008), Les défis de l'enseignement bilingue au Cameroun. Thèse de doctorat PhD, Université de Yaoundé 1

REMYSEN, William (2018), L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'interprétation pour les sociolinguistes. Thèse de doctorat PhD, Université de Sherbrooke, CRIFUQ.

SIMO, Martin (2011) Le bilinguisme au Cameroun : défis et perspectives. Thèse de doctorat PhD, Université de Yaoundé 1

TCHOUGUI, Samuel (2010), La politique linguistique au Cameroun. Mémoire de master, Université de Yaoundé 1

#### **IV-DICTIONNAIRES**

LAROUSSE (1996), *Dictionnaire encyclopédique : grammaire, littérature, philosophie*, paris, Librairie Larousse

Larousse, *Dictionnaire de la langue française : 3<sup>e</sup> édition*, paris, Larousse REY,

Alain (2006), *Le Robert, Paris*, Collectif Robert et Collins

#### **IV- DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES**

<http://dx.doi.org/10.1515/iral> [http://thèse Univ-lyon2. Fr/documents/lyon2/2006/ristea-pm/info](http://thèse.Univ-lyon2.Fr/documents/lyon2/2006/ristea-pm/info)

<https://books.openedition.org/pub/35232> <https://journals.openedition.org/ced/980>

<https://rire.ctreq.qc.ca/linsecurite-linguistique-en-contexte-educatif/>

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-2-page-135.htm>

<https://www.cnpbm.cm/fr/textes-reglementaires/circulaires/circulaire-n-001-cab-pm-du-16aout-1991-relative-a-la-pratique-du-bilinguisme-dans-ladministration-publique-etparapublique-1991>

<https://www.investopedia.com/terms/c/culture-shock.asp>

<https://www.voafrique.com/a/evaluation-de-la-pratique-du-bilinguisme-dans-lesadministrations-camerounaises/4095555.html>

# **ANNEXES**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix- Travail-Patrie  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES ARTS LETTRES ET  
SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT D'ETUDES BILINGUES



UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF ARTS LETTERS  
AND  
HUMAN SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF BILINGUAL  
STUDIES  
\*\*\*\*\*  
P.O Box: 7011 Yaoundé (Cameroon)

BP : 7011 Yaoundé  
(Cameroon\*\*\*\*\* ) REPUBLIC OF  
CAMEROON

### QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DU DÉPARTEMENT D'ÉTUDES

#### **BILINGUES DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE SUR L'USAGE DE L'ANGLAIS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE FRANCOPHONE CAMEROUNAIS.**

Noms et prénoms : \_\_\_\_\_

Grade : \_\_\_\_\_

Unité (s) d'enseignement : \_\_\_\_\_

1- Quelle est votre appréciation du niveau de vos étudiants en anglais, surtout lorsqu'ils s'expriment en cette langue ?

Médiocre  Moyen  Bon   
Excellent

2-a) est ce qu'il vous arrive souvent, pendant votre cours, de donner la latitude aux étudiants de s'exprimer en anglais ? Oui  Non

b) Si oui à quelle fréquence ? Très rarement  rarement  très régulièrement   
Régulièrement

3- a) Vos étudiants prennent-ils l'initiative d'interagir avec vous pendant les pratiques de classe ?

Oui  Non

b) Si oui à quelle fréquence ? Rarement  très rarement  régulièrement  
très régulièrement

4) Que remarquez-vous lorsque vos étudiants s'expriment en anglais ?

---

---

5) Quelles sont, selon vous les difficultés que rencontreraient ces étudiants une fois qu'on leurs donne l'occasion de s'exprimer en anglais ?

---

---

6) a-Pensez-vous que vos étudiants font l'objet d'insécurité linguistique ?

Oui   
Non

b-Si oui quelles seraient les causes déterminantes de ce phénomène (insécurité)?

---

---

7-Quelle appréciation faites-vous de ce phénomène d'insécurité linguistique ?

---

---

8)Ce phénomène d'insécurité linguistique dont souffrent ces étudiants est-il favorable ou non au processus d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais ?

