

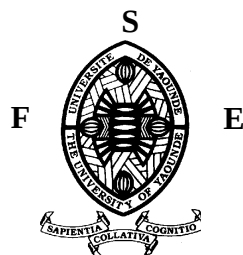
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

POST GRADUATE UNIT FOR
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**DIDACTIQUE DES VARIÉTÉS DU FRANÇAIS DANS L'ESPACE
FRANCOPHONE ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE
INTERCULTURELLE DES APPRENANTS DU SECOND CYCLE DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL AU CAMEROUN**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du diplôme de

Master en Sciences de l'Éducation

Spécialité : Didactique du français

par

Marie Pascaline MESSA NKWONKAM

Licenciée ès Lettres Modernes Françaises (LMF)

22V3761



JURY

RANG	NOMS ET PRÉNOMS	GRADE	UNIVERSITÉ
Président	<i>Pr. BANGA AMVENE Jean Désiré</i>	<i>Maître de Conférences</i>	<i>UY I</i>
Rapporteur	<i>Dr. TOUA Léonie</i>	<i>Chargée de cours</i>	<i>UY I</i>
Membre	<i>Dr MOUTO BETOKO Christiane</i>	<i>Chargée de Cours</i>	<i>UY I</i>

Septembre 2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDIDACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES	vi
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION	6
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	39
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....	53
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	54
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	70
CONCLUSION GÉNÉRALE	144
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	149
ANNEXES	155
TABLE DES MATIÈRES	177

DÉDIDACE

À

mon grand-frère Jean Marc Nkwonkam

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail a été rendu possible avec l'aide de plusieurs personnes à qui nous exprimons notre profonde gratitude. Ces personnes nous ont accueillis, aidés, soutenus et ont consacré de leur temps et attention pour la collecte de nos données et pour le bon déroulement de notre recherche. À cet effet, nos sincères remerciements vont à l'endroit :

- de notre directrice de recherche, le Docteur Léonie TOUA, pour ses conseils, encadrement et expertise scientifique ;
- de Monsieur le Doyen de la faculté des sciences de l'éducation, le Professeur Cyrille Bienvenu BELA pour les autorisations de recherche qu'il nous a délivrées, et qui nous ont permis d'acquérir cette nouvelle expérience dans notre cursus académique ;
- du Professeur Renée Solange NKECK BIDIAS, Chef de Département, ainsi que tous les enseignants du département de Didactique des Disciplines de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, pour leurs encadrements et leurs enseignements qui nous ont été d'une grande importance tout au long de notre recherche et qui continueront à nous aider tout au long de notre carrière professionnelle ;
- des responsables des lycées d'enseignement secondaire général de Yaoundé IV : Mr Paul Clément ONANA, Proviseur du lycée bilingue de Nkolndongo, Mr. Alain Blaise BELIBI EYEBE, Proviseur du lycée d'Anguissa, Mme Catherine NGOLE NGOLE, Proviseur du lycée Bilingue de Mimboman pour leur hospitalité ;
- de nos familles respectives, nos camarades de promotion et nos aînés académiques qui n'ont ménagé aucun effort pour mettre à notre disposition le nécessaire pour la réalisation de ce mémoire ;
- de tous ceux qui de près ou de loin nous ont aidé, qu'ils se sentent particulièrement remerciés.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	Présentation des accents régionaux du français « camerounais »	10
Tableau 2:	Eléments d'analyse pour aborder la dimension interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.....	27
Tableau 3 :	Opérationnalisation des variables de l'étude	51
Tableau 4 :	Tableau synoptique de la recherche.....	52
Tableau 5:	Population cible	57
Tableau 6 :	Population accessible.....	58
Tableau 7:	Présentation et caractéristiques des enseignants.....	71
Tableau 8:	Avis des enquêtés sur stratégies et objectifs de l'E-A des accents régionaux..	72
Tableau 9:	Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des confusions des sons	75
Tableau 10:	Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des néologismes	77
Tableau 11:	Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A de la troncation	79
Tableau 12 :	Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des interjections	81
Tableau 13:	Avis des enquêtés sur les stratégies de l'E-A des marqueurs du discours.....	83
Tableau 14:	Répartition des acteurs de la séance par groupes ethniques	86
Tableau 15:	Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso	89
Tableau 16:	Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 2)	90
Tableau 17:	Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bàssà : Lybinn-Ko	91
Tableau 18 :	Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant bàssà Lybinn-Ko (discours 2).....	93
Tableau 19:	Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal.....	95
Tableau 20 :	Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal.....	96

Tableau 21:	Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Ma.....	98
Tableau 22:	Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa.....	99
Tableau 23 :	Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé Haoussa de l'apprenant Lybinn-Fa.....	100
Tableau 24:	Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 1)	103
Tableau 25:	Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 2)	105
Tableau 26:	Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bàssà Lybinn-Ko (discours1)	107
Tableau 27:	Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bàssà Lybinn-Ko (discours2)	109
Tableau 28:	Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours1).....	111
Tableau 29:	Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa (discours 1).....	115
Tableau 30:	Verbatim des apprenants sur l'enseignement des variétés phoniques et prosodiques et développement de l'intercompréhension.....	117
Tableau 31:	Verbatim des apprenants sur l'enseignement des variétés lexico- sémantiques et développement de l'ouverture interculturelle	118
Tableau 32:	Verbatim des apprenants sur l'enseignement des variétés morphosyntaxiques et développement du relativisme culturel.....	120

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Histogramme de présentation sur la répartition des acteurs de la séance par groupes ethniques	87
Graphique 2 : Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Lybinn-Esso (discours 1).....	89
Graphique 3 : Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Lybinn-Esso (discours 2)	90
Graphique 4: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bæssà Lybinn-Ko (discours 1)	92
Graphique 5: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé Bæssà de l'apprenant Lybinn-Ko (discours 2)	94
Graphique 6: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours 1).	95
Graphique 7 : Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours 2).	97
Graphique 8: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Ma (discours 1).	98
Graphique 9: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa (discours 1).	99
Graphique 10: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa (discours 2).	101

Graphique 11: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 1)	103
Graphique 12: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 2)	105
Graphique 13: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bàssà Lybinn-Ko (discours 1)	107
Graphique 14: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bàssà Lybinn-Ko (discours 2)	109
Graphique 15: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours 1)	111
Graphique 16: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours 2)	113
Graphique 17: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa (discours 1)	115

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Carte des pays de la francophonie	12
Figure 2 : La transposition didactique selon Chevallard.....	33
Figure 3 : Transposition didactique.....	34
Figure 4: Carte de la Commune de Yaoundé I.....	55
Figure 5: Etapes du déroulement du focus group.....	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET SACRONYME

1^{ère} :	Première
AUF :	Agence Universitaire de la Francophonie
BEPC :	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CAMTEL:	Cameroon Telecommunications
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEGEP :	Collège d'Enseignement Professionnel
CES :	Collège d'Enseignement Secondaire
CRTV:	Cameroon Radio Télévision
DLC :	Didactique des Langues-Cultures
E-A :	Enseignement-apprentissage
ENS :	Ecole Normale Supérieure
ESG :	Enseignement Secondaire Général
ESTP :	Enseignement Secondaire Technique et Professionnel
FAQ :	Forum Aux Questions
FLE :	Français Langue Etrangère
FLM :	Français Langue Maternelle
FLS :	Français Langue Seconde
FSE :	Faculté des Sciences de l'Education
GCE :	General Certificate of Education
OFA :	Organisme de Formation par Apprentissage
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie
T^{le} :	Terminale
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante

RÉSUMÉ

Développer la compétence interculturelle (CI) des apprenants est une préoccupation majeure de la didactique du français en francophonie et plus précisément au Cameroun. La langue française, dans ce pays multilingue et multiethnique, s'est enrichie et a pris d'autres colorations. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre sujet intitulé : *La didactique des variétés du français dans l'espace francophone et développement de la compétence interculturelle des apprenants du second cycle de l'Enseignement Secondaire Général (ESG) au Cameroun*. Cette recherche naît du constat de la non prise en compte du développement de la CI des apprenants dans le processus Enseignement-apprentissage (E-A) des variétés du français en classe de Première (1^{ère}) littéraire de l'ESG au Cameroun. Il se pose ainsi le problème de l'absence de CI chez les apprenants de 1^{ère} littéraire. Notre étude a pour objectif général, d'analyser l'impact de la pratique enseignante des variétés du français sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun. Cet objectif procède de l'hypothèse principale suivante : la didactique des variétés du Français au Cameroun favorise le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG. Se référant à la transposition didactique de Chevallard, au socioconstructivisme de Vygotsky et à l'approche contrastive de Lado, nous pensons d'abord que l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques, prosodiques, lexico-sémantiques et morphosyntaxiques favorise chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun, l'intercompréhension, l'ouverture interculturelle et le relativisme culturel. La vérification des hypothèses passe par une collecte de données qualitatives de type exploratoire dans trois établissements scolaires de Yaoundé IV. L'analyse de contenu des verbatims obtenus grâce aux entretiens sémi directifs avec les enseignants et collectifs (focus group) avec les apprenants, a révélé que plus 50% de nos enquêtés sont d'accord sur le fait que la pratique enseignante de ces variétés, présentes dans les parlés des apprenants, favorise le développement de la compétence interculturelle. Suite aux résultats concluants de l'étude, quelques suggestions ont été faites aux pouvoirs publics et aux enseignants. Un dispositif d'enseignement communicable et reproductible a été proposé aux enseignants pour améliorer leurs pratiques.

Mots clés : Didactique, Variétés du français et Compétence interculturelle.

ABSTRACT

Developing Intercultural Competence (IC) of learners is a major concern of the didactics of French in the French-speaking world and more specifically in Cameroon. The French language, in this multilingual and multiethnic country, has been enriched and has taken on other colours. It is in this context that is inscribed our topic entitled: “*The didactics of French varieties in the French-speaking world and development of the intercultural competence of learners in the second cycle of General Secondary Education (GSE) in Cameroon*”. This research is born from the observation that the development of learners' intercultural competence is not taken into account in the teaching-learning process of French varieties in the Lower six art class of the GSE in Cameroon. The problem thus arises of the lack of an appropriate didactic strategy with the aim of developing the IC of learners in the Lower six art class. The general objective of our study is to analyze the impact of teaching French varieties on the development of intercultural competence of learners in the Lower six art class in the GSE in Cameroon. This objective is based on the following main hypothesis: the didactics of the varieties of French in Cameroon promotes the development of the intercultural competence of learners of the Lower six art class of the GSE. Referring to Chevallard's didactic transposition, Vygotsky's socioconstructivism and Lado's contrastive approach, we first think that the teaching-learning of phonic, prosodic, lexico-semantic and morphosyntactic varieties promotes intercomprehension, intercultural openness and cultural relativism among learners of the Lower six art class in the GSE in Cameroon. The verification of hypothesis involves the collection of qualitative data in three schools in Yaounde IV. The content analysis of the verbatims obtained through semi-directive interviews with teachers and collective (focus groups) with learners, revealed that more than 60% of our respondents agree on the fact that the teaching practice of these varieties, present in the learners' speeches, promotes the development of intercultural competence. Following the conclusive results of the study, some suggestions were made to the public authorities and teachers. A communicable and reproducible teaching system has been proposed to teachers to improve their practices. The need to set up a dictionary of Cameroonian spoken French would allow a good acquisition of intercultural competence.

Keywords: Didactics, Varieties of French and intercultural competence.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Cameroun, situé au cœur de l'Afrique, fait partie du réseau des pays africains francophones. La francophonie, également appelée monde francophone ou encore espace francophone, désigne l'ensemble des personnes et des institutions qui utilisent le français comme langue de première socialisation, langue d'usage, langue d'enseignement. Le Cameroun et la francophonie sont donc intimement liés sur le plan linguistique.

Imposé à la faveur de la Tutelle française en 1916, installé comme langue d'enseignement et d'administration, le français est soumis à toutes formes de changement et d'hétérogénéité dues aux situations de multilinguisme qui caractérisent ce pays. En fait, le paysage linguistique de ce pays qui, du reste se classe parmi les plus complexes d'Afrique, présente une multitude d'unités linguistiques endogènes environ 280. A celles-ci, se greffent deux langues composites, à savoir le camfranglais et le pidgin-english, auxquelles se superposent le français et l'anglais, deux langues officielles d'importation européenne. La cohabitation du français aux côtés des langues locales camerounaises a contribué à son enrichissement et dynamisme caractérisés par des variétés prosodiques, phoniques, lexicosémantiques et morphosyntaxiques. Plusieurs linguistes et didacticiens ont fait des particularités des usages du français au Cameroun l'objet de leur recherche personnelle : Mendo Ze (1990), Zang Zang (1998), Djoum Nkwescheu (2000), Biloa (2004), Eloundou Eloundou (2012), Piebop (2016).

L'Enseignement-apprentissage de l'item : « variétés du français dans l'espace francophone » entre en vigueur dans les nouveaux programmes de français des classes de première de l'Enseignement Secondaire Général et Technique du Cameroun à compter de la rentrée scolaire 2019-2020. Il est question dans ces nouveaux programmes de former un citoyen camerounais à l'enracinement et à l'ouverture culturels. La dimension culturelle en didactique des langues et cultures est d'une importance considérable dans ce sens que la langue, en contexte scolaire, se définit comme « un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture. » (Cuq, 2003, p. 147). Ainsi le concept de langue repose sur deux aspects complémentaires : la linguistique (phonétique, phonologie, lexic, morphologie, syntaxe) et la culture (les objectifs d'un enseignement interculturel : favoriser l'intercompréhension, lutter contre l'ethnocentrisme et faire prendre conscience de la relativité des cultures). Louis (2007)

D'une manière générale, la culture bénéficie, de nos jours, d'un certain engouement en didactique des langues, alors que dans les pratiques anciennes, elle était considérée plutôt comme une composante secondaire par rapport à la langue elle-même qu'il fallait enseigner avant tout. Dorénavant, la culture occupe une place de choix en classe de langue, car elle joue un rôle non négligeable en tant que voie vers la tolérance, la compréhension et la paix entre les peuples du monde. Cela dit, l'Enseignement-apprentissage de la langue est donc un processus qui vise non plus uniquement la seule compétence linguistique ; mais aussi la compétence interculturelle.

Développer la dimension interculturelle des apprenants en didactique des langues et cultures est un sujet important pour les enseignants et les apprenants. C'est dans ce sens que l'enseignant efficace doit amener ses apprenants à devenir des bons locuteurs interculturels dotés de connaissances, de valeurs, d'aptitudes et de savoir vivre pour faciliter le dialogue interculturel et considérer l'altérité. Plusieurs auteurs ont abordé dans leurs travaux cette dimension interculturelle en didactique du français. Il s'agit notamment de : Coste (1998), Pretceille (1999), CECRL (2001), Blanchet (2000), Byram et al (2002), Louis (2007), Mouto Betoko (2013) et Djoukouo Talla (2015).

Ainsi, l'Enseignement-apprentissage des variétés du français en francophonie au Cameroun vise à développer la compétence interculturelle des apprenants. C'est compte tenu de ce qui précède que nous avons choisi de travailler sur le thème : *La didactique des variétés du français dans l'espace francophone et développement de la compétence interculturelle des apprenants du second cycle de l'Enseignement Secondaire Général au Cameroun.*

Au regard des leçons observées pendant la période des stages, nous avons constaté que les enseignants rencontraient des difficultés à dispenser les différentes variétés du français dans l'espace francophone. En effet, non seulement ils ne maîtrisaient pas la transposition didactique de cette notion, mais aussi la finalité de leur enseignement n'était pas orientée sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants. La salle de classe, constituée des apprenants de cultures et d'horizons divers, se caractérisait par des attitudes et comportements propres aux stéréotypes, aux préjugés et à une intolérance face à l'altérité. De plus, la compétence interculturelle n'est pas inscrite dans les programmes d'Enseignement-apprentissage du département de Français de L'ENS. Pourtant cette notion est indispensable lorsqu'on se trouve dans un contexte où le français est en contact avec les langues nationales camerounaises. La dimension interculturelle vise le vivre ensemble, la décentration, la prise de conscience interculturelle, les savoirs interculturels et les valeurs morales : la tolérance, l'acceptation et l'adaptation, etc. A partir des constats enregistrés, notre sujet de recherche

pose le problème de l'absence de compétence interculturelle chez les apprenants dans le processus E-A des variétés du français en classe de première littéraire de l'ESG au Cameroun.

Notre question principale de recherche s'articule comme suit : en quoi la didactique des variétés du français contribue-t-elle au développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?

De notre question principale de recherche découlent subsidiairement des questions de recherche secondaires suivantes :

- Quelle incidence l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques peut-il avoir sur le développement de l'intercompréhension des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?
- Quelle influence l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques peut-il avoir sur le développement de l'ouverture interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?
- Quel effet peut produire l'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques sur le développement du relativisme culturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?

De cette problématique, il en découle une hypothèse générale et trois hypothèses secondaires. Ainsi, notre hypothèse générale se formule comme suit : La didactique des variétés du français favorise le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.

Nos hypothèses spécifiques de recherche sont les suivantes :

- L'Enseignement-apprentissage des variétés phonologiques et prosodiques privilégie le développement de l'intercompréhension des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.
- L'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques participe à l'ouverture interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.
- L'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques produit un effet sur le développement du relativisme culturel des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.

L'objectif général de notre travail est d'analyser l'impact de la didactique des variétés du français sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun. Comme objectifs secondaires, nous allons tour à tour :

- Étudier l'incidence des variétés phonologiques et prosodiques sur le développement l'intercompréhension des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun
- Examiner l'influence de la didactique des variétés lexico-sémantique sur le développement de l'ouverture interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun
- Etudier les effets de la didactique des variétés morphosyntaxiques sur le développement du relativisme culturel des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.

Pour mener à bien notre recherche, nous nous sommes inspirés de la Transposition didactique de Chevallard (1985) qui consiste à transformer des savoirs disciplinaires en savoirs à enseigner puis en savoirs enseignés, du Socioconstructivisme de Vygotsky (1934) qui considère l'apprentissage comme une « co-construction » où l'apprenant développe ses connaissances à travers ses interactions avec les autres et l'Approche contrastive de Lado (1957) qui vise la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage.

Notre travail de recherche sera divisé en deux grandes parties et quatre chapitres. La première partie intitulée : Cadre théorique de l'étude se subdivise en deux chapitres à savoir : le chapitre 1 qui traitera de la revue de la littérature et l'insertion théorique et le chapitre 2 qui mettra au clair la problématique de l'étude. La deuxième partie qui s'intitule : Cadre méthodologique et opératoire de la recherche est essentiellement pratique et comprendra aussi deux chapitres ainsi qu'il suit : le chapitre 3 portera sur les informations recueillies sur le terrain et le chapitre 4 sera axé sur l'analyse et les interprétations des résultats, la validation des hypothèses et les perspectives didactiques.

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Cette première partie est réservée à l'assise conceptuelle et théorique de notre étude. Il s'agit ici, de débayer les concepts et de présenter les idées, hypothèses en lien avec le problème de l'étude. Sur ce, il sera question dans cette partie de faire un bilan critique des concepts, des théories et des modèles qui encadrent notre étude.

CHAPITRE I :

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Dans ce chapitre, il sera question de présenter le cadre théorique de notre sujet en suivant les étapes suivantes : la définition des concepts clés, la revue de la littérature, la présentation des théories explicatives susceptibles de soutenir cette l'étude.

1.1. Définition des concepts

Pour permettre à tout lecteur potentiel, d'avoir une meilleure compréhension de l'orientation donnée à ce travail de recherche, nous allons définir et présenter les mots-clés de notre étude selon les auteurs, dictionnaires et toute autre source d'information pouvant nous aider à bien les étayer.

1.1.1. La didactique

Étymologiquement le mot *didactique* vient du grec ancien *didaktikos* qui signifie *doué pour l'enseignement* et est dérivé du verbe *didaskein* qui signifie *enseigner*. Le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire (Cuq, op. cit). C'est l'étude de la façon d'enseigner autrement dit d'exposer méthodiquement et systématiquement les connaissances. Elle a vu le jour dans les travaux de l'éducateur tchèque Comenius (1592-1670) ayant pour titre *Didactique Magna* (La grande didactique ou Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous) en 1657. On peut ainsi affirmer que pour cet auteur du XVII^e siècle, la didactique est l'art de transmettre des connaissances, l'art d'enseigner.

Plusieurs auteurs ont apporté dans leurs travaux des définitions plus précises de la didactique. Pour Vergnaud (1992, p. 19),

La didactique étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances en vue de les améliorer. Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulève le contenu des savoir-faire dont l'acquisition est visée.

Pour cet auteur, la didactique s'intéresse à l'amélioration des techniques, aux conditions et aux contenus d'enseignement et d'apprentissage d'une discipline. Et Develay (1998, p. 30) faisant ainsi une distinction entre la pédagogie et la didactique démontre que :

« la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes ». Develay veut tout simplement nous faire comprendre que la didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leurs processus d'apprentissage tandis que la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain.

Pour renchérir ces deux opinions, Nkeck Bidias (2018, p.10) stipule que : « La didactique est une discipline de recherche qui analyse les contenus (savoirs, savoir-faire, ...) en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage référés et référables à des disciplines scolaires ». Autrement dit, l'objet d'étude de la didactique est donc de transformer des connaissances disciplinaires (savoir expert, savoir de référence) en un champ de savoir scolaire (savoir enseigné). La didactique porte sur l'enseignement d'un contenu particulier. Elle pense la logique de la classe à partir de la logique du savoir.

Etant donné que la didactique est une discipline des sciences de l'éducation, on en distingue une typologie : la didactique générale, la didactique des disciplines, etc. Il est plus convenable de porter notre regard sur la didactique des disciplines définie en ces termes par Fernagu-Oudet (2004, p. 120) : « La didactique des disciplines s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage des contenus disciplinaires (biologie, Français, Mathématiques, ...). Elle a pour vocation d'étudier les connaissances au sein d'une discipline donnée en vue de les améliorer ». Il faut donc souligner à la suite des propos de cette auteure que chaque matière à enseigner, chaque discipline aura sa propre didactique, c'est ce qu'on appelle la didactique des disciplines. De même, Nkeck Bidias (ibid.) la définira en ces termes : « La didactique d'une discipline est à la fois une pratique réflexive de E-Aet une recherche portant sur cette pratique et sur ses acteurs ».