---

---

9-Au cas où ce phénomène serait néfaste l'acquisition des compétences communicationnelles des étudiants en anglais, quelles solutions proposeriez-vous ?

---

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-\*\*\*\*\*Travail-Patrie  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES ARTS LETTRES ET  
SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT D'ETUDES BILINGUES  
  
BP : 7011 Yaoundé  
(Cameroun\*\*\*\*\* ) REPUBLIC  
OF CAMEROON



UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF ARTS LETTERS  
AND  
HUMAN SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF BILINGUAL  
STUDIES  
\*\*\*\*\*  
P.O Box: 7011 Yaoundé (Cameroon)

**QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS DU DÉPARTEMENT D'ÉTUDES**

**BILINGUES DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I DANS LE CADRE DE LA  
RECHERCHE SUR L'USAGE DE L'ANGLAIS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE  
FRANCOPHONE CAMEROUNAIS.**

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Filière : \_\_\_\_\_

Niveau : \_\_\_\_\_

Âge: \_\_\_\_\_

1) Quelle représentation faites-vous de la langue anglaise ? Positive  Négative

2) Comment est votre niveau d'anglais à l'écrit ?

Médiocre  Moyen  Bon  Excellent

3) Comment est votre niveau d'anglais à l'oral ?

Médiocre  Moyen  Bon   
Excellent

4) a) Est-ce que pendant les cours l'enseignant vous donne souvent l'opportunité de vous

exprimer oralement en anglais ? oui  Non

b) Si oui à quelle  fréquence ? Rarement  très rarement   
régulièrement très  régulièrement

5) a) Est-ce qu'il vous arrive souvent de prendre l'initiative d'interagir avec votre enseignant pendant les pratiques de classe ? oui  non

b) Si oui à quelle  fréquence ? Rarement  très rarement   
régulièrement très  régulièrement

6) Quel sentiment éprouvez-vous lorsque vous vous exprimez en anglais pendant les cours ?

---

---

7) a) Avez-vous des difficultés à vous exprimer en anglais en situation de classe ?

Oui   
Non

b) quelles sont-elles ?

---

---

---

8) a) Avez- vous l'impression d'éprouver un sentiment d'inconfort, de peur ou de honte à chaque fois que vous voulez vous exprimer ou interagir en anglais pendant le cours ?

9) Oui  Non

b) Qu'est ce qui serait à l'origine dudit sentiment ?

---

---

---

9) a-Comment ce sentiment d'inconfort joue-t-il un rôle négatif sur votre pratique de cette langue en situation de classe ?

---

---

b-

Quelles solutions proposeriez-vous pour y remédier ?

---

---

---

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES ARTS, LETTRES ET  
SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES  
BILINGUES



REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE-WORK-FATHERLAND

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS AND  
SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF BILINGUAL  
STUDIES

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DU DÉPARTEMENT D'ÉTUDES  
BILINGUES DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE SUR L'USAGE DE  
L'ANGLAIS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE FRANCOPHONE CAMEROUNAIS.

Noms et prénoms : SOKENO

Grade : CC

Unité (s) d'enseignement : BIF 111, 121, 241, 342 1 - - - -

1- Quelle est votre appréciation du niveau de vos étudiants en anglais, surtout lorsqu'ils s'expriment en cette langue ?

Médiocre  Moyen  Bon  Excellent

2-a) est ce qu'il vous arrive souvent, pendant votre cours, de donner la latitude aux étudiants de s'exprimer en anglais ? Oui  Non

b) Si oui à quelle fréquence ? Très rarement  rarement  très régulièrement   
20 Régulièrement

3- a) Vos étudiants prennent-ils l'initiative d'interagir avec vous pendant les pratiques de classe ? Oui  Non

b) Si oui à quelle fréquence ? Rarement  très rarement  régulièrement   
très régulièrement

4) Que remarquez-vous lorsque vos étudiants s'expriment en anglais ?

Ils font des erreurs et c'est tout à fait normal. Certains ont une très forte volonté de le faire et d'autres pas. Pour ces derniers, il faut les mettre en confiance et les inviter à s'exprimer.

5) Quelles sont, selon vous les difficultés que rencontreraient ces étudiants une fois qu'on leur donne l'occasion de s'exprimer en anglais ?

Je ne comprends pas très bien le sens de cette question.  
Je dirais cependant que, pour ceux qui s'expriment moins, les difficultés sont probablement plus nombreuses ; erreurs de prononciation, manque de confiance en soi, etc.

6) a-Pensez-vous que vos étudiants font l'objet d'insécurité linguistique ?

Oui  Non

b-Si oui quelles seraient les causes déterminantes de ce phénomène (insécurité)?

Certains oui,  
- la peur de ne pas bien prononcer  
- l'influence des langues locales  
- l'envie de pouvoir très bien parler et rapidement  
- le contexte (moqueries)

7-Quelle appréciation faites-vous de ce phénomène d'insécurité linguistique ?

Il faudrait encourager les apprenants dans leur apprentissage de la langue.  
Je pense que l'enseignant et ses pratiques d'enseignement jouent un rôle crucial dans la déstigmatisation des langues par l'apprenant. Il y a ce qui se dit ou se fait dehors et il y a la réalité du processus pédagogique ; c'est là que l'enseignant intervient au processus d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais ?

Oui. Cette insécurité joue sur l'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant, notamment au niveau des 4 langues de compétences : à l'écrit, à l'écoute, à l'oral, à l'écrit ou même la lecture.

9-Au cas où ce phénomène serait néfaste pour l'acquisition des compétences communicationnelles des étudiants en anglais, quelles solutions proposeriez-vous ?

- la pratique avec plus d'opportunités d'expression (écrit / oral) pour l'apprenant.  
- la réduction des gros groupes en sous-groupes + possibles.  
- l'attitude positive de l'enseignant qui peut avoir un gros impact sur la mise en confiance de l'apprenant  
- les ressources / matériel / wifi qui doivent être disponibles  
- la motivation de l'apprenant

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES ARTS, LETTRES ET  
SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES  
BILINGUES



REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE-WORK-FATHERLAND

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS AND  
SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF BILINGUAL  
STUDIES

QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS DU DÉPARTEMENT D'ÉTUDES  
BILINGUES DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I DANS LE CADRE DE LA  
RECHERCHE SUR L'USAGE DE L'ANGLAIS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE  
FRANCOPHONE CAMEROUNAIS.

Nom et prénom : YOUNARAIN BILIKISSOU

Filière : BILINGUE FRANCOPHONE

Niveau : II

Âge : 21 ans

1) Quelle représentation faites-vous de la langue anglaise ? Positive  Négative

2) Comment est votre niveau d'anglais à l'écrit ?

Médiocre  Moyen  Bon  Excellent

3) Comment est votre niveau d'anglais à l'oral ?

Médiocre  Moyen  Bon  Excellent

4) a) Est-ce que pendant les cours l'enseignant vous donne souvent l'opportunité de vous exprimer oralement en anglais ? oui  Non

b) Si oui à quelle fréquence ? Rarement  très rarement  régulièrement   
très régulièrement

5) a) Est-ce qu'il vous arrive souvent de prendre l'initiative d'interagir avec votre enseignant pendant les pratiques de classe ? oui  non

b) Si oui à quelle fréquence ? Rarement  très rarement  régulièrement   
très régulièrement

6) Quel sentiment éprouvez-vous lorsque vous vous exprimez en anglais pendant les cours ?

Je l'éprouve un sentiment de peur

7) a) Avez-vous des difficultés à vous exprimer en anglais en situation de classe ?

Oui  Non

b) quelles sont-elles ?

la présence de mes camarades me frustre

8) a) Avez-vous l'impression d'éprouver un sentiment d'inconfort, de peur ou de honte à chaque fois que vous voulez vous exprimer ou interagir en anglais pendant le cours? Oui   
Non

b) Qu'est ce qui serait à l'origine dudit sentiment ?