En fin de compte, on parle de didactique des disciplines en sciences de l'éducation, pour faire référence à des discours sur des corps de pratique et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes (Cuq, op.cit.). On parlera donc de la didactique des langues plus précisément celle du français, objet de notre recherche.

Pour Chiss, David et Reuter (2005, p. 256) « la didactique du français n'est pas similaire à la didactique du Français ». Selon lui, la première renvoie à la didactique de la langue française et la seconde à celle de la discipline scolaire : le Français. C'est donc la deuxième appréhension qui nous intéresse. C'est pourquoi il est plus question, dans ce travail de recherche, de la didactique du français comme étant une didactique disciplinaire. Il fait remarquer que « la matrice disciplinaire du français peut être identifiée par ses objets centraux

et ses objets décisifs et l'ensemble peut être désigné par : la production et la réception des discours oraux ou écrits. » (ibid.). L'on peut ainsi affirmer que la didactique du français s'intéresse aux questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances en français. On distingue la didactique du français langue maternelle et la didactique du français langue seconde ou étrangère. Allant dans le même sens, Dabène (2015, p. 17) fait comprendre que :

Le domaine de la didactique du français est, depuis des décennies, divisé, on le sait, en deux grandes propriétés respectivement dénommées français langue maternelle (FLM) et français langue étrangère, cette dernière voisinant depuis quelques temps déjà avec français langue seconde.

Au regard de tous les sens donnés plus haut, la didactique telle qu'appréhendée dans ce travail est largement liée à la langue et la culture. C'est une didactique des langues-cultures. Plus précisément une didactique interculturelle et interlinguistique : le français en contact avec les langues et cultures camerounaises. Le français dont il est question est langue seconde en contact avec les langues maternelles ou nationales. Le Cameroun compte environ 285 langues identitaires. (Bitja'a Kody, 2003). A ces langues s'ajoutent le pidgin-english et le camfranglais. Il est question dans notre étude d'une didactique du français Langue Seconde (FLS). Ce qui nous amène à nous interroger sur les variétés du français.

1.1.2. Les variétés du français

Synonymes de diversités, différences, hétérogénéités ou pluralités, les variétés se caractérisent par un ensemble formé d'éléments variés, donnant une impression de changement dans quelque chose, dans des actions, parmi des personnes.

En sociolinguistique, une variété est, dans une langue donnée, une ramification qui constitue un système linguistique spécifique et cohérent utilisé par une catégorie de locuteurs délimitée selon un critère extralinguistique. C'est pour cela que Dumont et Maurer (1995, p. 160) déclarent : « La variété, dans le sens où nous l'entendons, est donc un ensemble de pratiques linguistiques – n'obéissant pas toutes à une « grammaire » unique mais soumise elle aussi à la variation – utilisées dans certaines fonctions, dans certaines situations de communication ». Il ressort de cette affirmation que la variété dépend des variations linguistiques entendues comme des différences des états d'une langue selon l'époque, la localisation géographique, le groupe social, la situation de l'énonciation ou l'éthique du locuteur. A cet effet, ces auteurs font également remarquer que : « Il est de règle, dans les travaux de description de la variation linguistique, de distinguer les aspects phonétique, morphologique, syntaxique et lexical et de consacrer un moment spécifique à chacune de ces

rubriques » (ibid.). Pour ces linguistes, la variation d'une langue est étroitement liée aux niveaux linguistiques de ladite langue.

Pour rendre compte des variations d'une langue, il faut se référer à une norme plus précisément la norme du français de France encore appelée le français standard. Qu'est-ce c'est ?

Le français est une langue romane. Elle est parlée en France, en Belgique, au Canada, au Luxembourg, en Suisse et dans 51 pays principalement en Afrique, qui pour la plupart ont fait partie de l'ancien empire colonial français. C'est dans ce sens que Montenay (2005, p. 321) fait comprendre :

Issu de l'évolution du bas latin et du latin vulgaire vers le gallo-roman au cours du premier millénaire de l'ère chrétienne, le français, langue royale, devient une langue juridique et administrative avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539. Par la suite le français, toujours autour du noyau parisien, se diffusera en France, en Europe et dans le monde qui pour la plupart ont fait partie de l'ancien empire colonial français, ainsi que la République démocratique du Congo, ancien Congo belge, et l'Algérie.

Le français est la « langue de Molière ». La langue de communication de la France au départ est devenue une langue mondiale. Pour la plupart des pays parlant cette langue, c'est l'héritage colonial. C'est aussi le français standard qui a été introduit au Cameroun par les colons qui l'ont imposée aux langues nationales en lui donnant le statut de langue officielle. Ainsi, la variation concerne les niveaux de la langue française notamment les variables phoniques, prosodiques, grammaticales, lexicales, sémantiques voire rhétoriques et stylistiques. Par conséquent, cette variété de français doit être décrite et analysée pour mettre en exergue « la dynamique des français régionaux et le bouillonnement de la francophonie différentielle ». (Bilola, 2003, p. 124).

Il y a plusieurs variétés attestées sur le sol camerounais. Renaud (1979, p. 418) décrit finement les variétés de français en usage dans tout le pays. Son analyse est très révélatrice de l'existence de variations régionales à travers quatre rameaux de français commun correspondant respectivement au Littoral (Duala, Bassa), au Centre (Bulu, Fang, Béti, Maka), à l'Ouest (Bamiléké) et au Nord (Mbum, Duru, Fulbe, Hausa, Kirdi). Mendo Ze (1990) et Bilola (2004) appellent ces quatre rameaux, les quatre accents distincts de français camerounais facilement détectables : l'accent bamiléké de l'Ouest du Cameroun, l'accent « nordiste » des provinces septentrionales du Cameroun, l'accent Bâsâa des provinces du Littoral et du Centre et les accents béti et bulu des provinces du Centre et du Sud.

Tableau 1: Présentation des accents régionaux du français « camerounais »

Accents régionaux	Caractéristiques	Exemple
Accent bété et bulu du Centre et Sud	Deux groupes distinguent ces deux accents : Le groupe des Ewondo est caractérisé par une intonation lente, mélodique et chantante (Mendo Ze : 1990 :81-82). Les consonnes apparaissent avant la voyelle [o] tendent à être labialisées. Les voyelles antérieures arrondies /y, Ø, œ/ n'existent pas en Ewondo. C'est la raison pour laquelle quand un éwondo parle la langue française, les voyelles /y, Ø, œ/ sont remplacées par les voyelles antérieures arrondies /i, e, ε/ Le français des locuteurs bulu est caractérisée par une intonation nette et un peu plus tendre (Mendo Ze : 1990 :81-82). Dans cette variété de français, les voyelles fermées tendent à se substituer aux voyelles ouvertes : / ε / devient /e /, / œ / devient / Ø /	Bureau [byro] se prononcera [biro] Bonne [bɔn] se prononce [bwɔn]
L'accent bamiléké de l'Ouest du Cameroun	Chez les locuteurs bamiléqués, les consonnes apicodentales : [l] ; [r] ; [n] ont un caractère évasif lorsqu'elles apparaissent en position implosive. (Mendo Ze, 1990, p. 78). Lorsque le /ə / apparaît en fin de mot, il n'est presque jamais muet, car il est presque toujours prononcé par le locuteur bamiléké.	Il n'est pas mon frère se prononce [i n'est pas mon frère] Porte [pɔrt] se prononce [pɔkdtə]
L'accent bàsà du Centre et Littoral	Les voyelles / Ø, ə et y / n'existent pas en bàsà car les locuteurs de cette langue ont du mal à les articuler. Dans le français des locuteurs bàsà, la voyelle [y], tend à être remplacé soit par [i], soit par [u]. Le son / ə / se prononce souvent /o/ en fin de mot. Et le son /œ/ devient /ε/.	Tu peux me battre se prononce [tipemebatre] ou [tupemebatre] Le feu se prononce /lofe/. J'ai peur se prononce /j'ai pèr/
L'accent « nordiste » des provinces septentrionales	Une élocution rapide et tendue avec des sons très aigus le caractérise. Une articulation antérieure le caractérise également. Puisque les sons s'articulent en majorité dans la partie antérieure de la cavité buccale, le locuteur tend à allonger la durée du son ; ainsi la consonne liquide /r/ se prononce /rrr/. Le son /ʃ / se prononce /s/. La consonne /z/ est souvent remplacée par /z/ Les voyelles /e, ε / se substituent aux voyelles / œ , Ø, ə/	Chercher se prononce /serse/ Je cherche se prononce /zeserse/ Une page se prononce /inpəzə/

Source : Marie Pascaline MESSA (tableau réalisé à partir de Word 2019 à la lecture d'Edmond Biloa, 2003)

Le français camerounais est à l'image de la structuration de l'environnement social et ethnique camerounais. En tenant compte que cette langue est parlée par des locuteurs issus des milieux culturels différents, il est tout à fait normal que les réalisations externes de cette langue soient différentes selon qu'on passe d'une région à une autre (Zang Zang, 1998) ou bien d'un département ou d'un arrondissement à un autre (Djoum Nkwescheu, 2000).

De ce qui précède, il en découle que la prise en compte des variations en didactique du français soulève la question de la norme à enseigner (en France et hors de France) et pose la nécessité d'admettre l'émergence des normes africaines (Cuq, op.cit., p.247). Dans le cadre de notre sujet, il sera question de s'appesantir sur différentes variétés du français camerounais en tenant compte des quatre accents régionaux et les aspects linguistiques de cet idiome bien employé dans l'espace francophone.

1.1.3. *L'espace francophone*

Le terme francophone est un adjectif qui fait référence à une personne qui parle couramment français ou à un lieu où le français est la principale langue en usage. L'espace francophone est un espace dans lequel le français domine sur les langues existantes notamment les dialectes régionaux. Babault et Foued Laroussi (2001, p. 1) le définissent en ces termes :

L'espace francophone constitue une réalité culturelle et linguistique que caractérisent hétérogénéité et complexité. Son étude conduit à s'interroger, d'une part, sur les formes particulières prises par le français dans les différentes régions de la Francophonie et, d'autre part, sur les rapports qu'il entretient avec les autres langues constitutives des répertoires linguistiques de ces mêmes régions.

Ces linguistes démontrent que l'espace francophone est caractérisé par une diversité culturelle et linguistique des régions francophones qui partagent la même langue coloniale : le français de France. Au sein de l'espace francophone, il existe donc des variétés du français plus ou moins tributaires de leurs divers environnements sociolinguistiques. Il est important de préciser que l'adjectif francophone est relatif à la francophonie.

La Francophonie regroupe l'ensemble des hommes et des femmes qui partagent une langue commune, le français. Le dernier rapport en date de l'observatoire de la langue française publiée en 2018, estime leur nombre à 321 millions de locuteurs, répartis sur les cinq continents. C'est ensuite un dispositif institutionnel voué à promouvoir la langue française et à mettre en œuvre une coopération politique, éducative économique et culturelle au sein de 88 Etats et gouvernements (54 membres, 7 membres associés et 27 observateurs) de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Elle a pour mission non seulement de promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique mais aussi de promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'homme tout en soutenant l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche.

Figure 1: Carte des pays de la francophonie



Source : Organisation Internationale de la Francophonie [OIF]. (2023). 44^{ème} conférence de la francophonie au MINREX à Yaoundé

Parmi les 54 membres de la francophonie le Cameroun en fait partie. Le français en usage dans ce pays se renouvelle, se réinvente, se transforme et n'hésite plus à transgresser les règles, devenant ainsi une langue multiple et changeante qui s'adapte au monde moderne et aux réalités culturelles de l'espace francophone. Ce français identitaire à la culture et aux réalités camerounaises s'est développé au point qu'on lui a donné le nom de « français camerounais » évoqué par Eloundou Eloundou (2010) : « Le concept français camerounais est une émanation du regard exotique des missionnaires et coopérants français en terre camerounaise ».

Au regard de ce qui précède, il est important de souligner que, l'espace francophone de notre sujet est constitué des apprenants et des enseignants de la ville de Yaoundé qui emploient le français comme langue seconde. Ce français camerounais est polyolithique, car il est parlé par des locuteurs issus des milieux culturels différents. Et cette diversité culturelle pose le problème de la compétence interculturelle des locuteurs francophones.

1.1.4. La compétence interculturelle

Le concept de compétence interculturelle demande qu'on définisse d'abord la compétence, puis la culture et le culturel, ensuite l'interculturel et enfin la compétence interculturelle.

1.1.4.1. La compétence

Cette notion est née à la fin des années 1950 dans les travaux du fondateur de la grammaire générative, Noam Chomsky, qui s'en sert dans *Aspect of the Theory of Syntax* (1965). Pour lui, la compétence est définie d'une part, comme une possibilité illimitée de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases et d'autre part comme la possibilité de porter un jugement de grammaticalité sur une phrase, de comparer des degrés de grammaticalité ou de déceler des ambiguïtés. (Vivier, 1992). La compétence est l'aptitude à mobiliser et à utiliser, dans des situations similaires, un ensemble organisé de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est dans cette même lancée que l'UNESCO (2008) avait défini ce terme comme un ensemble de capacités « qu'a un individu de mobiliser, de manière indépendante et efficace, ses connaissances, ses savoir-faire, ses attitudes, ses valeurs, etc. pour apporter des réponses adéquates à des enjeux de différentes sortes » (p. 9). La compétence est donc une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. D'après Perrenoud (1999, p. 45).

Une compétence est une capacité d'actions efficaces à une famille de situation, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

Les compétences sont donc des valeurs (humaines, morales, sociales, interculturelles et citoyennes), des savoirs (des connaissances), des savoir-être (attitude, comportement, connaissances de soi, estime de soi) et des savoir-faire (les capacités langagières de base : savoir écouter, lire, écrire, parler, agir, réfléchir et interagir). C'est ainsi que Légendre (2005 ; p. 248) renchérit la définition de ce concept en ces termes : la compétence est

une capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habilités, et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures.

C'est en 1959 que le concept de compétence s'est émergé en premier lieu par le psychologue R. White qui la définit comme l'interaction effective entre un individu et son

environnement : il fait valoir qu'il existe également une compétence de motivation qui s'ajoute à celle de la compétence comme réalisée. De plus, Cuq (op.cit., p. 48) démontrera que « cette notion recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle ». Il fait comprendre que c'est Chomsky qui a introduit la compétence linguistique, entendue comme les connaissances intuitives des règles grammaticales qu'un locuteur a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître des phrases correctes. Ces connaissances sont relatives à la phonologie, le lexique, la morphologie, la sémantique et la syntaxe. Par la suite, il note que la compétence communicative chère à Hymes se définit comme la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des textes corrects et d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales. En didactique du français, Dumortier (2006, p. 11) définit la compétence de communication comme :

La capacité de mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication et ces ressources sont : grammaire, vocabulaire, prononciation, ponctuation, orthographe, phraséologie, calligraphie, histoire de la langue...aussi, situation de communication, progression thématique, cohérence textuelle, norme linguistique, fonctionnement social des discours.

En outre, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues donne une définition plus précise des compétences générales à partir des éléments suivants :

- *Savoir* : connaissance du monde, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle
- *Aptitude et savoir-faire* : aptitude pratique et savoir-faire, aptitude et savoir-faire interculturels
- *Savoir-être* : attitudes, motivation, valeurs, croyances, traits de personnalité interculturelle
- *Savoir apprendre* : conscience de la culture et de la communication, conscience et aptitudes phonétiques, aptitude à l'étude et à la découverte. (CECRL, p. 82-86)

Enfin, Cuq (op.cit.) fait montre qu'en didactique des langues et cultures, les compétences linguistique et communicative sont considérées comme des sous parties de la compétence socioculturelle dans la mesure où la langue et la culture sont relativement liées. C'est pourquoi, il est important de définir la notion de culture.

1.1.4.2. La culture et le culturel

La culture peut d'abord se comprendre comme ce qui s'oppose à la nature. Il y aurait dans l'homme : d'un côté ce qui relève du naturel, c'est-à-dire ce qui serait inné ; d'un autre côté ce qui relève de la culture, c'est-à-dire d'un apprentissage. Ainsi, la culture se ramène à un ensemble de civilisation. C'est un élément vital pour une société dynamique dans la

mesure où elle se définit comme un ensemble de valeurs, croyances, connaissances et pratiques partagées par un groupe social donné.

Du latin *Cultura* qui signifie *action de se cultiver*, la culture est une action qui vise à perfectionner les sciences, les arts, à développer les facultés humaines. En 1982, la première conférence mondiale de l'UNESCO sur les politiques culturelles élargit la définition internationale de la culture comme étant l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Ainsi le terme culture se réfère aux modes de pensée, d'attitudes et de comportements que nous apprenons, créons et partageons dans des groupements sociaux et spécifiques. La culture distingue donc un groupe de l'autre.

En didactique des langues, Blanchet (2007, p. 22) définit la culture comme :

Un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de connaissances qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages)

La culture désigne à la fois une connaissance et une action fonctionnelle lors de l'interaction. L'apprentissage de la culture, se situant au centre de la didactique des langues, permet déjà de percevoir les usages de la langue et les différents modes d'interaction. C'est pourquoi la finalité de l'Enseignement-apprentissage du français doit s'étendre à la prise en compte d'une multiplicité de fonctions langagières dans leurs rapports aux aspects cognitifs et culturels (Chiss, 1997).

L'adjectif culturel, se réfère à tout ce qui est lié à la culture, à savoir : les arts, les traditions, les coutumes, les langues, les religions, les croyances et les valeurs d'une société ou d'un groupe de personnes. Tel que précisé dans le *Dictionnaire Larousse* (2000), il concerne l'ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques religieuses et intellectuelles qui distinguent un groupe, une société.

A l'observation de tous les sens ainsi donnés, le culturel dans le cadre de notre étude va qualifier le comportement langagier impliquant bien sûr les coutumes et les modes de vie. Et comme le comportement langagier fait ressortir les phénomènes multilingues et multiculturels, il serait adéquat de définir l'interculturel.

1.1.4.3. L'Interculturel

D'après A. Pretceille (1999, p.50) le préfixe « inter » du terme « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes,

des individus, des identités. Ce terme concerne les contacts entre différentes cultures, ethniques, sociales, etc.

Par ailleurs, Flye (1993) précise que l'interculturel est : « une option visant, au sein de l'espace scolaire, à une préparation psychologique, interculturelle, morale des enfants au quotidien de la diversité, à l'ouverture, à l'altérité, à l'acceptation des différences, à la relativisation des cultures ». Son principe fondamental est le vivre ensemble, car l'interculturalité reconnaît la pluralité des identités des individus (culturelles, linguistiques, etc.) en prenant en compte l'échange réciproque entre des normes et des visions culturelles qui interagissent ensemble non pas dans une logique de compétition, mais plutôt dans le cadre d'une compréhension culturelle et d'un système de valeurs mutuelles. Ce qui nous amène à nous interroger sur la définition de la compétence interculturelle.

1.1.4.4. La compétence interculturelle

Elle est définie par l'aptitude à pouvoir communiquer avec succès avec des gens d'autres cultures. La compétence interculturelle est un ensemble de capacités dont la capacité de forger sa propre identité, à la fois singulière et multiple, à dépasser ses peurs et préjugés culturels, à reconnaître l'altérité et à faire preuve d'ouverture, d'accueil, de compréhension, d'adaptation et d'inclusion. Elle comprend l'aptitude, dans la rencontre avec une personne d'une autre culture, de ressentir son propre enracinement sans subir de déracinement sans craindre de perdre ses années ou de les renier. Selon Porcher (1995) la compétence interculturelle est définie par la capacité à servir de médiateur dans des situations biculturelles ou de contact entre la culture de l'apprenant et celle de la langue cible dans un triple travail de décentration et d'orientation positive vers l'altérité. Dans la même lignée Lussier et al. (2007, p.10) définissent la compétence de communication interculturelle comme étant « la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers ».

De plus, Rindal (2005) aborde dans son article les ressources individuelles pour la compétence interculturelle. Il définit ce concept comme la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre langue, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence. L'objectif de la compétence interculturelle est d'abord de commencer avec autrui, une personne qui a des caractéristiques propres grâce à sa pluri-culturalité. Selon cette écrivaine, la compétence interculturelle est un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une personne ou un groupe de personnes de cultures différentes.

D'après Bennet (1993), « La compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issues d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication ». Et Flye op.cit (1997) aborde le concept de la compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale. Il la définit ainsi comme la capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupe porteur de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations. La compétence interculturelle est ainsi considérée comme une série d'interactions, d'échanges, de partage et de réciprocités entre les individus socio culturellement différents comme le précise Berkani (2018, p.15) :

L'acquisition de la compétence interculturelle conduit l'apprenant à avoir un ensemble de connaissances sur la culture de l'autre, des connaissances relatives aux croyances, aux civilisations et aux traditions d'une société étrangère. En effet les chocs culturels et les préjugés seront évités et par conséquent, l'apprenant sera apte à interagir dans les diverses situations de communication en général, et celles du français langue- culture... en particulier.

Concrètement, avoir des connaissances interculturelles signifie savoir adopter un comportement respectueux et faire preuve de compréhension pour les cultures différentes de la sienne. En bref, il faut être capable de se faire comprendre et de faire comprendre sa culture.

Au regard des divers points de vue sur la compétence interculturelle, on peut retenir qu'elle renferme les concepts clé suivants :

- *Conscience culturelle* : comprendre et reconnaître ses propres valeurs, croyances et préjugés culturels
- *Sensibilité culturelle* : être ouvert et respectueux
- *Communication interculturelle* : capacité à communiquer efficacement avec des personnes de cultures différentes
- *Adaptabilité* : capacité à s'ajuster et à s'adapter à des concepts culturels variés
- *Empathie* : comprendre et partager les sentiments et perspectives des autres
- *Compétence relationnelle* : établir une meilleure compréhension et coopération entre individus de divers horizons culturels.

Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues est un sujet important pour les enseignants et les apprenants. C'est dans ce sens que l'enseignant efficace doit amener ses apprenants à devenir des bons locuteurs interculturels dotés de connaissances, de valeurs, d'aptitudes et de savoir vivre pour faciliter le dialogue interculturel et considérer l'altérité. Après avoir défini les mots clés, passons rapidement à la revue de la littérature.

1.2. Revue de la littérature

Différentes théories et concepts sont en lien avec notre problématique. Ces théories et concepts sont présentés à la suite de la lecture des textes obtenus à partir d'une recherche documentaire. Il nous a semblé approprié pour cette étude de faire une revue de littérature par auteurs selon les variables de l'étude.