Je ne suis pas sûr d'utiliser le vocabulaire approprié

9) a-Comment ce sentiment d'inconfort joue-t-il un rôle négatif sur votre pratique de cette langue en situation de classe ?

Ce sentiment ne m'aide pas à améliorer mon langage

b-Quelles solutions proposeriez-vous pour y remédier ?

mes camarades doivent cesser de se moquer de mon vocabulaire même des autres et chercher à corriger plutôt.

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES ARTS, LETTRES ET  
SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES  
BILINGUES



REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE-WORK-FATHERLAND

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS AND  
SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF BILINGUAL  
STUDIES

QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS DU DÉPARTEMENT D'ÉTUDES  
BILINGUES DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I DANS LE CADRE DE LA  
RECHERCHE SUR L'USAGE DE L'ANGLAIS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE  
FRANCOPHONE CAMEROUNAIS.

Nom et prénom : MEGNIE MERVEILLE

Filière : Bilingue francophone

Niveau : 1

Âge : 19 ans

1) Quelle représentation faites-vous de la langue anglaise ? Positive  Négative

2) Comment est votre niveau d'anglais à l'écrit ?

Médiocre  Moyen  Bon  Excellent

3) Comment est votre niveau d'anglais à l'oral ?

Médiocre  Moyen  Bon  Excellent

4) a) Est-ce que pendant les cours l'enseignant vous donne souvent l'opportunité de vous exprimer oralement en anglais ? oui  Non

b) Si oui à quelle fréquence ? Rarement  très rarement  régulièrement

très régulièrement

5) a) Est-ce qu'il vous arrive souvent de prendre l'initiative d'interagir avec votre enseignant pendant les pratiques de classe ? oui  non

b) Si oui à quelle fréquence ? Rarement  très rarement  régulièrement   
très régulièrement

6) Quel sentiment éprouvez-vous lorsque vous vous exprimez en anglais pendant les cours ?

la nervosité

7) a) Avez-vous des difficultés à vous exprimer en anglais en situation de classe ?

Oui  Non

b) quelles sont-elles ?

Manque de vocabulaires adéquats aux divers contextes.

8) a) Avez-vous l'impression d'éprouver un sentiment d'inconfort, de peur ou de honte à chaque fois que vous voulez vous exprimer ou interagir en anglais pendant le cours? Oui   
Non

b) Qu'est ce qui serait à l'origine dudit sentiment? ?

Le tracas, le stress, la peur de prononcer les mauvais mots au moment inopportun.

9) a-Comment ce sentiment d'inconfort joue-t-il un rôle négatif sur votre pratique de cette langue en situation de classe ?

le fait bégayer

b-Quelles solutions proposeriez-vous pour y remédier ?

pratiquer plus souvent cette langue, encore plus en publique et en privé.

## TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE .....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
SOMMAIRE.....	iii
RÉSUMÉ .....	iv
ABSTRACT .....	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
1. Présentation du sujet .....	2
2. Motivations de l'étude .....	2
3. Présentation et justification du corpus .....	3
4. Revue de littérature .....	5
5. Problème/problématique .....	8
6. Hypothèses de recherche.....	9
7. Cadre théorique et méthodologie .....	9
8. Plan du travail .....	10
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET DE CONTEXTUALISATION .....	11
CHAPITRE 1 : CLARIFICATION CONCEPTUELLE ET PERTINENCE DU CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .....	13
1.1 Paradigmes constitutifs du libellé du sujet.....	14
1.1.1 Notion d'insécurité dans la conception dictionnaire et/ou courante .....	14
1.1.2 Qu'est-ce que l'insécurité linguistique ?.....	15
1.1.3 Contexte francophone camerounais : définition et caractéristiques.....	17
1.1.4 Notions d'enseignement/apprentissage.....	19
1.2 Du bilinguisme à la typologie y afférente .....	21
1.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?.....	21
1.2.2 Bilinguisme précoce et tardif .....	23