1.2.1. *La Didactique des Variétés du Français dans l'espace francophone*

Plusieurs auteurs ont abordé dans leurs travaux l'enseignement et apprentissage des variétés du français. Nous avons retenu quelques uns.

De Feral (1991) décrit le phénomène de l'existence d'une norme endogène au Cameroun. L'objet de cette recherche vise à définir l'image que se font les locuteurs d'un usage « normal » du français. Compte tenu des conditions dans lesquelles ils l'emploient et des fins auxquelles ils l'appliquent, le but ultime étant de déterminer dans quelle mesure cette image influence le comportement des enseignants et des élèves et doit impérativement être pris en compte dans l'établissement du programme pédagogique. Sa problématique s'articule autour des questions suivantes : En quoi consiste l'usage « normal » ou plutôt les usages normaux du français pour les camerounais ? Ont-ils conscience d'une norme camerounaise différente de la norme métropolitaine ? Comment définir cette norme endogène ? Lors d'une de ses enquêtes sur le terrain effectuées en 1977-1978 ayant pour thème : Connotations socioculturelles de français en Afrique noire..., elle a constaté que les locuteurs interrogés ne semblaient pas avoir conscience d'une façon camerounaise de parler. Selon Feral, les différences entre français de France et français parlé au Cameroun étaient plutôt perçues comme :

- des particularités ethniques (interférences) : tout camerounais appartient à une partie d'une des quatre ethnies parmi lesquelles : Littoral, Bamiléké, Centre, Sud et l'Est, Nord. Elle affirme que ce qui permet d'identifier un locuteur camerounais appartenant à l'Ouest, au Littoral, au Nord, au Sud ou au Centre c'est l'intonation, d'où l'affirmation de Renaud (1979, p. 425) « les différences entre ces quatre rameaux sont avant tout prosodiques » et la prononciation particulière de certains phénomènes qu'il appelle les stéréotypes des accents camerounais :

Mes collaborateurs camerounais qualifient l'accent des Bamilékés comme étant « plutôt lourd » (ils tournent la langue), « très prononcé » et font souvent remarquer la présence d'occlusives prénasalisées (qui : [ŋki]). Par contraste, les gens du Littoral (Douala et Bassa) n'ont pas l'accent lourd des Bamiléké, ils parlent clairement, ils ont un accent neutre. Les Ewondo ont une intonation

chantante mais parfois trainante. Les nordistes prononcent [s] au lieu de [ʃ], [z] au lieu de [ʒ] et roulent les r (Feral, 1989, pp. 42-45).

- des fautes : elle les définit comme erreurs intralinguistiques, dues à la structure même du français que tout apprenant est susceptible de faire : faute de genre, d'accord, hyper généralisation, hyper-correction que l'on retrouve chez les locuteurs adultes dont le français est la langue maternelle.
- des codes : elle affirme que le français au Cameroun est non seulement une langue officielle, une langue véhiculaire mais aussi un objet d'appropriation par des groupes urbains.
- du pidgin français : elle explique que le pidgin français est une appellation populaire, par analogie avec le pidgin English utilisé par des vendeurs ne parlant pas français ou bien à une variété constituée, autonome par rapport aux français standard.
- une norme endogène : elle confirme que la norme endogène camerounaise est un usage que les locuteurs camerounais ne remarqueraient pas : usage sans spécificités ethniques, sans fautes reconnues comme telles, sans caractères exclusivement exogène. Elle a découvert que les verbes transitifs en français standard sont couramment employés de façon intransitive au Cameroun. (*Fréquenter* = aller à l'école ; *préparer* = faire la cuisine). Comme nous avons pu le constater, le locuteur camerounais réinvente la langue française, l'enrichit, en fait son patrimoine (au même titre que les autres francophones du monde) et il est possible de dire avec Yaguello (1991) :

Qu'en écoutant les gens parler le français camerounais, on écoute aussi cette langue parler d'elle-même, elle raconte, son histoire elle raconte comment elle va, comment elle vit, d'où elle vient et surtout où elle va. La langue française qui est partie de ce pays nous dit qu'elle s'est africanisée, qu'elle s'est enrichie des mots et structures linguistiques provenant des langues qui partagent son quotidien.

On peut retenir que Feral mène ses réflexions sur la prise de conscience par les camerounais de l'existence d'une norme du français propre aux camerounais, qu'elle va qualifier de norme endogène camerounaise. Dans le cadre de notre recherche, nous ne nous limitons pas seulement à cette existence, mais nous portons notre réflexion sur la stratégie didactique pour enseigner ces variations du français en classe de première littéraire afin de développer chez ces apprenants une prise de conscience et une adaptabilité interculturelle.

Pour Zang Zang (1998), les variétés de français du Cameroun sont l'expression d'une volonté de libération et d'autonomisation de la littérature et des langues africaines. En effet, les enjeux socioéconomiques ne se situent pas au niveau du respect de la norme linguistique.

Il s'agit de parler une langue adaptée aux exigences contemporaines du Cameroun. Ces exigences visent l'efficacité. Dans cette optique, il affirme que dans un monde où l'efficacité est devenue la valeur suprême, le beau et, ici donc, l'art de délecter les phrases bien faites devient un passe-temps fastidieux parfois condamnable. Il s'agit donc d'affranchir le camerounais de ce passe-temps fastidieux et condamnable qu'impose la norme. En effet, la classe de langue avait longtemps été érigée en lieu d'acquisition des seules compétences linguistiques. Les apprenants étaient tenus de maîtriser les règles de grammaire par cœur ce qui est perçu comme un fardeau, une corvée. Il continue dans cette logique en affirmant que :

Nous ne sommes plus à l'époque où les africains en général et les Camerounais en particulier nourrissaient l'ambition de parler français mieux que le français autochtone. Il s'agit plutôt d'acquérir la langue française comme un simple outil de communication à travers lequel l'apprenant acquiert les compétences communicatives et sociolinguistiques. Les français camerounais sort donc une réalité bien distincte du français hexagonal.

L'enjeu est de les enlever du statut de « maquis » pour devenir des idiomes dotés des codes, des normes, des systèmes d'écritures, des règles de grammaire susceptibles de mieux traduire le signifié en contexte camerounais et avec lesquels l'apprenant et l'enseignant camerounais vont se sentir à l'aise parce que ces idiomes vont reposer sur le modèle linguistique camerounais. Zang Zang, dans cet article, met l'accent sur l'appropriation du Français standard par les locuteurs camerounais. Ce français hexagonal a épousé la culture camerounaise. Il a subi de nombreuses variations et s'est redéfini avec ses normes et ses codes. Pour lui, *le français camerounais est plus adéquat en éducation camerounaise que le français de Molière*. Pour ce qui est de notre recherche, nous allons plus loin pour démontrer que le français camerounais doit être enseigné dans le but de favoriser le dialogue interculturel entre locuteurs de culture différentes.

Selon Noumssi (2001), la langue française au Cameroun, connaît des variations à plusieurs niveaux et donne une diversité de variétés en contexte camerounais. Ces différents parlers du français observés prennent la dénomination du « français camerounais ». Ils résultent de la cohabitation du français standard avec les langues locales ou avec d'autres langues européennes telles que l'anglais. Ces variétés communautaires sont imprégnées d'oralité, de pidgin, d'anglais, des socioculturèmes et d'autres formes de néologismes. Au niveau du style, on remarque des tournures syntaxiques et des tendances phonétiques différentes du français standard. Au regard de toutes ces différences qui distinguent les idiomes du français au Cameroun et la langue standard, on peut observer que ces parlers communautaires, exclus des institutions éducatives linguistiques, administratives assurent tout de même *l'intercompréhension* entre les membres de la communauté linguistique

camerounaise. Ce phénomène peut enrichir la langue dominante. Parlant des usages du français au Cameroun, Noumssi (ibid, p. 107) fait remarquer dans le même sens que lorsqu'une langue étrangère (le français) s'impose comme langue seconde à des langues nationales, la langue seconde s'enrichit des substrats des langues nationales. Dans le cadre de notre recherche, nous ne nous limiterons pas seulement sur l'intercompréhension comme résultant de l'usage du français camerounais,. Plus encore nous ajouterons l'ouverture interculturelle et le relativisme culturel comme des éléments incontournables pour parler de compétence interculturelle.

Bilola (op.cit.) mentionne les principaux types de variétés sociolinguistiques au Cameroun qui sont : la phonologie, le lexique et la morphologie du français camerounais. Puis, il évoquera les interférences morphosyntaxiques des langues camerounaises (bassa, éwondo, ghomala, kako, fufuldé) dans le français. Et il termina en abordant les stratégies didactiques du français depuis le primaire jusqu'au supérieur. Il démontre, par ailleurs, qu'il existe bel et bien un français camerounais distinct du français de France ou de Belgique ou de Suisse ou du Québec par sa phonologie, sa morphologie, sa syntaxe, sa sémantique. Son ouvrage constitue un prolongement des recherches menées sous l'égide de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) potentiellement sur la constitution des lexiques des français d'Afrique. Il va au-delà d'un inventaire lexical, car il décrit et analyse la structure interne du français camerounais, en même temps qu'il disserte sur son statut et les stratégies mises en place pour l'enseigner. Bilola, dans cet ouvrage, décrit et analyse le français tel qu'il est parlé et écrit au Cameroun, un pays plurilingue où se côtoient les langues identitaires locales, l'anglais et le pidgin-English, le Camfranglais et le français. La démarche scientifique sous-tendant les recherches ayant conduit à sa rédaction est de type hybride. En effet, le mode d'investigation est aussi bien linguistique que sociolinguistique. Au plan linguistique, les aspects phonétique, phonologique, lexical, morphologique et syntaxique de cette variété de français sont exploités. Tandis qu'au plan sociolinguistique, les phénomènes causés par la cohabitation entre le français et les langues identitaires locales sont étudiés. L'examen des stratégies didactiques du français au niveau primaire secondaire et supérieur constitue également une des préoccupations de ce travail. Certes, Bilola s'interroge sur les méthodes d'enseignement/ apprentissage des variétés du français écrit ou oral, mais il ne propose pas une démarche didactique pour l'enseigner. C'est ce qui fait l'originalité de notre recherche, car nous proposons une technique adéquate pour l'enseigner dans l'objectif de permettre aux apprenants d'acquérir une compétence interculturelle.

Mbondji-Mouelle (2012) affirme que le Cameroun est un État pluriethnique et plurilingue, toutefois ses différentes langues locales ont été pendant longtemps interdites d'accès dans l'enseignement et l'administration. Elle se réjouit de ce qu'un début de solution soit entamé, mais la formule didactique est encore perplexe. C'est la raison pour laquelle elle oriente sa réflexion sur une tentative de proposition méthodologique du français en lien avec les langues nationales camerounaises considérées comme ses partenaires incontournables. Elle énonce sa thèse sur la prise en charge solidaire entre le français et les langues en contact en vue de leur aménagement fonctionnel. Puis elle pose des questions pertinentes dans sa problématique de la manière suivante : l'éducation peut-elle prendre en compte la multitude des langues locales camerounaises qui ne sont ni écrites, ni enseignées à côté du français ? Doit-on continuer d'enseigner le français en ignorant les autres langues en présence au Cameroun ? Peut-on concevoir une didactique sérieuse du français langue non maternelle qui tiennent compte des langues et cultures des apprenants. Sociolinguistiquement, elle est convaincue que tant que l'exposition du français à la pluralité et à la diversité des langues a pu donner des formes variées de cet idiome, elle doit également donner lieu à des pratiques didactiques nouvelles qui prennent en compte les dimensions culturelles des apprenants selon les différents terrains africains. Sa population d'étude est constituée des apprenants anglophones du secondaire au Cameroun pratiquent une pluralité de langue à côté du français, ce qui leur créait d'énormes problèmes dans leurs expressions en français. Elle se demande : Pourquoi donc ne pas associer ces langues autochtones au français dans l'éducation de manière institutionnelle ?

Elle démontre que :

Les deux démarches significatives : M. Tadadjeu (1985) à travers son trilinguisme extensif et la quadrilinguisme de J. Tabi – Manga (2000), ont eu le mérite d'être très éclairantes au niveau de l'aménagement des langues pour une meilleure politique linguistique, mais elles ne vit pas au-delà de l'enracinement culturel des apprenants et de leur reconnaissance identitaire ... tandis que notre recours aux langues autochtones va dans le sens d'un partage des cultures à travers un partenariat linguistique en didactique pour garantir le développement de l'E-A du FLS et celui des langues camerounaises (Mbondji – Mouelle, op. cit., p. 130).

Elle s'appuie sur deux théories : l'approche contrastive de Lado (1957) mais avec plusieurs langues : « l'intérêt est donc non seulement de construire le savoir en français mais de mettre en place chez l'apprenant camerounais une compétence plurilingue à l'école » (Renaud, 1987, champion, 1974) et le socioconstructivisme de Vygotsky (1997) car elle fera appel à l'intelligence des apprenants, contrairement aux automatismes des approches structurales. Dans son article, elle commence à présenter l'aperçu historique des politiques linguistique du français dans les États plurilingues francophones africains à l'école coloniale

et la position du Cameroun dans la réaction après les indépendances. Puis, elle fait état des influences cognitives des autres langues parlées de ce pays sur le français en puisant des exemples dans sa communauté anglophone. Enfin, elle propose une démarche spécifique d'enseignement du français avec des langues partenaires. Elle parvient aux résultats significatifs en proposant des perspectives didactiques selon lesquelles : Pour résoudre ce problème de la didactique du FLS, il faut un préalable qu'il y ait l'E-A des langues autochtones. Quelle que soit la position adoptée par le gouvernement camerounais, l'affirmation d'une identité nationale à travers le partage des langues et des cultures propres des apprenants s'inscrit dans une finalité légitime. Aussi, la prochaine étape concrète devra-t-elle être sûrement l'élaboration des nouveaux programmes de formation.

Fossi (2016) se propose d'explorer et d'examiner comment et en quoi l'usage simultané d'au moins trois langues dans un même espace politique pourraient impacter le dispositif d'éducation formelle qui y a cours. Sa problématique est construite à partir des questions suivantes : Quels défis constituent ces langues, en tant qu'outils privilégiés de transmission, de valorisation et de protection par excellence de connaissances et de valeurs socio-culturelles, pour le système d'éducation concerné ? Quelles variétés des langues ainsi sélectionnées devrait-on retenir pour l'instruction scolaire des apprenants ? Quelles sont les compétences à enseigner et à évaluer. La formulation de son problème repose sur la gestion des politiques explicatives et éducatives et l'aménagement explicatif dans les écoles en contexte multilingue : le cas du Cameroun. Son analyse s'organise autour de trois axes :

Le premier axe met en relief le Cameroun face au multilinguisme : D'après Breton et Fohtung (1991), il y avait 249 ethnies et 249 langues identitaires locales au Cameroun. En revanche, Bitja'a Kody (2003) porte ce nombre à 285 dans son *Annuaire des langues nationales du Cameroun*. A ces langues s'ajoutent le pidgin – English et le camfranglais qui sont d'une certaine manière la conséquence de la cohabitation entre les langues importées et les langues locales. En plus des langues autochtones, le Cameroun a deux langues officielles : l'anglais et le français. Le français est la langue officielle la plus dominante. C'est pour cette raison qu'il affirme : « Très souvent, le français, en raison du nombre beaucoup plus important de ses locuteurs (qui représentent environ 80% de la population total du pays), est la langue officielle dominante ».

Le deuxième axe présente le Cameroun comme un pays historiquement bilingue sur le plan officiel : la constitution de la République du Cameroun du 18 janvier 1996 qui est une version actualisée de celle de 1972, stipule en son article premier alinéa 2 que : « La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale

valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales ».

Le troisième axe aborde l'impact des langues autochtones et du pidgin English sur le français et l'anglais : Il y a plusieurs variétés de français attestées sur le sol camerounais (Mendo Ze, 1990), (Zang Zang, 1998), (Djoum Nkwescheu, 2000):

- *Influences phoniques et prosodiques* : Pour Mendo Ze (op.cit) et Biloa (op.cit.), il existe quatre accents distincts de français camerounais facilement détectables : l'accent des régions septentrionales du Cameroun différent l'accent nordiste, l'accent bassa du centre et littoral, l'accent Béti et Bulu du centre et du Sud ;
- *Influences lexico-sémantiques* : Biloa (op.cit.), Nzesse (2004) et Piebop (2016) notent la présence des néologies par emprunt, composition, dérivation et calque, des troncations dans le français camerounais : *Famla, fingon, folon, magne, mboa, muna, nayon, ndolo, nkap, Ekiée, Ah yé, Wèèè, etc.* ;
- *Influences morphosyntaxiques* : Biloa (op.cit.), Nzesse (op.cit.) et Piebop (op.cit.) notent la présence des interjections, marqueurs du discours (là, même, que non, vraiment) : « Je ne comprends pas ma tête sur ce que vous faites là » signifie « je suis dépassé par certains agissements », etc.

Il parvient aux résultats selon lesquels le système éducatif approprié prendrait en compte la trajectoire culturelle, historique et sociale et surtout les besoins présents et futurs des apprenants. Dans le cadre de notre sujet, nous allons nous appesantir sur le troisième axe développé par Fossi, plus précisément l'enseignement des variétés du français résultant du contact du Français standard avec les langues locales camerounaises dans le but de permettre aux apprenants de 1^{ère} littéraire de développer la compétence interculturelle.

Nongni Kendjio (2017) met en relief, dans son article, une didactique du français langue étrangère et/ ou seconde en contact avec les langues locales dans les lycées camerounais. Sa problématique se fonde sur les questions suivantes : Comment l'enseignant camerounais peut-il prendre en compte les biographies langagières des apprenants dans le processus Enseignement-apprentissage du français ? Autrement dit peut-on mettre sur pied une didactique du FLE/FLS qui introduirait les langues et cultures camerounaises dans son œuvre ? Et dans la même logique est-il possible pour les l'enseignant de français d'outrepasser les prescriptions ministérielles dans ses pratiques ? Dans cet article, elle commence par donner un aperçu du contexte linguistique et éducatif au Cameroun, puis elle analysera les difficultés de l'enseignement du FLE en contexte camerounais et enfin, elle proposera une démarche didactique du FLE fondée sur l'approche plurielle qu'est l'éveil aux

langues qui feront de l'enseignant un expert. Elle constate lors de ses enquêtes au lycée d'Akwa (Douala) que les jeunes apprenants s'exprimaient en deux ou plusieurs dialectes locaux à côté du français. Elle se demande donc pourquoi ne pas associer ces langues nationales aux français en situation de classe. Elle propose comme élément de réponse à sa problématique : les pratiques didactiques fondées simultanément sur le français et les langues premières des apprenants dans l'optique pour les apprenants à procéder à leurs comparaisons pour mieux maîtriser la norme des différentes disciplines du français (Nongni Kendjio, *ibid*, p. 72). Dans le cadre de notre recherche, il s'agira de fonder notre réflexion sur l'Enseignement-apprentissage des variétés phonologiques et prosodiques, variétés lexico-sémantiques, variétés morphosyntaxiques du français dans un espace francophone qui est le nôtre : le Cameroun, plus précisément la didactique des « socioculturèmes » de français en milieu scolaire camerounais.

En ce qui concerne l'Enseignement-apprentissage des variétés phonologiques et prosodiques du français, l'on mettra en exergue les différentes confusions des sons enregistrées dans le français camerounais en lien avec les accents régionaux majeurs enregistrés. (Djoum Nkwescheu, *op.cit.*). Parlant de l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques, l'accent sera mis sur les néologismes par emprunt, dérivation et calques et la troncation. (Assipolo, 2017). Et enfin, au niveau des variétés morphosyntaxiques, il sera question de porter notre attention sur les interjections, les marqueurs du discours (vraiment, même, là), le « non » interrogation finale, le « quoi » affirmatif, la transitivity des verbes, le choix des prépositions à l'intérieur du syntagme verbal, l'usage de la conjonction « que » et l'emploi des relatifs. (Bilola, *op.cit.*)

1.2.2. *Le développement de la compétence interculturelle des apprenants*

Plusieurs auteurs ont fait de la dimension interculturelle en didactique du français l'objet de leur recherche personnelle, notamment :

Temkemg (1996) dans la compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue, mémoire de Dipen II, propose que l'interculturel soit un instrument au service de l'éducation car il permet de s'ouvrir au monde, de connaître autrui et par là de mieux vivre en harmonie avec lui. Pour ce faire, il évalue l'importance que peut avoir la compétence interculturelle de l'enseignement dans le processus E-A de la langue sur les apprenants. Il aboutit à la conclusion selon laquelle la compétence interculturelle de l'enseignant a un impact positif sur son rendement. Il propose donc la multiplication des espaces culturels (bibliothèque, centre culturel) afin de développer cette compétence

interculturelle chez l'apprenant. Temkeng reconnaît l'importance de l'interculturel dans la classe de langue et met l'accent sur l'enseignant qui est perçu ici comme un passeur culturel.

Coste (1998) étend sa recherche sur la compétence plurilingue et pluriculturelle. A ces propos, il trouve que la compétence culturelle est un ensemble de savoir, de savoir-faire, de savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. Coste (ibid, p.8). Cette compétence se compose de :

- *le savoir* est la connaissance des groupes sociaux (leurs valeurs, leurs pratiques sociales) qui les lient. Les savoirs sont en quelque sorte les connaissances des groupes sociaux. Ils incluent entre autres les valeurs et les pratiques sociales qui lient les membres d'un même groupe en caractérisant chacune des deux cultures en présence. Il s'agit de la capacité de dépasser la méfiance, qui a des racines profondes, dans les esprits des individus et de s'ouvrir à l'autre pour enrichir par la différence son capital linguistique et culturel. Reconnaître la culture de l'autre c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture ;
- *le savoir – faire* consiste à repérer les phénomènes culturels liés à la culture de l'autre et à les rapprocher des faits liés à sa propre culture. Il s'agit d'une sorte de comparaison des valeurs fondatrices des deux cultures. L'individu perçoit l'homme dans sa culture et développe une perspective critique par rapport aux deux cultures en présence. Il aura la capacité de jouer le rôle de l'intermédiaire entre sa propre culture et la culture de l'autre en gérant les stéréotypes en relativisant son point de vue lors du contact avec l'autre ;
- *le savoir-être* correspond à la maintenance d'un système d'attitudes, de tolérance et de respect vis-à-vis des différences qui identifient la culture de l'autre tout en s'ancrant davantage dans son propre système de convictions. L'individu doit se rappeler qu'il est même structuré par son environnement, son éducation, son histoire et son univers culturel, son identité ne doit en aucun cas être menacée ou dévalorisée.

Tableau 2: Eléments d'analyse pour aborder la dimension interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères

CONNAISSANCES	- Connaissance linguistico-discursive (Compétence communicative). - Savoir socioculturel. - Prise de conscience interculturelle
APTITUDES	- Capacité pour interpréter et mettre en rapport et de découvrir des informations culturelles. - Capacité pour interagir. - Capacité pour valoriser de façon critique d'autres perspectives, pratiques et produits de la propre culture et de la culture étrangère. - Capacité de médiation, à propos des conflits surgis lors des rencontres interculturelles. - Capacité pour surmonter les relations stéréotypées. - Capacité d'adaptation aux nouvelles expériences en situations spécifiques d'apprentissage
ATTITUDES	- Tolérance. - Acceptation. - Respect. - Volonté de relativiser le propre système de valeurs culturelles. - Volonté de se distancier, se décentrer. - Intérêt. - Ouverture d'esprit. - Disposition positive pour la rencontre interculturelle. - Empathie

Source : Guillén Díaz et Castro Prieto (2009)

Byram, Gribkova et Starkez (2002) portent leur réflexion sur l'aptitude à développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Leur ouvrage est un guide interculturel qui vise à simplifier cette notion pour la rendre concrètement plus accessible aux enseignants souhaitant en faire l'expérience pratique en classe avec leurs élèves. C'est la raison pour laquelle ces auteurs ont conçu ce livre sous forme de Forum aux questions (FAQ) à la fois pratiques et théoriques relevant des préoccupations des enseignants et apprenants dans l'enseignement des langues vivantes. Pour ces auteurs, l'éducation à la compréhension interculturelle constitue l'une des activités centrales du Conseil de l'Europe pour promouvoir une bonne compréhension mutuelle et l'acceptation de la différence dans nos sociétés multiculturelles et multilingues. Ces auteurs démontrent que la dimension culturelle de l'enseignement des langues est fondée dans le « concept de communication » et vise à faire des apprenants des locuteurs ou médiateurs interculturels qui sont capables dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnants généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité (Byram et al, ibid, p. 10). D'autre part, développer la compétence interculturelle chez l'apprenant se résume à faciliter un dialogue clair entre des individus de cultures différentes, des interactions entre ces différentes personnes dans leurs identités multiples dans le respect de la personne de chacun :

Développer la compétence interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique, le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures, permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations. (Byram et al 2002, p. 11).

Pour ces auteurs, les composantes de la compétence interculturelle regroupent un certain savoir, certaines capacités et approches qui sont complétées par des valeurs que l'on a adoptées par son appartenance à un certain nombre de groupes sociaux. Ces valeurs intègrent

les diverses identités culturelles de chacun. Ils résument ces aptitudes et valeurs en présentant les cinq composantes de la compétence interculturelle qui sont :

- les points de vue et approches interculturels ou le « *savoir être* » : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture ;
- la connaissance ou les « *savoirs* » : connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques et la connaissance des interactions générales entre les sociétés et les individus ;
- les capacités d'interprétation et de mise en relation ou le « *savoir comprendre* » : l'aptitude à interpréter un document ou un évènement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher des documents ou d'évènements liés à sa propre culture ;
- les capacités de découverte et d'interaction ou le « *savoir apprendre/faire* » : capacité à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel ;
- et la vision critique au niveau culturel ou le « *savoir s'engager* » : aptitude à évaluer- de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures.

Louis (2007), explore dans son ouvrage comment l'enseignement de la civilisation française peut évoluer vers l'apprentissage de la compétence interculturelle, essentielle pour la communication efficace dans un contexte de français langue étrangère (FLE). Il dresse ainsi dans ce livre un inventaire des différentes méthodes d'Enseignement-apprentissage développées sur la base de la compétence interculturelle, approche indispensable au processus d'acquisition des langues à l'école. Il propose une analyse de la compétence interculturelle dans le cadre de la didactique du FLE. L'ouvrage aborde plusieurs thèmes, notamment : les critiques et succès de l'enseignement de la civilisation française, l'avènement de l'approche communicative, la réintroduction de la culture dans les années 80, la découverte de la compétence interculturelle et ses implications pour l'enseignement. Son objectif principal est la mise en œuvre d'activités pédagogiques nécessaires à l'acquisition de la culture par le biais d'interactions verbales. Pour ce faire, il définit au préalable les concepts de « compétence culturelle » et de « découverte interculturelle » en mettant en exergue les rapports qu'elles entretiennent dans leur contribution à la compétence de communication. La méthodologie qu'il prône, suit les quatre options de l'approche interculturelle qui sont l'approche

linguistique de l'interculturel, l'approche de l'interculturel par les stéréotypes, l'approche anthropologique de l'interculturel, et l'approche de l'interculturel par l'ethnographie. Après avoir apporté des insuffisances aux cinq composantes de la dimension interculturelle développée par Byram et al (op. cit.), Louis présente les objectifs généraux de la compétence interculturelle :

- *Favoriser l'intercompréhension entre apprenants* : comprendre l'autre et se comprendre, prévenir les malentendus lors d'une interaction
- *Lutter contre l'ethnocentrisme et faire prendre conscience de la relativité des cultures* : développer la décentration interculturelle, apprendre à identifier ses préjugés ethnocentriques afin de mieux les vaincre. (Louis, ibid, p.108-109)

Chez Olivencia (2008), la question du rôle de l'interculturel en classe de langue et le développement des compétences socioculturelles constitue un domaine de recherche relativement récent. Ce renouveau dans l'E-A culturel en FLE/FLS se traduit par une démarche didactique interculturelle permettant à l'apprenant de lutter contre les réflexions d'ethnocentrisme et les comportements stéréotypés subséquents et de développer des habilités cognitivo-affectives afin de produire des comportements appropriés à une communication efficace dans une situation socioculturelle déterminée. Sa recherche exploratoire a été réalisée dans le but de brosser un portrait de la démarche didactique interculturelle des enseignants de FLS aux adultes par le biais d'information et d'opinions recueillies auprès de ceux-ci à l'égard de leur formation à l'interculturalité et de leurs pratiques éducatives. Par la suite, elle a eu à constater que les enseignants ne se considèrent pas suffisamment outillés en matière d'éducation interculturelle. De plus la description qu'ils font de leurs pratiques pédagogiques en salle de classe révèle que les professeurs n'ont pas encore abandonné l'enseignement traditionnel de la culture. Par ailleurs, leurs objectifs sont rarement décrits en termes d'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Il faut donc promouvoir davantage la nécessité d'intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE. Il démontre que la compétence communicative interculturelle est axée sur quatre notions : les savoirs (connaissances à acquérir), les savoir-être (attitudes à développer), les savoir-faire (les aptitudes à développer) et savoir à apprendre. (Byram, op. cit.).

Mouto Betoko (2013) oriente sa réflexion sur la place de la culture et des langues maternelles dans l'enseignement des langues en Afrique francophone contemporaine. Se basant sur le fait que le conseil de l'Europe ait mis sur pied l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues par conséquent, elle fait comprendre que la didactique des langues peut innover pour devenir la didactique des langues et cultures dans le but de mettre en valeur

l'importance de l'identité culturelle de chaque individu. Elle constate que cette nouvelle perspective des relations entre la langue et la culture dans l'enseignement est presque oubliée dans les écoles francophones. Mais cette nouvelle vision sur les relations entre la langue et la culture dans l'enseignement n'est pas une question réellement prise en compte dans les systèmes éducatifs de tous les pays de l'Afrique francophone (Mouto Betoko, op. cit.). De même, elle constate que dans certains pays africains, de nos jours, enseignants et apprenants utilisent la langue française pour l'étude de leur culture. Par conséquent, elle articule sa thèse sur la place de la compétence interculturelle dans les systèmes d'Enseignement-apprentissage des langues et cultures en Afrique francophone. Elle souligne enfin que la compétence interculturelle à l'école aujourd'hui doit être prise en considération. A travers l'analyse menée par Louis (op. cit.) au sujet des différentes approches méthodologiques mises en œuvre dans l'acquisition de cette compétence, elle a réalisé que la culture autochtone est sollicitée pour chaque pas vers l'altérité. Pour que les apprenants en classe de langue en Afrique francophone, puissent tirer pleinement profit de cette approche, celle-ci doit intégrer leurs cultures dans leurs langues maternelles.

Chemmar (2014) fonde sa recherche sur la dimension interculturelle dans les manuels de français au secondaire. Il étudie la dimension interculturelle dans le manuel de français de la première année secondaire. Il est question de voir s'il s'agit d'un discours sur la culture du pays de la langue cible en espérant que ce savoir se transforme en un savoir-faire culturel ou en savoir être qui intègre la compétence interculturelle ou s'il s'agit de préparer l'espace pour que les cultures puissent se rencontrer. Dans la didactique des langues et cultures, il démontre que l'interculturalité s'avère comme composante nécessaire qui touche tous les éléments d'une compétence : connaissance (savoir), capacités (savoir-faire), et comportements (savoir-être). C'est dans sa recherche qu'il trouve que la définition de Dias (1985) sur l'interculturel est pertinente. A ces propos, l'interculturel est entendue selon ce dernier comme « une conception nouvelle de l'éducation et de la communication qui doit permettre d'établir des relations positives et dynamiques entre des groupes d'appartenance ethnique et communicative différente ». L'application de cette conception de l'interculturel permettant aux apprenants à la fois d'être ouverts aux autres, de s'assumer eux-mêmes et d'avoir une vision et une ouverture au monde tout en ayant à l'esprit ce qui relève de leurs propres cultures. La compétence interculturelle, selon cet auteur, permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au

sein de son propre groupe culturel et de son milieu. De manière condensée, il démontre que la didactique du FLS s'efforce de préparer l'appellé à des interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, d'autres peuples, d'autres cultures, elle le prépare à des interactions multiples. L'apprenant du FLS est appelé aujourd'hui à acquérir des compétences qui se manifestent dans l'interaction sociale. Laquelle interaction opère constamment une mise en adéquation entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel. (Chemmar,ibid., p. 220).

Djoukou Talla (2015) aborde la question de la place de la compétence interculturelle dans la formation des enseignants de français à l'Ecole normale supérieure de Yaoundé. Elle pense que malgré le fait que les futurs enseignants professeurs et leurs formateurs soient conscients de l'importance et de la place de la culture en classe de langue surtout que celle-ci permet aux apprenants de s'ouvrir au monde, l'enseignement du français n'accorde pas de place à l'acquisition de la compétence interculturelle par les élèves professeurs. Avec l'avènement de nouvelles technologies de l'information et de la communication, elle recommande aux enseignants de créer des plates formes numériques où les apprenants peuvent s'inscrire afin d'apprendre à échanger et à connaître l'autre dans ses réalités culturelles de manière indépendante. Elle propose par la suite aux autorités éducatives une révision des programmes scolaires pouvant être adaptés aux besoins et attentes de la mondialisation en mettant l'accent sur la prise en compte de la dimension interculturelle dans l'éducation des futurs enseignants de français. Dans le cadre de notre étude, il sera question de nous appesantir sur les trois notions de la compétence interculturelle : l'intercompréhension (connaissances des groupes sociaux, dialogue interculturel, compréhension réciproque, identité culturelle), l'ouverture interculturelle (tolérance, acceptation, respect, empathie) et le relativisme culturel (capacité à s'adapter, adopter un autre point de vue que le sien, se décentrer). Louis (op.cit.), A. Pretceille(1999)

1.3. Théories explicatives de l'étude

Cette recherche a pour fondement deux théories d'apprentissage : la transposition didactique de Chevallard, le socioconstructivisme de Vygotsky et l'approche contrastive de Lado.

1.3.1. La transposition didactique de Chevallard (1985)

On doit le concept de « transposition didactique » (TD) à un didacticien des mathématiques, Chevallard qui, constatant l'arrivée périodique de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement, s'attache à répondre aux deux questions suivantes : d'où viennent ces nouveaux objets enseignés ? Comment sont-ils arrivés là ? Pour répondre à ces questions, il définit ce concept en ces termes :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (Chevallard, op.cit).

La transposition didactique, ou didactisation, consiste à transformer des savoirs disciplinaires (pouvant provenir de savoirs savants, de situations professionnelles ou de pratiques sociales, incluant les questions socialement vives) en savoirs à enseigner (énoncés dans les devis ministériels) puis en savoirs enseignés (énoncés dans les plans de cours et les plans de leçon). La transposition didactique de Chevallard consiste à transformer des connaissances savantes en connaissances qui doivent être enseignées dans les manuels, puis en connaissances qui peuvent être enseignées dans les salles de classe. Cette transformation doit faire en sorte que les connaissances à enseigner et celles qui peuvent être enseignées soient cohérentes avec les objectifs pédagogiques et les caractéristiques cognitives des apprenants. Selon Develay (1992), la transposition didactique correspond à « un travail de réorganisation de présentation, de genèse de connaissances préexistantes en vue de leur enseignement ». On peut donc retenir que la transposition didactique aboutit à un savoir scolaire qui se trouve dépersonnalisé, décontextualisé des conditions originelles de sa production et linéarisé pour faciliter le processus d'enseignement. Elle apparaît alors comme une forme d'intégration d'un concept au texte du savoir scolaire.

Pour ce qui est maintenant du processus global de toute transposition didactique Chevallard distingue deux étapes : la transposition didactique interne et la transposition didactique externe.

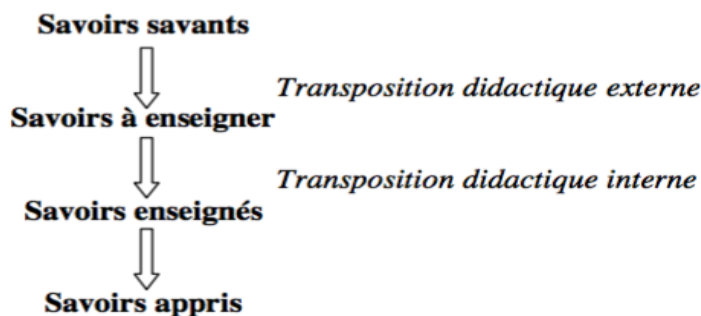
- La transposition didactique externe a lieu hors du système d'enseignement, hors de la salle de classe. C'est le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner sous le contrôle de la noosphère entendue comme la sphère où l'on pense. La sphère est donc l'ensemble des personnes qui pensent les contenus d'enseignement : universitaires,

auteurs de manuels, didacticiens, inspecteurs pédagogiques, les représentants sociopolitiques) ;

- La transposition didactique interne a lieu dans la salle de classe à travers les pratiques de l'enseignant. C'est le passage des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés car elle consiste à adapter et transformer les savoirs à enseigner, tels qu'ils apparaissent dans les programmes et manuels en savoirs enseignés sous la responsabilité de l'enseignant. Ce dernier doit imaginer des activités éducatives, monter des exercices, réaliser des documents d'appui. Sa fonction est d'augmenter l'appropriation des connaissances par les élèves.

On peut schématiser le processus de TD ainsi :

Figure 2 : La transposition didactique selon Chevallard



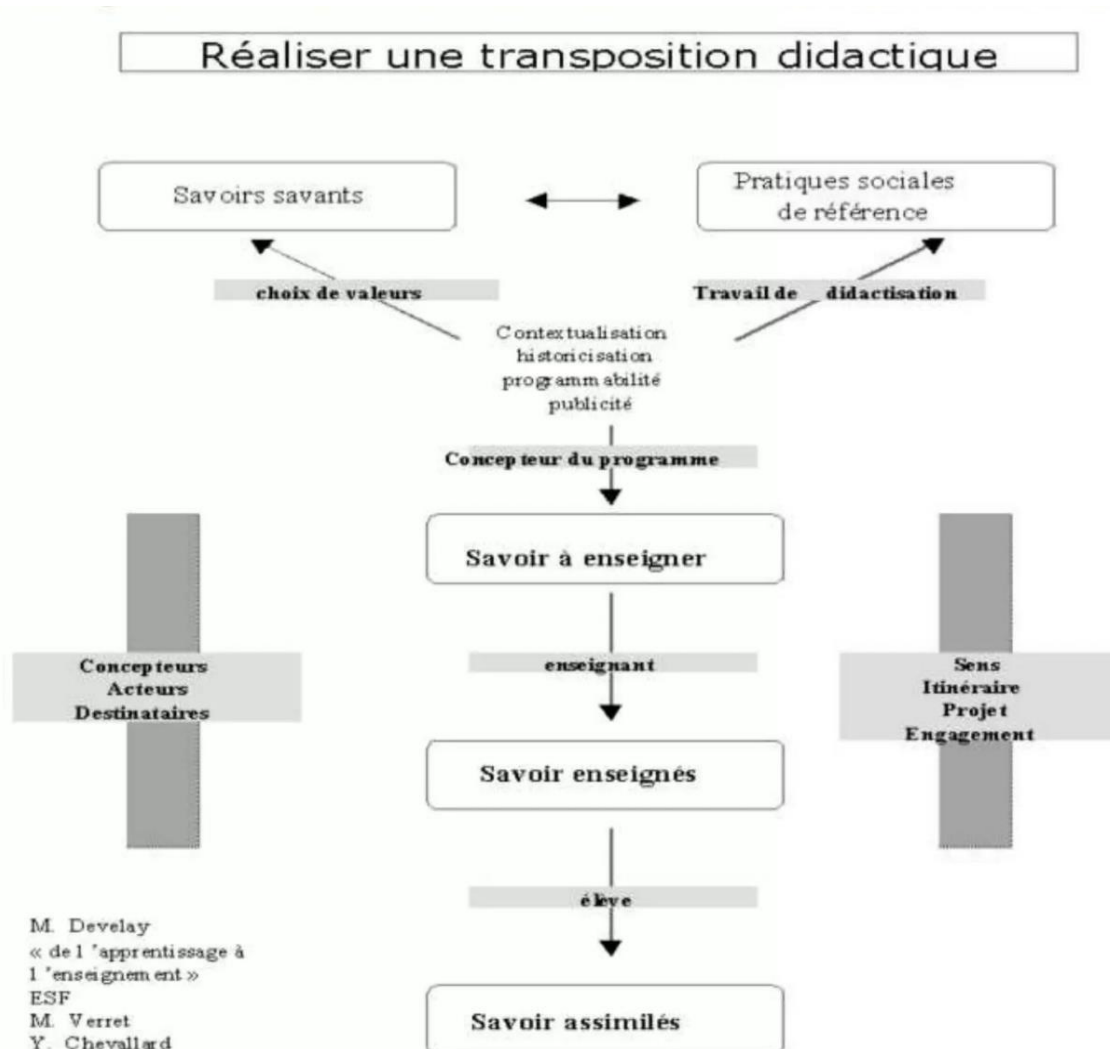
Source : Chevallard (op. cit.)

Les savoirs savants sont des connaissances nouvelles reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée qui les légitime et leur confère un label d'exactitude, d'intérêt. (Le Pellec, 1991). Les savoirs à enseigner sont des savoirs décrits et précisés dans l'ensemble des textes officiels (programmes, instructions officielles, commentaires). Ces textes définissent des contenus, des normes et des méthodes (Auduger, 1998). Les savoirs enseignés sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours. Les savoirs appris sont l'ensemble des savoirs acquis par les apprenants.

Le concept de transposition didactique a été augmenté par celui de pratiques sociales de référence, expression proposée par Martinand (1985). Les pratiques sociales de référence désignent l'ensemble des activités sociales (vécues, connues ou imaginées) qui vont servir de référence pour construire des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés. Elles permettent à l'élève de donner du sens à ce qu'il apprend et à l'enseignant de donner du sens à ce qu'il enseigne. La TD a été élargie par Develay qui lui confère deux processus complémentaires :

la didactisation qui adapte les contenus d'enseignement au niveau des élèves et objectifs et le choix des valeurs qui oriente les contenus d'enseignement vers les finalités éducatives et sociales. (Develay, op. cit.). Ce qui peut se traduire par le schéma suivant :

Figure 3 : Transposition didactique



Source : Develay (op.cit.)

Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous appesantir sur la transposition didactique interne dans ce sens que l'enseignant de français doit utiliser une bonne stratégie didactique pour que le savoir à enseigner, notamment les variétés du français dans l'espace francophone contenus dans les programmes officiels des classes de premières, soit ramené au niveau de l'apprenant de 1^{ère} littéraire afin qu'il soit capable de développer des savoirs, des aptitudes et des attitudes liés à la compétence interculturelle. La salle de classe deviendra un espace générateur de dialogue interculturel, d'ouverture interculturelle et de relativisme culturel. A côté de cette approche didactique, se greffe le socioconstructivisme, une théorie d'apprentissage qui met l'apprenant au centre de ses apprentissages.

1.3.2. Le socioconstructivisme de Vygotsky (1934)

Le socioconstructivisme est « une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde » (Raby et Viola, 2016). Les tenants du socioconstructivisme - Wallon, Vygotsky, Bruner, Perret, Doise et Mugny - considèrent l'apprentissage comme une « co-construction » où l'apprenant développe ses connaissances à travers ses interactions avec les autres (Adam 2006, p. 16). La finalité de ce courant de pensée est le développement de la capacité de l'apprenant à résoudre des problèmes de façon autonome (Viennaud, 2005, p.6). Pour amener l'apprenant à l'autonomie, il faut lui donner l'occasion de s'émanciper lui-même. Pour espérer qu'il se responsabilise socialement, il faut le mettre en situation de s'autonomiser matériellement et comportementalement. L'émancipation, l'autonomisation et la responsabilité sont les trois principales étapes autour desquelles s'articule le travail d'accompagnement socio-éducatif.

L'enseignant socioconstructiviste est un guide pour l'apprentissage et une source potentielle d'informations (Adam, 2006, p.16). Il planifie des formations au cours desquelles les apprenants ont des défis à relever en équipe. Au cours de ces formations, les apprenants réfléchissent intensément, confrontent leurs idées, expérimentent et résolvent des problèmes complexes. Ainsi, en plus d'être responsables de leurs propres apprentissages, les apprenants contribuent aux apprentissages de leurs pairs. La motivation de l'apprenant et son désir d'apprendre et de contribuer aux apprentissages du groupe ont une influence sur ce processus. (Viennaud, 2005, p. 6). C'est dans ce sens que Vygotski met en relief l'efficacité d'intériorisation des concepts intellectuels et sociaux grâce à des activités réflexes effectuées en groupe. Il est en effet convaincu que c'est à travers ses échanges avec les autres que l'apprenant découvre des solutions acceptables et équitables à la fois pour lui-même et pour les autres et qu'il affine ainsi son discernement.