1.2.3 le bilinguisme coordonnée et sous-systémique .....	23
1.2.4 Bilinguisme dominant et équilibré .....	24
1.2.5 Bilinguisme contextuel .....	25
1.2.6 Bilinguisme additif et soustractif .....	25
1.3 Clarification des concepts théoriques et méthodiques .....	26
1.3.1 Didactique en générale et didactique des langues en particulier .....	26
1.3.2 Linguistique en générale et sociolinguistique en particulier.....	28
1.3.3 Notion d'erreur et de faute : la théorie de l'analyse l'erreur de Corder .....	30
1.4 Pertinence du choix du cadre théorique .....	31
1.4.1 Intérêt de la didactique et de l'approche communicative .....	31
1.4.2 Enjeu de la sociolinguistique et l'approche diglossique/variationiste .....	32
1.4.3 Erreur comme méthode d'enseignement/apprentissage d'une langue.....	33
CHAPITRE 2: SITUATION LINGUISTIQUE AU CAMEROUN.....	35
2.1 Brève historique du français/anglais en contexte camerounais .....	36
2.1.1 Cameroun sous tutelle de la France et de la Grande Bretagne.....	36
2.1.2 Situation linguistique l'indépendance du Cameroun. ....	40
2.1.3 Adoption de la politique du bilinguisme.....	42
2.2 Présentation des grands groupes de langues camerounaise .....	44
2.2.2 les langues bantoues.....	46
2.2.3 les langues nigéro-congolaises.....	47
2.2.4 les langues nilo-sahariennes.....	48
2.3 Situation du bilinguisme dans le système éducatif camerounais .....	50
2.3.1 Bilinguisme dans l'enseignement primaire.....	50
2.3.2 Le bilinguisme dans l'enseignement secondaire.....	51
2.3.3 Le bilinguisme en contexte universitaire .....	52

PARTIE 2 : TYPOLOGISATION ET GESTION ADÉQUATE DES LANGUES DANS LE CADRE DE LA SCOLARISATION.....	54
CHAPITRE 3 : TYPOLOGISATION DESCRIPTIVE DES QUESTIONS ET DONNÉES RECUEILLIES.....	56
3.1 Typologie descriptive du questionnaire .....	57
3.1.1 Questions fermées : importance et illustration.....	57
3.1.2 Questions ouvertes et leurs pertinences .....	62
3.2 Catégorisation des réponses recueillies.....	65
3.2.1 Prédominance du français comme réponse à l'insécurité linguistique .....	65
3.2.2 Le manque de pratique linguistique .....	67
3.2.3 Survalorisation de la norme. ....	68
3.3 Corollaires de l'insécurité linguistique observée .....	69
3.3.1 Écarts de prononciation.....	69
3.3.2 Hésitation permanente ou mutisme en pratique de classe.....	71
3.3.2 Alternance codique .....	72
CHAPITRE 4 : GESTION ADÉQUATE DU BILINGUISME FRANÇAIS/ANGLAIS DANS LE CADRE DE LA SCOLARISATION .....	73
4.1 Proposition de réforme du système éducatif camerounais.....	74
4.1.1 Application précoce de la politique du bilinguisme.....	74
4.1.2 Recrutement d'un personnel enseignant performant dans les deux langues.....	76
4.1.3 Endogénéisation des méthodes d'enseignement .....	78
4.2.1 Mise à disposition d'un matériel didactique adéquat.....	79
4.2.2 Attitudes positives de l'enseignant pendant les pratiques de classe .....	81
4.2.3 Révision du programme d'immersion.....	82
4.3 Meilleure gestion du phénomène d'insécurité linguistique .....	84
4.3.1 Analyse des fautes et des erreurs .....	84
4.3.2 Motivation des apprenants .....	86

4.3.3 Prise en compte des différentes variantes de l'anglais dans le processus didactique .....	88
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	90
BIBLIOGRAPHIE.....	95
IV- DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES.....	100
ANNEXES.....	102
TABLE DES MATIÈRES.....	114