On peut donc retenir que le socioconstructivisme est une conception de l'accompagnement à l'émancipation, à l'autonomisation et à la responsabilisation qui s'appuient sur la construction collective des connaissances. Des interactions favorisées ou stimulées par la mise en situation réelle incitent l'apprenant à agir, à réagir et à interagir avec les autres, en évoluant de sa propre perception de la réalité à la comparaison à celle des autres et à la recherche d'une voie de synthèse dans un groupe où il peut voir renforcer sa place.

Dans ce sens, le socioconstructivisme favorise l'apprentissage du vivre-ensemble et contribue au développement des compétences par interaction sociale et par contamination

d'attitude entre les individus confrontés à une même réalité et appelés à répondre à des questions ou à trouver collectivement des solutions. Dès lors l'enseignant doit s'orienter vers des activités de groupe où l'apprenant est incité à construire réellement des connaissances et à développer des compétences en interaction sociale avec les autres. Cette théorie de l'apprentissage préconise un savoir construit par l'apprenant qui joue un rôle actif et participatif dans les apprentissages pour résoudre des problèmes. L'enseignant est le guide et l'organisateur des apprentissages. Cette théorie se fonde sur l'interaction participative des apprenants dans la prise en compte de leurs conceptions et dans la considération de leurs erreurs comme signe d'une connaissance qui se construit (Wagni, 2022, p. 78).

Dans ce paradigme, les savoirs sont construits par les élèves (en groupe de travail) ; ce qui sous-entend que les conceptions des apprenants sont prises en compte lors des enseignements/apprentissages. C'est pourquoi dans le cadre de notre recherche, cette approche est la mieux indiquée pour permettre aux apprenants de construire des connaissances interculturelles en interagissant avec tout ce qui les entourent afin d'acquérir des valeurs morales et de s'affirmer de manière autonome. En ce moment, l'apprenant devient un acteur et un médiateur interculturel. À côté de cette théorie, nous avons jugé bon de convoquer l'approche contrastive pour comparer, interpréter les différences existantes entre les variétés du français du Cameroun et la norme stricte du Français standard.

1.3.3. *L'approche contrastive de Lado (1957)*

L'approche contrastive, née du structuralisme et du behaviorisme américain, est une branche de la linguistique appliquée qui s'est surtout développée au milieu du 20^e siècle aux Etats-Unis. Elle « analyse le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues seconde ou étrangère sous l'angle des notions de « transfert » et « d'interférence » (Desoutter, 2005, p.117). Son objectif est l'étude de manière systématique d'un phénomène linguistique dans deux ou plusieurs langues en parallèle (en contraste) pour en faire ressortir les divergences et les similitudes. Autrement dit, la linguistique contrastive vise la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage. Lado (ibid.) affirme pour la première fois l'exigence d'effectuer une analyse comparative dans un but didactique. Il part du principe que :

Les apprenants qui viennent au contact d'une autre langue trouveront certains aspects de cette langue facile d'usage, d'autres extrêmement difficiles. Ces éléments qui sont similaires à sa langue native seront simples pour lui et ceux qui sont différents seront difficiles. (Lado, ibid) [Ma traduction].

Et il considère que :

Nous pouvons prédire et décrire les mobiles qui causeront une difficulté dans l'apprentissage, en comparant systématiquement la langue et la culture à apprendre avec la langue native et culture des apprenants. (Lado, *ibid*) [Ma traduction].

De façon plus concrète, le point de vue de Lado repose sur trois postulats rappelés par Giacobbe (1990, p. 116) :

- L'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer de nouvelles habitudes.
- Puisque dans les productions langagières des apprenants apparaissent de nombreuses erreurs que l'on peut identifier comme des formes appartenant à la langue première, c'est qu'il existe un phénomène de transfert.
- Si la similitude entre deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront source d'interférences.

Sa solution est donc de procéder à une bonne compréhension terme à terme, rigoureuse et systématique de deux langues données, à tous les niveaux (phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique) afin de ressortir leurs différences et permettre ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. (Galisson et Coste (1979, p.125).

On peut donc retenir que, la méthode contrastive est une technique d'analyse linguistique et sociolinguistique qui consiste à établir une procédure permettant de rapprocher les formes différentes entre deux langues ou deux variétés linguistiques qui assument les équivalences dans la communication. Elle permet de faire une étude systématique des faits et phénomènes linguistiques dans deux ou plusieurs langues en parallèle.

La méthode contrastive s'est substituée à la didactique des langues, l'élaboration des méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle et langue étrangère. Elle repose fondamentalement sur la comparaison entre deux ou plusieurs langues. Elle stipule que l'étude d'une L2 ne pose pas les mêmes problèmes que la L1. En effet, il s'agit de voir l'influence d'une langue maternelle sur la langue étrangère. Cela est possible par une comparaison et un rapprochement des variétés linguistiques aux niveaux phonologiques, prosodiques, lexico-sémantiques et morphosyntaxiques. Par ailleurs, la comparaison suppose une mise au point des hypothèses psycholinguistiques fondamentales.

Dans le cadre de notre recherche, l'approche contrastive de Lado est la mieux adaptée pour mettre en évidence les variations du français employés par nos apprenants. Cette méthode nous permettra de décrire et d'expliquer les difficultés dues à l'influence des langues locales camerounaises sur la langue française. Par ailleurs, il nous reviendra d'analyser et de comparer les interférences linguistiques entre le français standard et ses variétés phonologique, prosodique, lexico sémantique et morphosyntaxique qui caractérisent le français parlé par nos apprenants en situation de classe. Le but visé par la didactique contrastive réside dans l'autonomie de l'apprenant capable de ressortir par lui-même, les similitudes, les dissemblances et les interférences existantes entre leurs langues maternelles et le français.

En somme, il était question dans le présent chapitre de définir les mots clés du sujet, puis de parcourir les différents travaux en rapport avec notre thème de recherche en prenant position à chaque fois dans le but de faire ressortir l'originalité de notre recherche. Et pour finir, nous avons présenté les théories explicatives de notre sujet. Cependant, il est intéressant de passer au chapitre suivant : la problématique de l'étude.

CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Dans le présent chapitre, il s'agira de formuler la problématique. Formuler la problématique de recherche consiste à construire l'objet de recherche à partir d'un certain nombre d'observations telles que la présentation du contexte générale de l'étude, le constat et la justification du choix du sujet, la formulation du problème de recherche, la détermination des questions et des hypothèses de recherche, puis la présentation des objectifs et les intérêts de l'étude, et enfin la délimitation de l'étude et le tableau synoptique.

2.1. Contexte de l'étude et justification du sujet

2.1.1. Contexte de l'étude

Le Cameroun est généralement considéré comme l'Afrique en miniature au niveau historique, linguistique et géographique dans la mesure où c'est un pays où convergent plusieurs civilisations. De plus, c'est un pays plurilingue et pluriethnique où le français à côté de l'anglais occupe une place imposante. Enfin, il est situé au cœur de l'Afrique et son rôle dans l'espace francophone est assez considérable comme le dit si bien Biloa (op.cit, p.1) : « Le Cameroun et la francophonie sont liés pour le meilleur et pour le pire. Car autant la francophonie a besoin du Cameroun, autant le Cameroun a besoin de la Francophonie. ». La langue française est donc imposée à la faveur de la tutelle française et installée comme langue d'enseignement, de communication au contact des autres langues locales. (Mendo Ze 2003, p.7)

En somme, le français est devenu au fil des ans la propriété des citoyens camerounais qui l'ont enrichi au point où il a pris de belles couleurs locales pour devenir « un français camerounais, distinct du Français de France ou de Belgique ou de Suisse ou du Québec par sa phonologie, sa morphologie, sa syntaxe, sa sémantique » (Bilola, op.cit., p. 2).

La Loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun précise les attentes de la société à l'égard de l'école camerounaise, parmi lesquelles on peut lire l'ouverture à l'interculturel chez l'apprenant, sa conception et réception des textes variés oraux et écrits :

Il s'agit en somme pour l'élève :

- d'approfondir sa réception/compréhension des textes variés, oraux et écrits ;
- de parfaire sa maîtrise, désormais active et réfléchie de la langue contemporaine, de ses niveaux et de ses registres divers ;

- de développer ses aptitudes à l'expression et à la communication sous leurs différentes formes et leurs différentes techniques ;
- d'affermir son jugement, son esprit critique, d'analyse, de synthèse et ses facultés créatrices ;
- d'aider à l'enracinement culturel et à l'ouverture culturelle ;
- d'apprendre à se donner des critères et un ordre de valeurs lui permettant de juger les choses et les événements selon sa personnalité et sa culture propre ;
- de s'enraciner dans sa culture et de s'ouvrir au monde (Loi de l'orientation de l'éducation, op.cit.p.4)

Cette loi met en valeur l'éducation qui a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Cette prise en compte de l'épanouissement socioculturel de l'apprenant est bien inscrite dans cette loi.

De même, le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants dans l'enseignement est un point essentiel dans la mission de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), née le 16 novembre 1945 :

La mission de l'UNESCO est de contribuer à l'édification d'une culture de la paix, à l'éradication de la pauvreté, au développement durable et au dialogue interculturel par l'éducation, les sciences, la culture, la communication et l'information. L'UNESCO s'emploie à créer les conditions d'un dialogue entre les civilisations, les cultures et les peuples, fondé sur le respect des valeurs partagées par tous (Août 2013).

Les programmes de français des classes de première de l'enseignement secondaire général et technique du 04 janvier 2019 mettent l'accent sur le profil de sortie de l'apprenant au terme du second cycle de la manière suivante : « l'apprenant devra au terme du second cycle, être capable de traiter avec compétence les situations problèmes se rapportant aux enjeux linguistiques, culturels et scolaires de l'enseignement du français ». Pour y parvenir, l'apprenant doit être capable de mobiliser, en français, toutes les ressources pertinentes en termes de savoirs, savoir-faire et savoir être lui permettant de lire et apprécier des textes variés et de communiquer efficacement à l'oral comme à l'écrit. Cette compétence se déclinera en trois compétences de base :

- La compétence de Base n°1 : lire pour apprécier les œuvres littéraires (roman, théâtre, poésie, essai) et iconiques
- La compétence de Base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans les textes variés
- La compétence de Base n°3 : produire divers types de texte à l'écrit comme à l'oral.

Au niveau des ressources de la Compétence de Base n°2, l'item, les ***variétés du français dans l'espace francophone*** figure comme un savoir à enseigner en Communication.

Il est précisé que cet item peut être étudié en communication, en morphosyntaxe, en lexicologie ou en stylistique/rhétorique des textes. De plus, les ressources à mobiliser par les apprenants en termes de savoir-faire reposent sur les habilités suivantes : identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte, relever les effets de sens induits par les outils de la langue, interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités. Enfin, s'agissant des attitudes à développer en termes de savoir être, il y est écrit : sens de l'observation, sens de l'écoute, sens critique, curiosité intellectuelle, ouverture au dialogue, courtoisie, tolérance. Toutes ces ressources en termes de savoir, savoir-faire et savoir être à mobiliser par les apprenants de première littéraire font partie des composantes de la compétence interculturelle.

Le manuel scolaire de langue française intitulé : *Langue et Méthodes au Second cycle* (2^{nde}, 1^{ère}, Tle toutes séries ESG/ESTP) rédigé par l'Inspecteur Pédagogique National émérite Jean Claude Lessomo Edene et al (2020) proposent une démarche pédagogique conforme aux nouveaux programmes de cet item de la manière suivante :

- Communication : Variétés prosodiques et phonologiques du français dans l'espace francophone,
- Morphosyntaxe : Variations morphosyntaxiques du français dans l'espace francophone,
- Lexicologie/sémantique : les variations lexicales du français dans l'espace francophone.

2.1.2. Justification du choix du thème

À l'occasion de la journée pédagogique d'octobre 2020 au Lycée Bilingue d'Ekounou, les inspecteurs avaient du mal à proposer une bonne démarche didactique sur *Les variétés du français dans l'espace francophone*, item nouvellement introduit dans les programmes de français en classe de première, du fait que ces inspecteurs ne soient pas assez outillés dans ce domaine.

De plus, dans les salles de classes certains enseignants rencontrent des difficultés pour dispenser cette leçon en Première littéraire du fait qu'ils ne maîtrisent pas la transposition didactique interne de cette notion très complexe pour la plupart et du fait qu'ils ne sont pas assez outillés ou formés pour bien la dispenser.

Par ailleurs, la compétence interculturelle n'est pas inscrite dans les programmes d'Enseignement-apprentissage de L'ENS au département de Français. Pourtant cette notion est indispensable lorsqu'on se trouve dans un contexte où le français est en contact avec les

langues nationales camerounaises. La dimension interculturelle vise le vivre ensemble, la décentration, l'empathie, la prise de conscience interculturelle, les savoirs interculturels et les valeurs morales : la tolérance, l'acceptation et l'adaptation, etc. Tous ces éléments doivent cadrer avec les finalités de l'Enseignement-apprentissage du FLS en contexte camerounais.

En outre, le ministère des enseignements secondaires au Cameroun, sous la supervision du Professeur Pauline Nalova Lyonga, en collaboration avec le ministère de la communication, la CAMTEL, la CRTV et l'UNESCO a introduit depuis 2020, l'Éducation à distance pour digitaliser les enseignements et apprentissages des leçons de Français. Dans ce mode d'enseignement à distance, l'enseignant de Français, titulaire des classes de Terminale, Christian Wilfried Mekongo dispense une leçon pour le niveau des terminales littéraires intitulée : Les variations phoniques et prosodiques du français : cas du Cameroun avec pour objectif : l'analyse de ces variations par les apprenants afin d'en dégager les effets de sens induits. Cependant aucune leçon de cet item ne figure pas dans les cours à distance des classes de premières littéraires mais plutôt en classe de Terminale littéraire..

Enfin, depuis 2019 que ce savoir a été introduit en langue française dans les nouveaux programmes des classes de première, nous avons remarqué qu'il n'apparaissait pas dans les épreuves de langue française au Probatoire littéraire.

Au regard de toutes ses considérations générales, il nous a paru intéressant d'orienter notre recherche sur le thème : ***Didactique des variétés du français dans l'espace francophone et développement de la compétence interculturelle des apprenants du second cycle de l'ESG au Cameroun.*** Ces variétés sont des particularités phonologiques, prosodiques, lexico-sémantiques et morphosyntaxiques de français propres aux locuteurs camerounais tels que les apprenants du second cycle (1^{ère} littéraires) dans un pays plurilingue et pluriethnique. Le but c'est de réfléchir comment ils peuvent développer une compétence interculturelle notamment l'intercompréhension, l'ouverture interculturelle et le relativisme culturel à partir d'une bonne stratégie d'enseignement de ces variétés..

2.2. Formulation du problème de recherche

Le problème de recherche est l'objet principal de l'étude. Il dépend des constats et du problème proprement dit.

2.2.1. Le constat de l'étude

À l'initiative de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) de l'Université de Yaoundé 1, nous avons observé pendant la période des stages d'observation et d'imprégnation trois leçons en 1^{ère} Allemand qui ont attiré notre attention sur l'enseignement des variétés du français dans l'espace francophone et le développement de la compétence interculturelle en classe de Français.

La première leçon de langue portait sur les variétés du français dans l'espace francophone : cas du Cameroun. Nous avons remarqué – déjà à partir de l'objectif : l'apprenant devra utiliser les variétés du français camerounais pour produire une discussion – que l'enseignant n'avait pas pour finalité le développement de la compétence interculturelle. Le texte était tiré d'une œuvre littéraire au programme du niveau des 4^{èmes} : *Les Bimanes* de Séverin Cécile Abéga. La leçon conduite par cet enseignant qui s'exprimait dans un registre très soutenu se heurtait aux incompréhensions des apprenants qui ne trouvaient aucun intérêt à cette leçon. Certains prenaient des notes sans comprendre. L'enseignant a pris plus de temps dès l'entame de ladite leçon à définir l'espace francophone au sens général, pour aboutir à l'établissement d'un listing des variétés du français parlé dans les cinq continents. Aucun rapport direct avec les langues et cultures locales camerounaises n'avait été établi. Les apprenants avaient des difficultés à comprendre ce cours au point où des questions posées par les apprenants ne trouvaient aucune satisfaction. On avait l'impression que cet enseignant faisait l'apologie de la Francophonie sans orienter son objectif sur le développement de la dimension interculturelle chez un apprenant camerounais notamment les savoirs interculturels et la prise de conscience interculturelle pour faire de ses apprenants des médiateurs interculturels. La méthode d'enseignement était beaucoup plus traditionnelle. Plus précisément, sa méthode didactique suivait le protocole du modèle transmissif. Les apprenants pour la plupart étaient passifs. Au terme de cette leçon, la dernière étape n'avait pas été élaborée notamment la consolidation, dans la mesure où le temps alloué à cette séance d'Enseignement-apprentissage n'avait pas été respecté. L'exercice avait finalement été consigné comme devoir à faire à la maison.

La deuxième leçon, portant sur le compte rendu de correction de l'évaluation de la 4^{ème} séquence en dissertation, fut dispensée par notre camarade stagiaire originaire de la région du Nord. Pendant la prise en main de la classe, l'enseignant était surpris de la réaction des apprenants qui se moquaient de son expression. Cet enseignant originaire de la région

septentrionale ne parvenait pas à prononcer certains mots conformément aux exigences de l'Alphabet Phonétique Internationale de la langue française (cf. Annexe). On pouvait relever les traces des sons de sa langue maternelle dans son expression dans la mesure où il y avait une confusion des sons et une prolongation du son /r/ en fin de mot ou de phrase. Cette attitude des apprenants caractérisée par la stigmatisation, les préjugés et les stéréotypes a perturbé le bon déroulement de la leçon. L'enseignant était obligé d'arrêter le cours et de faire connaître aux apprenants son identité culturelle. Un calme s'est installé momentanément mais à chaque fois qu'il prononçait des mots, toute la classe se remettait à rire si bien qu'il n'avait pas terminé cette leçon. Toutefois, il a juste remis les copies. Pourtant, un enseignant efficace doit éradiquer ces fléaux qui sont des obstacles pour l'apprentissage. A ce propos, Byram et al (2002, p.30) font remarquer que :

Tous les travaux de recherche indiquent que l'élimination des préjugés est la priorité des priorités pour les professeurs de langues. Les clichés ou stéréotypes consistent à coller une étiquette sur certains groupes d'individus ou à les classer dans les cases avec une connotation généralement négative, et en fonction d'idées préconçues ou de généralisations très larges ; puis sur cette base, on suppose que tous les membres du groupe en question pensent et se comportent de la même manière. Ces clichés sapent totalement les identités réelles – y compris les nôtres – en laissant croire que l'apparence ou la façon de parler détermine nos actes et comportements.

La troisième leçon, relative à la réception des textes sur l'Etude de l'œuvre intégrale en littérature, concernait la lecture analytique d'un texte tiré d'une œuvre au programme : *La Marmite de Koka- Mballa*. L'enseignant avait organisé des groupes d'exposé sur des thèmes pertinents de cette œuvre. Deux groupes d'apprenants devaient exposer sur les thèmes suivants : les conséquences de la tradition et le statut de la femme dans l'œuvre. Le premier groupe s'est avancé et a porté le plan de l'exposé au tableau. Le chef du groupe jouant le rôle de modérateur introduisait à tour de rôle ses camarades. Lorsqu'il donna la parole à celui qui devait conclure l'exposé, plus de la majorité de la classe se mit à rire et à l'intriguer en l'intimidant sur son parlé caractéristique de l'accent bamiléké. Il s'est arrêté puis l'enseignant a demandé à toute la classe de se taire, puis, par un signe de la main, il a demandé qu'un autre membre du groupe conclut l'exposé. Celui qui avait été désigné prit la parole et le bruit augmenta de plus en plus car cet apprenant s'exprimait avec l'accent bàsàa. En observant le comportement de ces apprenants, j'ai relevé une intolérance, un manque de respect et d'acceptabilité interculturelle dues au fait qu'ils n'ont pas la connaissance des groupes sociaux et ne veulent pas s'accepter et se respecter pour valoriser la culture de l'autre afin d'enrichir leur propre culture. Même l'enseignant qui devait attirer l'attention de ses apprenants sur les valeurs morales et l'intérêt pour l'altérité en tant que guide et bon éducateur

s'est mis à sourire lui aussi avant de se ressaisir en ordonnant à toute la classe de se taire. C'est parce qu'il ne sait pas le rôle du bon professeur selon Byram *ibid*, p.10:

Aussi le bon professeur est un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l'altérité et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent- eux-mêmes et leur culture.

Une salle de classe est caractérisée par un brassage de cultures et ethnies diverses. L'enseignant de Français devrait orienter ses pratiques d'enseignement sur le développement des valeurs morales, des aptitudes et des connaissances des groupes sociaux pour faire de ses apprenants des médiateurs interculturels.

2.2.2. *Le problème de recherche*

Au regard des constats mettant en relief les difficultés que rencontrent les enseignants pour dispenser de manière efficace leurs leçons, au regard de l'existence des réalités des stéréotypes, des préjugés, des clichés et des représentations comme obstacle à l'apprentissage parce que les enseignants et les apprenants n'ont pas mis en valeur l'intérêt pour l'altérité, le développement de la compétence interculturelle en didactique du français au Cameroun, le problème de notre sujet de recherche relève de l'absence de compétence interculturelle chez les apprenants dans le processus E-A des variétés du français en classe de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.

La présentation de notre problème nous amène directement à le questionner par des questions de recherche.

2.3. Questions de recherche

Dans le cadre de notre étude, nous avons formulé une question principale permettant de questionner le problème dans un sens plus large, puis nous avons associé des questions secondaires qui viennent montrer les pistes que l'on pourrait explorer pour expliquer notre problème.

- **Question de recherche principale**

La question principale de cette étude consiste à savoir : en quoi la didactique des particularités du français favorise-t-elle le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants camerounais de 1^{ère} littéraire ?

- **Questions de recherche secondaires**

Dans cette étude, nous avons formulé trois (03) questions de recherche secondaires à savoir :

- **Question secondaire 1** : quelle est la place de l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français dans le développement de l'intercompréhension chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?
- **Question secondaire 2** : quel est le rôle de l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français dans le développement de l'ouverture interculturelle chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?
- **Question secondaire 3** : quelle est la contribution de l'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français dans la construction du relativisme culturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?

2.4. Hypothèses de recherche

Dans cette étude que nous menons, nous avons divisé nos hypothèses en deux à savoir : l'hypothèse principale et les hypothèses secondaires.

- **Hypothèse principale**

Notre hypothèse principale consiste à apporter une réponse à notre question principale et est la suivante : la didactique des variétés du français favorise le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraires de l'ESG.

- **Hypothèses secondaires**

Les hypothèses de notre étude ont été formulées en fonction des questions secondaires qui ont été posées en amont. Elles sont trois à savoir :

- **Hypothèse secondaire 1** : L'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français favorise l'intercompréhension chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun
- **Hypothèse secondaire 2** : L'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français développe l'ouverture interculturelle chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.
- **Hypothèse secondaire 3** : L'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français privilégie le relativisme culturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun

2.5. Objectifs de recherche

Dans cette recherche, nous visons un objectif général, et pour l'atteindre, nous aurons des objectifs spécifiques qui permettront de présenter les différentes étapes pour l'atteinte de nos buts.

- **Objectif général de recherche**

Notre objectif général vise à analyser l'impact de la didactique des variétés du français sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.

- **Objectifs spécifiques de recherche**

Nos objectifs spécifiques seront au nombre de six ainsi qu'il suit :

Objectif spécifique 1 : Étudier l'incidence de l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques sur le développement de l'intercompréhension chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun

Objectif spécifique 2 : Examiner l'influence de l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques sur le développement de l'ouverture interculturelle chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun

Objectif spécifique 3 : Etudier les effets de l'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français sur le développement du relativisme culturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun

La définition de nos objectifs de recherche nous conduira à préciser les intérêts de l'étude.

2.6. Intérêts de l'étude

Selon le Dictionnaire Larousse (2000), l'intérêt est défini comme le souci de ce qui va dans le sens de quelque chose, de quelqu'un, ce qui est favorable. Ce qui constitue un avantage. Ce qui importe. Dans le cas de la présente étude ce qui importe se résume sous plusieurs angles. Les intérêts de l'étude montrent l'importance de la recherche que l'on veut mener. Ainsi notre étude suscite plusieurs intérêts à savoir :

- **Intérêt didactico- pédagogique**

Ce sujet nous intéresse didactiquement pour explorer chacune des étapes de l'acte d'apprentissage de ces variétés de français et mettre en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur interculturel entre les apprenants et les contenus d'enseignement

Sur le plan pédagogique, nous sommes curieux de voir si la transmission de cet item au programme est bien élaborée par les enseignants et permet aux apprenants de 1^{ère} littéraire de développer la compétence interculturelle notamment l'intercompréhension, l'ouverture interculturelle et le relativisme culturel.

- **Intérêt socio-culturel**

L'un des objectifs majeurs du nouveau paradigme pédagogique adopté par le système éducatif camerounais est le développement des compétences qui peuvent aider les citoyens à résoudre les problèmes auxquels ils font face au quotidien. Par ailleurs, l'éducation a pour mission la transmission aux enfants de certaines valeurs morales de citoyenneté et d'honnêteté. Dans l'article 4 de la loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, il est stipulé que : « L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique et moral et de son institution harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ». Cela suppose donc que l'enseignement des variétés du français revêt une mission des plus urgentes à savoir le développement des compétences interculturelles nécessaires à l'épanouissement de l'apprenant.

L'intérêt social de cette étude réside donc dans la qualité sociale des compétences que l'enseignement du français vise à faire développer chez l'apprenant. Il convient de rappeler que le principal réceptacle du produit de l'éducation, c'est la société. En d'autres termes un bon produit de l'éducation est une fierté pour la société, car la société représente le principal champ d'application de toute connaissance et de tout savoir-faire acquis à l'école.

La présentation des intérêts de cette étude que nous menons nous amène donc à préciser les bornes de notre recherche. Ce qui nous conduit à la délimitation de notre recherche.

2.7. Délimitation de la recherche

La délimitation permet de mieux structurer la recherche et de la situer dans le temps, l'espace et dans un domaine ou une orientation bien précise. Pour mieux circonscrire notre recherche, nous allons préciser les bornes de notre étude en se penchant sur l'espace, le temps et la thématique

2.7.1. Délimitation thématique

La présente étude se situe aux confluent d'une didactique qui se veut d'abord générale et en suite disciplinaire Il convient de préciser que l'on est dans les sciences de l'éducation. Alors la présente recherche se situe dans la didactique des langues notamment la didactique du français en contexte Camerounais où le français représente en même temps une langue de travail, langue d'enseignement et discipline scolaire. De manière plus précise, l'étude se situe dans l'enseignement des variétés du français au second cycle de l'ESG au

Cameroun. À cet effet, le présent travail s'oriente vers une des thématiques d'actualité centrée sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire en lien avec la didactique des variétés phonologique, prosodique, lexicosémantique et morphosyntaxique du français.

2.7.2. Délimitation spatiale ou géographique

Notre étude sera faite dans le territoire camerounais plus précisément dans la ville de Yaoundé, un milieu urbain caractérisée par un brassage de plusieurs cultures et civilisations. Nous nous sommes intéressés à l'arrondissement de Yaoundé IV qui comporte en son sein les trois sites de notre recherche : Lycée Bilingue de Mimboman, Lycée bilingue de Nkolndongo et Lycée d'Anguissa, établissements de l'enseignement secondaire proche de notre domicile pour faciliter la recherche

2.7.3. Délimitation temporelle

La présente étude garde son actualité en ce sens que le problème soulevé ici s'appuie sur un paradigme actuellement en vigueur. La compétence interculturelle est un concept pas encore répandu dans les contenus d'apprentissage de la didactique du Français à l'ENS. De même, l'Enseignement-apprentissage des variétés du français est un item récemment introduit dans les nouveaux programmes des classes de premières littéraires des Enseignements secondaires au Cameroun.

Du point de vue temporel, cette recherche est menée pour le compte de l'année académique 2023/2024. Le présent travail est donc mené pour la fin des études de master en science de l'éducation, principalement en Didactique des Disciplines. Le présent mémoire sera de ce fait déposé et défendu au compte de l'année 2023/2024.

2.8. Opérationnalisation des variables

Notre sujet de recherche est formulé au moyen de deux variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

2.8.1. La variable indépendante (VI)

Notre étude a pour variable indépendante : La didactique des variétés du français dans l'espace francophone camerounais. Elle renferme les composantes suivantes :

- Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français

- Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français
- Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français

2.8.2. La variable dépendante (VD)

Notre étude a pour variable dépendante : Le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG. Elle renferme les composantes suivantes :

- Développer chez l'apprenant l'intercompréhension culturelle
- Développer chez l'apprenant l'ouverture interculturelle
- Développer chez l'apprenant le relativisme culturel

Tableau 3 : Opérationnalisation des variables de l'étude

Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
Variable indépendante La didactique des variétés du français dans l'espace francophone camerounais	Modalité 1 Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français	Les accents régionaux Utilisation des phonèmes	Les accents nordiste, bàsàa, bamiléké, bété, etc. Confusion des sons
	Modalité 2 Enseignement-apprentissage des variétés lexicosémantiques du français	Les néologismes La troncation	Les emprunts et calques Les mots composés et dérivés L'abrègement d'un mot
	Modalité 3 Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français	Les interjections Les marqueurs et mots du discours	Les interjections ouvrante, médiane et finales Utilisation du « que non » et la conjonction « que » Les marqueurs du discours : même, vraiment
	Modalité 1 Développer chez l'apprenant l'intercompréhension culturelle	Connaissance des groupes sociaux Dialogue interculturel	Connaître le fonctionnement des groupes sociaux Connaitre son identité culturelle Se comprendre et comprendre l'autre Se rencontrer, agir, interagir avec l'autre
	Modalité 2 Développer chez l'apprenant l'ouverture interculturelle	Ouverture d'esprit Acceptation de la différence	Être ouvert, curieux, respectueux et tolérant vis-à-vis des croyances, des valeurs et des comportements des autres Éviter les stéréotypes et les préjugés
	Modalité 3 Développer chez l'apprenant le relativisme culturel	Aptitude à l'empathie Aptitude à la décentration	Aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture Prendre conscience de sa propre valeur et de l'influence de celle-ci sur la vision des valeurs des autres

Tableau 4 : Tableau synoptique de la recherche

Thème: DIDACTIQUE DES VARIÉTÉS DU FRANÇAIS DANS L'ESPACE FRANCOPHONE ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DES APPRENANTS DU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL AU CAMEROUN	Questions de recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de l'étude
	Question principale En quoi la didactique des particularités du français favorise-t-elle le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants camerounais de 1 ^{ère} littéraire ?	Hypothèse générale La didactique des variétés du français a un impact sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?	Objectif général Analyser l'impact de la didactique des variétés du français sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.
	Question secondaire N° 1 : Quelle incidence l'enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français peut-il avoir sur le développement de l'intercompréhension chez les apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?	Hypothèse spécifique N°1 : L'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français favorise l'intercompréhension chez les apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun	Objectif spécifique N°1 : Étudier l'incidence de l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques sur le développement de l'intercompréhension chez les apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun
	Question secondaire N° 2 : Quelle influence l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français peut-il avoir sur le développement de l'ouverture interculturelle chez les apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?	Hypothèse spécifique N°2 : L'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français développe l'ouverture interculturelle chez les apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.	Objectif spécifique N°2 : Examiner l'influence de l'enseignement/ apprentissage des variétés lexicosémantique sur le développement de l'ouverture interculturelle chez les apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun
	Question secondaire N° 3 : Quel effet peut produire l'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français sur le développement du relativisme culturel chez les apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?	Hypothèse spécifique N°2 L'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français développe le relativisme culturel chez les apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun	Objectif spécifique N°2 : Etudier les effets de l'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français sur le développement du relativisme culturel chez les apprenants de 1 ^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun

PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE

Notre cadre méthodologique et opératoire est la phase pendant laquelle nous allons approfondir notre recherche pour obtenir le maximum d'informations ou éléments qui nous permettront de valider ou d'infirmer nos hypothèses formulées au départ. Elle est constituée de deux parties : la méthodologie de recherche et l'analyse des données.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Il est question ici de mettre en exergue de manière déroulée la méthodologie qui a orientée cette recherche. Il convient de ce fait d'établir une congruence entre les questions, les objectifs et les hypothèses de cette étude et la méthodologie. Par la suite, l'on apportera des clarifications sur la méthodologie en passant tour à tour par le type de recherche, les méthodes et outils de collecte et d'analyse des données.

3.1. Approche méthodologique : recherche qualitative

La recherche qualitative cherche à comprendre en profondeur un phénomène. Elle étudie les opinions, les idées et les sentiments des individus ou de petits groupes d'individus. L'étude suivante est qualitative de type exploratoire. Dans notre travail, nous mènerons une recherche exploratoire qui est une approche qualitative utilisée lorsqu'un sujet a été peu étudié, lorsqu'un sujet a été largement examiné en utilisant des recherches plus confirmatoires ou lorsqu'un sujet a tellement changé qu'il demande à être exploré sur la base de nouveaux éléments (Trudel et al. 2006). Nous avons opté pour ce type de recherche, car il nous permettra de comprendre la réalité sociale telle qu'elle est perçue par les individus ou les groupes à étudier. Pour Thouin (2014, p.133) « l'approche qualitative cherche à décrire et à expliquer le plus précisément possible et en détail les phénomènes liés à l'étude ». Selon Taylor et Bogdan (1984), une recherche qualitative est celle qui produit et analyse des données descriptives, explicatives telles que les paroles écrites ou dites, les comportements observables des personnes. Elle se caractérise par une procédure ouverte, visant à déterminer qu'est-ce qui existe et pourquoi en est-il ainsi et non, combien en existe-il ?

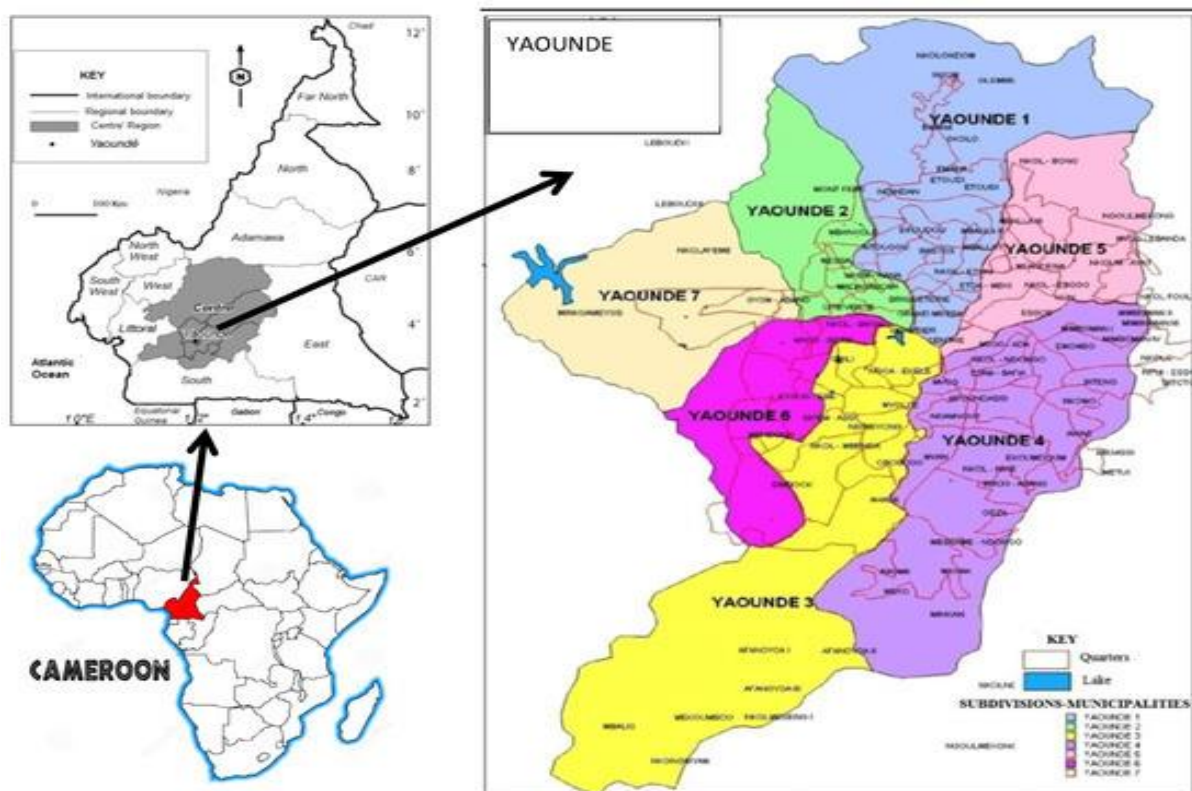
A partir de notre sujet de recherche, la définition du problème, des hypothèses et objectifs sus formulés, nous avons choisi la méthode qualitative pour la collecte de nos données via des entretiens de type semi-directif avec quelques enseignants des établissements d'accueil et un focus group avec des apprenants de première littéraire. Il est donc question à travers cette méthode de collecte, de recueillir des données de terrain se rapprochant de ce qui se passe réellement dans les situations de classe, données qui seront analysées afin de ressortir des éléments convaincants et des données qui sont en quelque sorte le reflet de la pensée des enseignants et des apprenants. Il sera par ailleurs question de s'appuyer sur des techniques et

des instruments de collecte des données différentes. Pour obtenir les informations lors des enquêtes, l'on procèdera par échantillonnage de la population cible. Il sera ainsi question de faire une analyse de contenu des entretiens qui ont été menés avec les enseignants et les apprenants.

3.2. Description du site de recherche

Le choix du site de l'étude est fonction de notre volonté de diversifier les données pour garantir la crédibilité des résultats de l'étude mais aussi par souci de précision, qui est un principe scientifique fondamental. Notre recherche se déroule durant l'année scolaire 2023/2024, au Cameroun, dans la région du centre et principalement dans la ville de Yaoundé, le département du Mfoundi, l'arrondissement de la commune urbaine de Yaoundé IV.

Figure 4: Carte de la Commune de Yaoundé I



Source: <http://www.Images.app.goo.gl/By9vHcRKM4Y2ci59>

L'arrondissement de Yaoundé IV regorge en son sein plusieurs cultures et ethnies. On y retrouve plusieurs établissements secondaires, mais nous avons choisi d'effectuer nos enquêtes dans trois sites de Yaoundé IV notamment : lycée bilingue de Mimboman, Lycée d'Anguissa et lycée bilingue de Nkolndongo.

Le choix de ces sites se justifie par le fait qu'ils soient proches de notre domicile familial afin de faciliter la recherche. En outre ce choix se justifie aussi par le fait que ces lycées comportent le second cycle. Enfin, nous avons sollicité de recueillir nos données dans ces établissements parce que ces lieux cadrent avec l'objet de notre recherche pour une vulgarisation de la compétence interculturelle chez les apprenants du second cycle de L'Enseignement Secondaire Général au Cameroun.

3.2.1. *Le Lycée Bilingue de Mimboman*

Le lycée bilingue de Mimboman est un établissement de l'enseignement secondaire général qui est situé dans la commune de Yaoundé IV au quartier Mimboman Dispensaire. Créé en 1991 sous le nom de CES de Mimboman, cet établissement a évolué sur le plan statutaire selon les dates suivantes : 1998 : transformation en lycée ; 2010 : Transformation en Lycée Bilingue comprenant la section anglophone et la section francophone ; 2014 : en plus d'être déjà Centre du Baccalauréat, le Lycée bilingue de Mimboman est devenu un centre agréé du GCE BOARD. Cet établissement est assez particulier pour notre recherche dans la mesure où il est le plus proche de notre domicile et très accessible pour collecter rapidement les données.

3.2.2. *Le Lycée Bilingue de Nkolndongo*

Le Lycée Bilingue de Nkolndongo est un établissement de l'enseignement secondaire général comportant une section anglophone et une section francophone. Il relève donc de l'autorité administrative du ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC), selon l'organisation gouvernementale actuelle. Créé en 1990 sous la dénomination de Lycée de Nkolndongo, cet établissement scolaire voit son statut académique évoluer en 2020 au profit de l'appellation "Lycée Bilingue de Nkolndongo" Quoique ce lycée fût originellement installé sur un autre site, on considère officiellement que son autonomisation sur le site actuel date de sa création c'est-à-dire 1990. Le Lycée Bilingue de Nkolndongo est construit dans un quartier populaire, mais occupe une position géographique favorable à la scolarisation.

3.2.3. *Le lycée d'Anguissa*

Le lycée d'Anguissa est un établissement de l'enseignement secondaire général comportant le premier cycle et le second cycle. créé en 1985, il comprend le premier cycle et

le second cycle. Il est construit dans le quartier Anguissa situé au cœur de l'arrondissement de Yaoundé IV. Il est entouré des quartiers Mimboman, Mvog-Ada et Nkolndongo.

3.3. La population de l'étude

Dans notre travail, nous avons deux types de populations : la population cible et la population accessible.

3.3.1. La population cible

La population cible désigne celle sur laquelle les données peuvent être collectées : c'est la population de référence. Selon N'da (2015, p.99) la population « est une collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères ». Dans le cadre de notre recherche, la population cible est constituée de tous les apprenants du second cycle et des enseignants de français en service dans les établissements d'enseignement secondaire général au Cameroun plus précisément dans la ville de Yaoundé.

Tableau 5: Population cible

Lycées de l'Enseignement secondaire Général	Enseignants du second cycle	Apprenants du second cycle
03 lycées	12 enseignants	30 Apprenants

Source : Enquête de terrain, mai 2024

3.3.2. La population accessible

C'est celle disponible et facilement repérable par le chercheur. Elle désigne l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer pendant ses investigations. Dans le cadre de notre étude, notre population accessible est constituée de 07 apprenants de première littéraire A4 Allemand et Espagnol et 06 enseignants de français du second cycle.

Tableau 6 : Population accessible

Lycées	Enseignantes et enseignants de français	Apprenants de 1^{ère} littéraire (A4 Allemand et Espagnol)
Lycée bilingue de Nkolndongo	2	5
Lycée d'Anguissa	2	/
Lycée bilingue de Mimboman	2	/
03 lycées	06 enseignants	05 Apprenants

Source : Enquête de terrain, mai 2024

3.3.2.1. Les enseignants.

Notre enquête a essentiellement ciblé les enseignants de français qui interviennent au second cycle en service dans les établissements d'enseignement secondaire de la commune de Yaoundé IV: Lycée Bilingue de Nkolndongo, Lycée d'Anguissa et Lycée Bilingue de Mimboman en vue d'apprécier leurs pratiques de classe sur l'Enseignement-apprentissage des variétés du français et quant à la place qu'ils accordent à la dimension interculturelle des apprenants. Etant donné leurs emplois de temps surchargés et leurs multiples obligations professionnelles, nous avons pu avoir six enseignants : trois hommes et trois femmes.

3.3.2.2. Les apprenants.

Nous avons choisi cinq (05) apprenants du lycée Bilingue de Nkolndongo, la classe de 1^{ère} A4 Allemand appartenant à des aires culturelles différentes pour recueillir nos données. Nous avons constitué un groupe de discussion avec ces apprenants pour analyser l'impact de l'Enseignement-apprentissage des variétés du français sur le développement de la compétence interculturelle.

3.4. Echantillon et technique d'échantillonnage

3.4.1. Définition de l'échantillon

Dans une recherche qualitative, on parle d'échantillon, lorsque l'ensemble des sujets est constitué d'êtres humains (enseignants, apprenants, directeurs d'école, parents) et des documents tels que les manuels scolaires, les programmes d'enseignement, les productions écrites des apprenants, le cahier de préparation de l'enseignants (Notes de cours DID 412, 2022). D'après Thouin (2014) la taille d'un échantillon ou d'un corpus dans le cadre d'une approche qualitative, est déterminée par le principe de la saturation de l'information. On peut

la considérer comme complète lorsque l'ajout d'êtres humains ou de documents n'apportent plus de nouvelles informations.

Dans le cadre de notre étude, l'échantillon est constitué de (cinq) 05 apprenants de 1^{ère} littéraire et six (06) enseignants de français en service dans les trois établissements de l'enseignement secondaire général à Yaoundé IV. Le choix de cet échantillon se justifie par le fait que nous cherchons la qualité. Les enseignants ciblés sont des enseignants chevronnés de français, produits des Ecoles Normales Supérieures qui ont une bonne expérience professionnelle en langue française notamment dans l'enseignement des variétés du français en contexte camerounais. Pour ce qui est des apprenants, il importe de noter que le choix de 05 apprenants réguliers du lycée bilingue de Nkolndongo, se justifie par le fait que nous voulons étudier l'impact de l'Enseignement-apprentissage de cet item sur le développement de la compétence interculturelle chez ces apprenants malgré les stéréotypes, clichés et préjugés qui sont en vigueur dans les salles de classe.

3.4.2. Méthode qualitative : échantillonnage non probabiliste

En recherche qualitative, l'échantillonnage permet de récolter des informations pertinentes à partir d'un public cible afin de répondre à la problématique et aux hypothèses de départ. C'est donc un procédé qui permet de définir un échantillon dans un travail d'enquête et la technique d'échantillonnage est une méthode qui consiste à choisir les sujets qui constitueront l'échantillon. Les sujets sélectionnés doivent disposer de savoir et d'expérience, susceptibles de fournir des données valides et complètes qui intéressent le chercheur. (N'da, 2015)

Les techniques d'échantillonnage donnent les différentes marches à suivre pour extraire un échantillon. En accord avec Fostin (2006), c'est le procédé par lequel un groupe de personnes ou un sous-ensemble d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène et de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée.

Dans notre étude, nous avons choisi l'échantillonnage raisonné qui est compris comme une procédure d'échantillonnage non probabiliste. Il consiste à sélectionner des participants considérés comme typiques de la population cible. Comme synonyme, on parle de la méthode de quotas ou échantillonnage orienté qui accroît la crédibilité de la procédure d'échantillonnage lorsque l'échantillon potentiel est trop large. Notre échantillonnage est raisonné par un ensemble d'indicateurs.

3.5. Techniques et instruments de collectes de données qualitatives

Collecter les données, c'est recueillir des informations permettant d'examiner le problème sur le terrain. Pour cela, l'on a besoin de techniques et d'instruments appropriés et fiables.

3.5.1. Technique de collecte des données qualitatives

Il est question au cours de cette phase de présenter les méthodes ou techniques auxquelles nous avons recours pour collecter les données. Etant donné que nous menons une recherche qualitative qui vise à comprendre l'impact de l'Enseignement-apprentissage des variétés du français sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants, nous avons recours à l'observation directe, l'entretien individuel, au focus group.

3.5.1.1. Observation directe.

Observer, c'est porter une attention particulière sur ou à quelque chose. Selon De Ketele, (2008), l'observation est un processus qui permet de constater les faits tels qu'ils se révèlent à notre vue. C'est dans ce sens que N'da (2015, p. 106) fait remarquer que :

L'observation ne se fait pas à partir de rien, avec des yeux nus mais avec des yeux pleins d'expérience, d'ensemble de règles implicites ou explicites orientant la recherche. Elle se fonde généralement sur des connaissances généralement connues, sur des façons de voir et de poser les problèmes, d'effectuer les recherches et de trouver des solutions.

On distingue deux types d'observation : l'observation participante et l'observation directe à laquelle l'on a eu recours.

L'observation directe consiste à regarder se dérouler sur une période donnée des comportements ou des événements et à les enregistrer car le chercheur est présent sur le terrain : il perçoit, mémorise et note. (N'da, 2015, p. 125.). Elle s'effectue à partir d'une grille d'observation qui permet de recueillir des données sur les pratiques de classe en français. Dans ce sens, nous pouvons mieux percevoir les démarches d'enseignement notamment les situations de vie mises en place, les activités d'enseignement et de consolidation des apprentissages. En d'autres termes, la grille d'observation élaborée est porteuse de sens pour la compréhension de l'orientation assignée à l'étude des variétés sociolinguistiques et son impact sur le développement de la dimension interculturelle des apprenants des lycées de l'Enseignement Secondaire Général à Yaoundé IV.

3.5.1.2. L'entretien individuel semi directif.

L'entretien est considéré comme un contact direct entre deux personnes, un échange au cours duquel l'interlocuteur exprime ses perceptions, ses interprétations, ses expériences, tandis que le chercheur, par ses questions ouvertes et ses réactions, facilite cette expression, évite que celle-ci s'éloigne des objectifs de la recherche. (N'da 2015, p. 142). On distingue donc à ce titre trois (03) types d'entretien : directif, semi-directif et non-directif. Parmi ces trois types d'entretien nous avons choisi l'entretien semi-directif.

L'entretien semi-directif est un entretien en face à face qui repose sur des questions ouvertes. L'interviewer prévoit quelques questions à poser en guise de point de repère. Il utilise un guide d'entretien dont les thèmes ne sont pas nécessairement abordés dans l'ordre. Le rôle de l'interviewer consiste à effectuer de bonnes relances aux moments opportuns afin de balayer le guide d'entretien sans pour autant influencer l'interviewer dans ses réponses ou lui couper la parole.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons effectué des entretiens semi directifs de dix à quinze minutes avec six enseignants de français. Les questions étaient ouvertes et portaient sur l'objectif principal de notre recherche : l'impact de la didactique des variétés du français dans l'espace francophone sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire. Les thèmes abordés étaient spécifiés à l'avance dans la mesure où l'objectif d'un entretien semi-directif est la marche de manœuvre que le chercheur donne à l'interviewer.

3.5.1.3. Entretien collectif ou focus group.

C'est « une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 1993, p. 311). Cette technique permet ainsi de collecter de nombreuses informations de manière rapide et peu coûteuse. D'une manière générale, le groupe de discussion, est une technique de collecte de données en recherche qualitative, modérée par un animateur neutre en présence d'un observateur. Il favorise l'émergence d'opinion et d'idées par la confrontation de points de vue, car il a pour but de collecter des informations sur un nombre limité de questions définies à l'avance. Par rapport à l'entretien individuel semi-directif, le focus group présente l'intérêt de susciter des idées du fait de la dynamique des interactions

qui s'installe entre les intervenants. Selon, N'da (2014, p. 149), le groupe de discussion se déroule en trois phases :

- *La phase d'introduction* : elle sert à briser la glace et à mettre en confiance les membres du groupe. L'animateur-chercheur souhaite la bienvenue aux membres et leur explique le déroulement de la séance
- *La phase de discussion du sujet* : l'animateur présente le sujet à discuter. Il conduit la discussion en s'appuyant si nécessaire sur un guide d'entretien.
- *La phase de conclusion* : elle permet au chercheur de solliciter les commentaires et les questions des membres du groupe avant de les remercier pour leur participation.

Dans le cadre de notre enquête, nous avons organisé un focus group avec cinq (05) apprenants de 1^{ère} A4 Allemand du Lycée bilingue de Nkolndongo. Nous avons choisi une salle adaptée garantissant un bon déroulement de la discussion. Nous avons organisé la discussion sur un thème socioculturel : le sport plus précisément le football au Cameroun et son impact sur la jeunesse camerounaise. Il était question que chacun s'exprime oralement en exprimant la tonalité de son aire culturelle afin de collecter des données relatives aux différentes variétés du français. Nous avons joué le rôle d'animateur assisté d'un observateur qui enregistrait la séance et prenait des notes sur les attitudes et aptitudes des apprenants liées à la compétence interculturelle. Puis, nous avons introduit la deuxième discussion sur notre thème de recherche pour recueillir leurs opinions. La séance s'est étendue sur une durée de 60 minutes.

En définitive, le recueil de données implique un ensemble de techniques, que nous matérialisons avec des instruments précis.

3.5.2. Instruments de collecte des données : grille d'observation et guide d'entretien

L'instrument de collecte des données se définit comme le support utilisé pour constituer la base nécessaire à l'étude empirique. Parmi ces instruments, le chercheur y occupe une place fondamentale. Nous allons procéder par une grille d'observation, un guide d'entretien semi directif et un guide d'entretien collectif ou focus group.

3.5.2.1. Grille d'observation.

La grille d'observation que nous avons conçue permet de mieux décrire les pratiques de classe des enseignants de Français de 1^{ère} littéraire. Dans ce sens, nous allons nous focaliser sur : - La formulation de la nature et du titre de la leçon

- La formulation de l'objectif de la leçon en lien avec le développement de la compétence interculturelle
- La mise en train : comment l'enseignant introduit sa leçon en vérifiant les prérequis ?
- Le choix du corpus en relation avec les variétés du français en francophonie plus précisément un texte typique de la présence des socioculturelles camerounaises en relation avec des situations-problèmes
- Les activités d'Enseignement-apprentissage notamment la technique de questionnement, la participation des apprenants, la maîtrise de la salle, l'expression de l'enseignant et des apprenants en rapport à la norme du français standard, le comportement des apprenants quant aux valeurs morales, aptitude et savoirs relatifs à la compétence interculturelle. Il s'agit de découvrir si l'enseignant mobilise les ressources nécessaires pour développer l'intercompréhension, l'ouverture interculturelle et le relativisme culturel chez les apprenants. Fait-il recourir aux théories didactiques ? Met-il en place des techniques actives d'enseignement ? La disposition des apprenants encourage-t-elle le travail en groupe ? Les apprenants se confrontent-ils entre eux ? Autant d'informations qui permettront de décrire les pratiques enseignantes en français.
- Le contenu de la leçon sur les différentes variétés du français en lien avec la compétence interculturelle.
- La phase de consolidation pour consolider les acquis des apprenants. L'enseignant met-il en place des activités de remédiation ? Les apprenants proposent-ils des productions cohérentes ? Mobilisent-ils des ressources pour promouvoir des valeurs interculturelles ?

Notre grille d'observation (cf. Annexe) consiste à noter la présence ou l'absence des éléments en rapport avec l'Enseignement-apprentissage des variétés du français en lien avec le développement de la compétence interculturelle.

3.5.2.2. Guide d'entretien.

Le guide d'entretien est un instrument qui définit un entretien entre deux personnes interviewées, conduit et enregistré à l'aide d'un magnétophone. Cette pratique favorise la production d'un discours linéaire de l'interviewer sur un thème défini tout en préservant l'interaction entre les participants. L'interviewer à chaque fois peut demander plus de précision aux répondants. L'objectif d'un guide d'entretien est de provoquer un commentaire,

canaliser sur les faits, par le biais de la parole ; ce qui donne accès à un nombre important d'informations.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons élaboré deux guides d'entretien : un guide d'entretien individuel semi directif adressé aux enseignants et un guide d'entretien collectif ou focus group avec les apprenants de 1^{ère} littéraire.

3.5.2.2.1. Guide d'entretien individuel adressé aux enseignants de français.

Le guide d'entretien semi directif soumis aux enseignants de français du second cycle est constitué d'un préambule qui présente notre thème et problème de recherche et les dispositions visées pour motiver l'enseignant à répondre aux questions notamment la confidentialité et la relance pour mieux reformuler les questions.

En plus, le contenu de ce guide est construit sur la base des thèmes et sous thèmes de notre recherche. Chaque entretien avait une durée de 10 à 15 minutes.

Nous avons donc ciblé des enseignants de qualité, plus expérimentés dans l'Enseignement-apprentissage des variétés du français du Cameroun. L'objectif c'est de vérifier nos hypothèses formulées dans notre problématique. Nous avons pu avoir six (06) enseignants de qualité qui nous ont permis d'avoir des données de qualité. Il faut noter tout de même que beaucoup d'enseignants rencontraient des difficultés quant à la notion de compétence interculturelle. Nous étions obligés de reformuler les questions pour collecter les opinions de nos enquêtés.

3.5.2.2.2. Guide d'entretien collectif ou focus group.

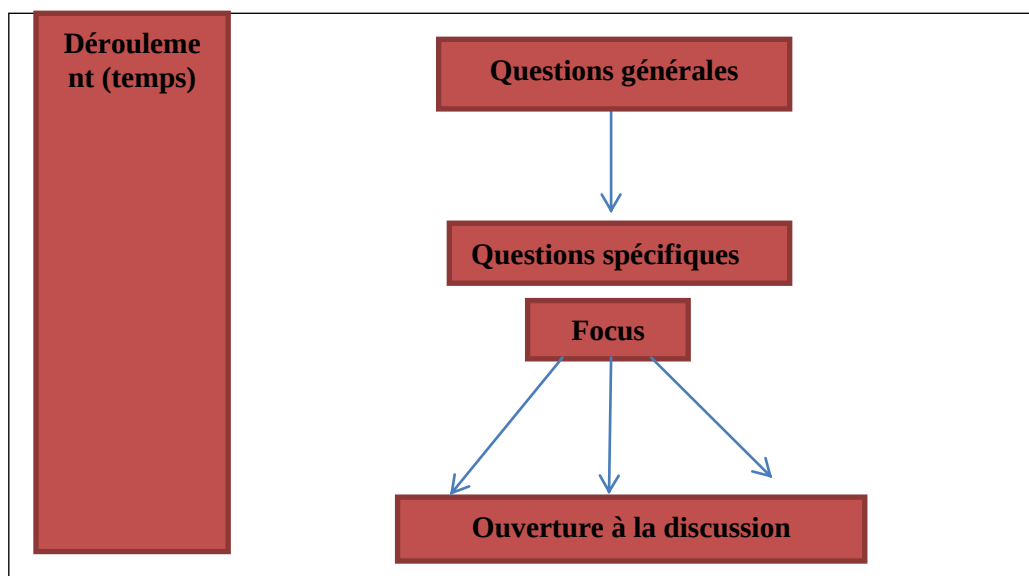
Un focus group a été réalisé avec les apprenants du lycée bilingue de Nkolndongo. Cet entretien a impliqué des démarches préalables :

- Le choix des participants à la discussion : il a consisté à obtenir des apprenants qui sont enracinés dans leurs cultures plus précisément ceux qui représentent les quatre accents régionaux camerounais : Bâssâa, Nordiste, Bamiléké et Béti . Les critères qui ont prévalu dans le choix de l'établissement scolaire sont : le calme, la réputation, la performance. Par la suite, il nous a fallu identifier nommément tous les cinq participants à la discussion. Une date pour la discussion a été convenue avec les apprenants. Le thème sur lequel portait la discussion leur a été transmis en avance.

- Le choix du matériel d'enregistrement : nous avons utilisé un téléphone androïde pour enregistrer les données.
- La préparation d'une collation pour mettre à l'aise les participants : nous avons prévu une petite collation pour chaque participant. Le déroulement a consisté à s'entretenir avec les apprenants au sujet d'un thème socioculturel.

Pour réussir cet exercice, nous nous sommes inspirés de la démarche proposée par Schumacher (1995).

Figure 5: Etapes du déroulement du focus group



Source : (Schumacher, 1995, p. 16).

Dans le cadre de notre focus group, nous avons tenu à respecter toutes ces étapes afin d'assurer la crédibilité de nos données. Nous avons choisi un thème qui rassemble les cultures et les ethnies : le football au Cameroun et son impact sur la jeunesse camerounaise. Le groupe était constitué d'une enseignante, d'un observateur et de cinq (05) apprenants tous issus des cultures différentes. L'objectif étant d'évaluer leur dimension interculturelle.

3.5.3 Outils de collecte des données

Comme objets physiques et matériels pour faciliter la collecte des données, nous allons utiliser les papiers format, le téléphone androïde, l'ordinateur, etc.

3.6. Les méthodes d'analyse des données : l'analyse de contenu

L'analyse des données qualitatives se définit d'abord par son objet : le chercheur tente de dégager le sens d'une entrevue, d'un texte, d'un document, etc. à l'aide ou non des outils informatisés. Selon Tesch (1990) cité par Wanlin. (2007), c'est un processus d'identification

des thèmes, de construction d'hypothèses émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes. Il existe différentes méthodes d'analyse de données qualitatives : l'analyse de contenu, l'analyse linguistique, l'analyse de données textuelles, etc.

Dans le cadre de ce travail de recherche, l'analyse qui sied à nos données qualitatives est l'analyse de contenu. Selon Walin (2007), l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments qui s'applique à des discours extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction et l'inférence. C'est une méthode de recherche qui consiste en l'étude détaillée des contenus des documents à savoir les significations, les intentions, les associations, etc. Le choix de la méthode d'analyse de contenu vient du fait qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité. Pour Sedlack & Stanley (1992), l'analyse de contenu est une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur de mieux connaître les caractéristiques et la signification.

On distingue deux types d'analyse de contenu : l'analyse de contenu lexicale et l'analyse de contenu thématique. La première s'intéresse à la nature et la richesse du vocabulaire dans le texte et porte principalement sur l'analyse de la fréquence d'apparition des mots. Elle utilise le mot ou le groupe de mot comme unité d'analyse. Pourtant la seconde porte sur l'unité d'analyse qui peut être une portion de phrase, une phrase entière ou un groupe de phrases qui se rapporte à un même thème. Dans le cadre de notre recherche nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique pour mieux comprendre et explorer le lien qui existe entre l'enseignement des variétés du français et le développement de la compétence interculturelle des apprenants de première littéraire.

Walin (2007), distingue trois étapes fondamentales à l'analyse de contenu : la pré-analyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

3.6.1. La pré-analyse

Il s'agit d'une opération qui consiste à organiser les informations, schématiser les idées de départ afin d'aboutir à un plan d'analyse. Le chercheur entreprend de choisir les documents qui feront l'analyse, formule les hypothèses, les objectifs et les indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale.

Pour réussir ces missions, le chercheur respecte un ensemble de démarches :

- *Le choix des documents*

Il consiste à prendre contact avec les matériaux pour déterminer ceux qui correspondent le mieux aux différents critères en jeu.

- La lecture flottante du document

Cette démarche vise plusieurs finalités : faire connaissance avec les documents à analyser, recueillir les premières impressions et certaines orientations, délimiter le champ d'investigation et construire l'objet de recherche.

- La formulation des hypothèses et des objectifs

Elle vise à identifier le thème lié à une entrevue ou observation, regrouper les thèmes proches ou semblables et identifier leur substance, ce qu'ils veulent dire. Cette démarche s'applique selon l'existence ou non d'un cadre d'analyse empirique ou théorique préalable.

- Le repérage des indices et l'élaboration des indicateurs

Il s'agit de choisir les indices contenus dans le corpus en fonction des hypothèses (si celles-ci sont déterminées) et de les organiser systématiquement sous forme d'indicateurs précis et fiables

- La préparation du matériel

Cela revient à définir ou découper le corpus en unités comparables, de catégorisation pour l'analyse thématique. Il s'agit de la « décontextualisation » impliquant que des parties d'entrevues ou des épisodes d'observation soient physiquement détachées de leur tout originel et regroupés par thèmes.

3.6.2. L'exploitation du matériel

Selon André D. Robert & Annick Bouillaguet (1997) cité par Philippe Walin (2007), l'exploitation du matériel consiste à appliquer au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial. En d'autres termes, c'est procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Elle comporte deux étapes clés :

- L'opération de catégorisation

Cette opération consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique et en la classification des données du corpus dans celles-ci. Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par analogie d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes.

– *Le codage/comptage des unités*

Il s'agit d'appliquer les catégories au corpus et donc, où l'on remplit les grilles d'analyse selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le « segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 30), et, d'autre part, l'unité de numération, c'est-à-dire « la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 30)

3.6.3. *Traitement, interprétation et inférence*

Au cours de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Le chercheur entreprend des opérations statistiques simples ou complexes qui permettent d'établir des tableaux de résultats, des diagrammes, des figures, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse.

Selon Wanlin (2007), ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur. À la suite de cela, on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues et on propose des inférences. L'interprétation des résultats consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, 1997 : 31). L'inférence permet l'interprétation à partir des données, des conséquences qui en résultent. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 32).

En définitive, l'analyse de contenu est une technique d'analyse de données qualitatives qui implique :

- *La lecture du document*

Il s'agit de lire attentivement et plusieurs fois les documents qui font l'objet de l'analyse. Le but ici est de se familiariser avec leurs contenus. Cette lecture permet de dégager et de définir les catégories d'analyse qui peuvent être : les thèmes, les attitudes, les opinions, les émotions, etc.

- *La définition des catégories*

Les catégories d'analyse sont fondées sur le cadre théorique, les thèmes et les sous thèmes de notre sujet d'étude. Ces catégories doivent être mutuellement exclusives, exhaustives, évidentes et pertinentes.

- La détermination de l'unité d'information

L'unité d'information est une portion de texte retenue pour évoquer une idée ou un concept. La détermination de l'unité d'information permet de signifier l'appartenance d'un contenu à une catégorie.

- La détermination de l'unité de numération

C'est une façon de compter les éléments significatifs identifiés selon l'une ou l'autre des méthodes suivantes. Ensuite, on fait le pourcentage de la fréquence d'apparition des éléments significatif. Elle consiste dans un premier temps à présenter (*ordonner, classer et regrouper*) les données obtenues sur le terrain et dans un second temps à procéder à une analyse de ces données.

En conclusion, il était question dans ce chapitre de présenter le cadre méthodologique et opératoire de notre recherche. Pour cela nous avons précisé le type de recherche : la recherche qualitative, les caractéristiques de la population sur laquelle nous avons travaillé et à partir de laquelle nous avons recueilli nos données qualitatives, puis nous avons expliqué les méthodes et les instruments utilisées pour appréhender et collecter nos données en réponses aux questions posées et aux hypothèses formulées. Enfin, nous avons décrit le déroulement de la collecte des données et indiqué le plan d'analyse des données. A présent, il importe d'aborder notre dernier chapitre à savoir : Présentation, analyses et interprétations de nos résultats.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Il est question dans ce chapitre de présenter et analyser les résultats obtenus des entretiens individuels semi directifs avec les enseignants et du focus group avec les élèves selon le protocole de l'analyse de contenu en recherche qualitative. Puis nous allons procéder à l'interprétation des résultats en fonction de nos hypothèses tout en proposant des suggestions. Enfin, nous allons proposer des dispositifs d'Enseignement-apprentissage des variétés du français en lien avec la compétence interculturelle.

4.1. Présentation et analyse des entretiens semi directifs avec les enseignants

Les entretiens individuels avec les enseignants suivront le protocole de l'analyse de contenu thématique. Pour mener cette étude, nous avons ciblé une population de six (06) enseignants de français en service dans les trois établissements de la commune de Yaoundé IV : lycée Bilingue de Nkondongo (LYBINN), Lycée d'Anguissa (LA) et Lycée Bilingue de Mimboman (LYBIM). Nous avons choisi ce nombre d'entretiens, car les réponses commençaient à se répéter, atteignant ainsi le point de saturation théorique qui suppose que les entretiens sont arrêtés lorsque les informations recueillies deviennent redondantes et n'apportent plus de nouvelles réponses sur le phénomène étudié.

4.1.1. Présentation et codification des enquêtes

Pour assurer l'anonymat des enseignants interrogés et structurer l'analyse, nous avons procédé à une codification systématique de chaque entretien, en suivant les techniques proposées par Huberman et Miles (2015). Cette codification a permis de regrouper les réponses par thèmes récurrents et de dégager des tendances générales sur la manière dont les variétés du Français sont intégrées dans l'enseignement. L'approche qualitative détaillée, combinée à une analyse thématique rigoureuse, nous permettra de mieux comprendre comment l'enseignement des variétés linguistiques influence non seulement la maîtrise du français chez les apprenants, mais aussi leur perception de la diversité linguistique et culturelle au sein de la société camerounaise.

Tableau 7: Présentation et caractéristiques des enseignants

N°	Codes	Etablissement	Sexe du répondant	Diplôme	Expérience
1	LYBINN-Enseignante 1	Lycée Bilingue de Nkolndongo	Féminin	DiPES II	8 ans
2	LYBINN-Enseignant 2	Lycée Bilingue de Nkolndongo	Masculin	DiPES II	15 ans
3	LA-Enseignante 1	Lycée d'Anguissa	Masculin	DiPES II	5 ans
4	LA-Enseignant 2	Lycée d'Anguissa	Féminin	DiPES II	11 ans
5	LYBIM-Enseignante 1	Lycée Bilingue de Mimboman	Féminin	DiPES II	12 ans
6	LYBIM-Enseignant 2	Lycée Bilingue de Mimboman	Masculin	DiPES II	10 ans

Source : Enquête de terrain, mai 2024

4.1.2. Présentation des thèmes et sous-thèmes du guide d'entretien

L'approche qualitative, particulièrement par le biais des entretiens semi-directifs, est d'un grand intérêt pour cette étude, car elle permet de capter un large éventail d'informations, en s'appuyant sur le point de vue des enseignants, leur expérience, et leur rationalité pédagogique. Le recours aux entretiens nous a permis d'établir un contact direct avec les enseignants à travers un guide d'entretien. Le guide d'entretien s'articule autour de plusieurs thèmes, chacun visant à explorer un aspect particulier de l'enseignement des variétés linguistiques. Les thèmes et sous thèmes abordés incluent :

Thème 1 : *Les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français chez les apprenants de 1^{ère} littéraire.*

- Sous-thèmes 1.1. Comment enseignez-vous les accents régionaux et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?
- Sous-thèmes 1.2. Comment enseignez-vous la confusion des sons et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 2 : *Les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français chez les apprenants de 1^{ère} littéraire.*

- Sous-thèmes 2.1. Comment enseignez-vous les néologismes et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?
- Sous-thèmes 2.2. Comment enseignez-vous la troncation et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 3 : Les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques chez les apprenants

- Sous-thèmes 3.1. Comment enseignez-vous les interjections et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?
- Sous-thèmes 3.2. Comment enseignez-vous les marqueurs du discours et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Ces thèmes ont été soigneusement choisis pour capturer les différentes dimensions de l'enseignement des variétés du français en mettant en lumière les pratiques, les défis, et les perceptions des enseignants.

4.1.3. Catégorisation des verbatims des enseignants

Nous avons catégorisé nos données retranscrites à l'aide du verbatim par thèmes et sous thèmes.

4.1.3.1. Verbatim des enseignants sur le thème 1.

Le premier thème portait sur les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français chez les apprenants de 1^{ère} littéraire. Nous avons pu recueillir les avis des enseignants sur les deux sous thèmes sus cités.

4.1.3.1.1. Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des accents régionaux.

A la question de savoir *comment enseignez-vous les accents régionaux et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?* le taux de pourcentage des répondants s'élève à **72,2%** comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 8: Avis des enquêtés sur stratégies et objectifs de l'E-A des accents régionaux

Stratégies et objectifs de l'E-A des accents régionaux	Répondants	Statistique	%
1. Favorise l'identification de l'appartenance géographique/origines/tribu, niveau d'étude.	LA-Enseignant 1 LA-Enseignant 2 Lybim-Enseignant 1 Lybinn-Enseignante 1. Lybinn-Enseignante 2 Lybim-Enseignant 2	6/6	100 %
2. Permet l'étude de la divergence linguistico culturelle	LA-Enseignant 1 Lybinn-Enseignante 2 Lybim-Enseignant 2 LA-Enseignant 1	4/6	66 %

3. Contextualise la langue pour pouvoir mieux la comprendre	LA-Enseignant 2 Lybim-Enseignant 1 Lybinn-Enseignante 1.	3/6	50 %
Total		13/18	72,2 %

Source : Enquête de terrain, mai 2024

L'analyse de contenu a permis de ressortir cinq (03) catégories distinctes à savoir :

- **Favoriser l'identification de l'appartenance géographique**

L'enseignement des accents régionaux favorise chez les apprenants la connaissance des groupes sociaux dans la mesure où cet accent permet de renseigner l'appartenance géographique ou tribale des locuteurs. Tous les six sujets de l'échantillon partagent ce point de vue. L'enseignante LA-Enseignant 2 relève par exemple que tous les francophones ne s'expriment pas de la même manière. En effet selon la région ou la tribu d'appartenance, la langue locale comprend des substrats linguistiques qui influencent la manière de parler français. C'est dans ce sens que l'enseignante LA-Enseignante 1 :

L'enseignement des accents régionaux favorisent la connaissance des groupes sociaux dans la mesure où chaque accent régional correspond à une ethnie/tribu. Connaître les accents régionaux permet aux apprenants de mieux identifier les groupes socio-culturels en présence dans leur pays, voire avoir une idée des espaces géographiques où ils résident essentiellement

En plus de contribuer à la connaissance des origines géographiques et tribales du locuteur, l'enseignement des accents permet la connaissance des groupes sociaux en ce sens que les accents sociaux représentent un objet d'étude. Ils peuvent être analysés sur le plan épistémologique. Cette catégorie a été relevée dans les verbatims de trois sujets de l'échantillon sur six. Sur le plan épistémologique, l'étude des accents sociaux est associée aux concepts tels que phraséologie, qui étudie l'interférence de la langue souche au niveau de la langue parlée autrement dit, c'est une façon de s'exprimer, une tournure propre à un milieu, une époque, un écrivain

- **Permettre l'étude des divergences linguistico culturelles**

Quatre répondants sur six ont affirmé que l'étude des accents sociaux peut également donner lieu à des comparaisons ou à des divergences linguistico-culturelles des locuteurs sortant des aires culturelles différentes. L'enseignement des accents régionaux permet de développer chez l'apprenant le rejet de toute forme de stigmatisation interculturelle synonyme de discrimination, préjugés, jugement et stéréotypes par rapport à l'altérité. C'est dans ce sens que Lybinn-Enseignant 2 :

La connaissance des accents régionaux améliore la communication et l'intégration sociale. Les apprenants sont mieux préparés à interagir avec des locuteurs de différentes régions, ce qui facilite les échanges et renforce la cohésion sociale.

Et Lybinn-Enseignante 1 de renchérir :

L'enseignement des accents régionaux permet également de déconstruire les préjugés et stéréotypes associés à certains accents. Cela favorise une attitude plus ouverte et tolérante envers les différences linguistiques et culturelles.

- **Contextualiser la langue pour mieux comprendre**

La contextualisation de la langue pour mieux la comprendre représente la troisième catégorie identifiée dans les verbatims des différents répondants. Par l'enseignement des accents régionaux, il sera plus facile pour l'apprenant de contextualiser ce qui est dit pour mieux comprendre la langue. Les propos de l'enseignante LA-Enseignant 2 permettent de bien comprendre cette contextualisation :

c'est ainsi donc je prends un exemple si on dit *makché* pour parler peut-être d'un accent de l'Ouest ou bien qu'on dise le *seval* au lieu de *cheval makché* au lieu de *marché* vous allez vous rendre compte que *makché* n'est pas un mot français mais il faudra maintenant que l'on sache que en réalité la personne est en train de dire *marché* pour pouvoir savoir d'où est-ce qu'il vient ce qui fait que l'on repère dans le parler ou bien dans l'écrit des textes c'est on pourra donc essayer de développer chez les apprenants une connaissance de son émetteur et puis et des gros poissons auxquels il a affaire en communication.

L'enseignement des accents régionaux améliore la communication et l'intégration sociale. Lorsqu'un apprenant maîtrise les accents régionaux, il peut facilement communiquer avec son semblable. Et c'est ce qui favorise son intégration sociale. C'est ce qui justifie l'affirmation de Lybinn-Enseignante 1 :

La connaissance des accents régionaux améliore la communication et l'intégration sociale. Les apprenants sont mieux préparés à interagir avec des locuteurs de différentes régions, ce qui facilite les échanges et renforce la cohésion sociale.

En effet, une fois que le locuteur est identifié par rapport à sa zone d'appartenance, une fois que les bases épistémologiques des accents régionaux sont comprises, il est plus facile pour l'élève de contextualiser la langue parlée par son interlocuteur ce qui favorise une meilleure intégration sociale par l'amélioration de la communication, la tolérance et la déconstruction des préjugés et stéréotypes associés à certains accents.

En somme, les accents régionaux sont un aspect central de l'enseignement du français au Cameroun. Les enseignants considèrent ces accents comme des éléments clés pour promouvoir la tolérance culturelle. En enseignant les particularités des accents régionaux, ils aident les élèves à reconnaître et à respecter les identités culturelles associées à chaque région. Les accents régionaux sont également perçus comme des indicateurs d'identité sociale, offrant aux élèves une meilleure compréhension des dynamiques culturelles et sociales au sein du pays.

4.1.3.1.2. Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des confusions des sons.

A la question de savoir *comment enseignez-vous la confusion des sons et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?* le taux de pourcentage des répondants s'élève à **61.2%** comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 9: Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des confusions des sons

Stratégies et objectifs de l'E-A de la confusion des sons	Répondants	Statistique	%
1. Contribue au dialogue interculturel entre apprenant	LYBINN- Enseignante 1 LYBINN- Enseignante 2 LA-Enseignant 1 LA-Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1 LYBIM-Enseignant 2	6/6	100%
2. Favorise la tolérance culturelle entre apprenants	LYBINN- Enseignante 1 LYBINN- Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1	3/6	50%
3. Evite les malentendus	LYBINN- Enseignante 1 LYBIM-Enseignante 1	2/6	33.4%
Total		11/18	61.2%

Source : Enquête de terrain, mai 2024

L'analyse de contenu a permis de ressortir trois (03) catégories distinctes à savoir :catégories

- **Contribuer au dialogue interculturel entre apprenants**

Tous les enseignants affirment que l'enseignement de la confusion des sons contribue au dialogue interculturel entre apprenants dans ce sens que cet apprentissage permettra aux apprenants d'échanger entre eux, de se comprendre mutuellement. D'où l'affirmation de cet enquêté :

L'enseignement de la confusion, des sons peut permettre aux apprenants de communiquer entre eux, d'échanger de se comprendre mutuellement dans la mesure où les apprenants de différents groupes sociaux peuvent communiquer sans souci de compréhension car chacun pourra reconnaître ou identifier l'équivalent d'un son d'un groupe à un autre. Donc, on se retrouve dans une situation où le français est dans un dialogue interculturel permanent et pour un pays comme le Cameroun, il est face à un multiculturalisme. Donc montrer le pari ou le défi de l'adaptation du français à chaque culture. (LYBIM-Enseignant 2)

De même cet autre enquêté affirme que l'enseignement de la confusion des sons permet aux apprenants de pouvoir saisir le contenu communicationnel de l'interlocuteur :

L'apprentissage de cette confusion de sons peut permettre aux natifs de chaque région de pouvoir saisir peut-être un contenu communicationnel d'un natif de telle ou telle autre région. Ce n'est pas tout le monde qui saurait que tel natif l'étonne par exemple ne peut pas prononcer le mot fi mais pi.

Au lieu de dire *finance*, il dirait *pinance*. Il faudrait donc qu'on enseigne cela pour que le natif de l'ouest qui sait prononcer le mot *finance* sache que quand l'autre dit *pinance*, il voudrait faire allusion aux finances. Il pourra facilement le saisir et l'échange interculturel, tout passe comme nous le savons bien par le langage. Pour échanger la culture, il faudrait bien qu'on puisse déjà savoir échanger au niveau du langage de l'expression afin que les réalités culturelles puissent passer. Bon si le message passe déjà, l'échange culturel peut passer et cela va de soi bien entendu. (LYBINN- Enseignante 2)

- **Favoriser la tolérance culturelle entre apprenants**

Trois enseignants sur six ont attesté que l'apprentissage de la confusion des sons, renvoyant à dyslexie, favorise la tolérance culturelle entre apprenants. Cet enseignement permettra aux apprenants de comprendre que tel natif qui confond des sons s'exprime de telle façon parce que certains sons français n'existent pas dans sa langue maternelle. L'enseignant doit donc amener ses apprenants à cultiver la tolérance interculturelle :

Donc je pense que la pertinence de l'enseignement de ces confusions de sons-là peut contribuer à la tolérance au niveau des élèves qui comprendront que ce n'est que de cette manière puisque dans leurs langues natales, il n'existe pas ces sons-là. Donc, du coup, ils essaient de faire une transposition du français à leurs langues maternelles et puis particulièrement ces sons qui n'existent pas dans leurs langues peut ressembler à un autre son qui existe déjà et puis ça crée cette confusion. Il est donc pertinent d'enseigner cela pour que cela puisse contribuer à la tolérance entre apprenants. (LYBINN- Enseignante 2)

- **Eviter les malentendus**

Deux enseignants sur six sont unanimes que l'enseignement de la confusion des sons permet d'éviter des malentendus entre interlocuteurs de cultures différentes dans la mesure où en identifiant ces confusions l'apprenant comprendra que son interlocuteur voudrait plutôt dire « *finance* » au lieu de « *pinance* ». D'où l'affirmation de cet enquêté : *Il n'y aura plus de malentendus et d'incompréhension. Il n'y aura plus de malentendus mais une compréhension réciproque.* (LYBINN- Enseignante 1).

En somme, la confusion des sons est un phénomène fréquent dans les classes de français, particulièrement en raison de l'influence des langues maternelles des élèves. Les enseignants voient cette confusion non seulement comme un défi phonétique, mais aussi comme une opportunité d'enseigner la diversité linguistique. En comprenant les sources de confusion des sons, les élèves peuvent développer une meilleure tolérance et une plus grande ouverture d'esprit envers les différences phonétiques de leurs camarades.

4.1.3.2. Verbatim des enseignants sur le thème 2.

Le deuxième thème portait sur *les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français chez les apprenants de 1^{ère} littéraire*. Nous avons pu recueillir les avis des enseignants sur les deux sous thèmes sus cités.

4.1.3.2.1. Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des néologismes.

A la question de savoir *comment enseignez-vous les néologismes et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?* le taux de pourcentage des répondants s'élève à **70%** comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 10: Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des néologismes

Stratégies et objectifs de l'E-A des néologismes	Répondants	Statistique	%
1. Favorise l'ouverture d'esprit	LYBINN- Enseignante 1 LA-Enseignant 1 LA-Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1 LYBIM-Enseignant 2	5/6	83.4%
2. S'adapte aux changements	LYBINN- Enseignant 1 LYBINN- Enseignante 2 LA-Enseignant 1 LYBIM- Enseignante 2	4/6	66.7%
3. Développe l'esprit critique	LYBINN- Enseignant 1 LA-Enseignant 2 LYBIM- Enseignante 2	3/6	50%
4. Stimule la créativité linguistique pour enrichir le français	LYBINN- Enseignant 1 LA-Enseignant 1 LA-Enseignant 2 LYBIM- Enseignant 1 LYBIM- Enseignante 2	5/6	83.4%
Total		17/24	70%

Source : Enquête de terrain, mai 2024

L'analyse de contenu a permis de ressortir quatre (04) catégories distinctes à savoir :

- **Favoriser l'ouverture d'esprit**

Cinq enseignants sur six ont déclaré que l'enseignement des néologies de sens ou de forme permet aux apprenants d'être plus ouverts, curieux et réceptifs par rapport à d'autres cultures. Ils sont d'avis que ces néologismes peuvent provenir des calques, des emprunts et des procédés de composition ou de dérivation des mots. L'apprentissage de ces lexèmes contribue à l'ouverture interculturelle des apprenants : *L'enseignement de ces néologismes doit permettre aux apprenants d'être plus ouvert et curieux pour enrichir son vocabulaire, son langage et s'ouvrir à l'autre afin de partager sa culture* . (LYBIM-Enseignante 1)

- **S'adapter aux changements**

Quatre enseignants sur six trouvent que l'enseignement des néologismes permet aux apprenants de s'adapter aux changements, car en apprenant à utiliser et à comprendre les néologismes, les apprenants deviennent plus ouverts aux changements linguistiques et culturels. Ils apprennent à accepter que la langue évolue constamment et que de nouveaux mots peuvent émerger pour répondre à de nouveaux besoins (LYBINN- Enseignant 1). C'est dans la même lancée que cet enquêté trouve que :

L'enseignement des néologismes rentre également dans ce qu'on appelle les lexèmes c'est-à-dire des mots qui appartiennent à une langue et parfois ces mots ne peuvent être traduits et on est obligé de les prendre tels quels d'où l'importance de l'enseignement des calques et des emprunts. Bon cela permet à l'élève littéraire de se retrouver dans les contextes précis et de s'adapter aux changements puisqu'il y a des réalités qui ne peuvent être exprimées ou comprises que lorsque le terme utilisé pour désigner cette réalité n'est utilisée que dans son originalité sans besoin de traduction encore moins de transformation. (LYBINN- Enseignante 2).

- **Développer l'esprit critique**

Trois enseignants sur six ont attesté que l'enseignement des néologies favorise chez l'apprenant le développement de l'esprit critique et leur capacité d'analyser l'influence du vocabulaire vernaculaire sur celui du français standard :

Il est question d'amener l'apprenant à étudier l'impact du vocabulaire des langues vernaculaires sur le parler français d'un locuteur francophone dans une zone précise, parce que là il est question pour ce locuteur-là de se laisser influencer par le vocabulaire de sa langue maternelle, au point de vouloir traduire en français mot à mot ce qu'il dit dans sa langue naturelle. (LYBIM- Enseignante 2)

- **Stimuler la créativité linguistique pour enrichir le français**

Cinq enseignants sur six ont déclaré que l'enseignement des néologismes permet de stimuler la créativité linguistique dans ce sens que les apprenants deviennent des créateurs de mots. Ils apprennent à « néologiser ». Il faut noter que le français de France est différent du français de la Francophonie qui favorise son enrichissement par la création des néologismes camerounais. C'est ce qui nous conduit aux propos de cet enquêté :

Et je crois que l'autre enjeu d'un tel enseignement, c'est de montrer que les francophones de tous les pays du monde deviennent aussi des créateurs, puisque face au déficit du Français, ils sont obligés d'inventer, de néologiser et dans ces néologismes-là, pas parce qu'ils l'ont voulu. Ce n'est pas intentionnel, mais euh la pratique du Français les amène à à créer, à inventer donc. Si bien qu'aujourd'hui, on ne peut plus considérer que seul le français de France est valable. Et il faut aussi tenir compte des mots nouveaux pour le dire de façon terre-à-terre, qui surviennent dans le Français par plusieurs procédés. Évidemment, ça peut être la composition, la dérivation, ça peut être un emprunt, ça peut être un calque ainsi de suite. On va montrer aux apprenants que le français a des insuffisances parce que, il ne peut pas héberger d'emblée toutes les réalités culturelles qu'il va rencontrer dans les différents territoires où il a appelé à être diffusé. (LYBIM-Enseignante 2).

En somme, les néologies ou la création de nouveaux mots, sont un reflet de la créativité linguistique des élèves. Ces néologismes, souvent inspirés des langues locales, permettent aux élèves d'exprimer des concepts spécifiques à leur culture. Les enseignants reconnaissent que ces mots enrichissent le vocabulaire français tout en intégrant des éléments culturels locaux, ce qui aide à préserver les identités culturelles dans un contexte de mondialisation linguistique.

4.1.3.2.2. Avis des enquêtés sur stratégies et objectifs de l'E-A de la troncation

A la question de savoir *comment enseignez-vous la troncation et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?* le taux de pourcentage des répondants s'élève à **62.6%** comme le démontre le tableau ci-dessous

Tableau 11: Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A de la troncation

Stratégies et objectifs de l'E-A de la troncation	Répondant	Statistique	%
Favorise l'acceptation de la différence	LYBINN- Enseignante 1 LYBINN- Enseignant 2 LA-Enseignant 1 LA-Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1 LYBIM-Enseignant 2	6/6	100%
S'adapte à différentes formes de langage	LYBINN- Enseignante 1 LYBIM-Enseignante 1	2/6	33.4%
Encourage la créativité linguistique	LYBINN- Enseignante 1 LYBIM-Enseignante 1 LYBIM-Enseignant 2	3/6	50%
Privilégie la tolérance et le respect des autres cultures	LA-Enseignant 1 LYBINN- Enseignante 2 LA-Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1	4/6	83.4%
Total		15/24	62.6%

Source : Enquête de terrain, mai 2024

L'analyse de contenu a permis de ressortir cinq (05) catégories distinctes à savoir :

- **Favoriser l'acceptation de la différence**

Tous les enseignants sont unanimes et affirment que l'enseignement de la troncation favorise l'acceptation de la différence dans ce sens que la troncation rentre dans la réalité de l'apocope et l'aphérèse. L'aphérèse qui est la diminution d'un ou de plusieurs morphèmes en début de mots et l'apocope, la même diminution en fin de mots. Son enseignement permet de développer et d'adopter des perspectives variées ; mieux encore, d'accepter la différence dans la mesure où le français ne favorise pas la prononciation des termes trop longs. Les

apprenants peuvent se sentir plus à l'aise et inclus dans des conversations informelles, ce qui favorise l'intégration sociale et l'acceptation des différences. C'est l'acceptation de l'autre avec ses différences, sachant que la langue française est devenue hybride et ne peut pas être parlée par tout le monde. (LYBINN- Enseignante 1)

- **S'adapter à différentes formes de langage**

Deux enseignants sur six témoignent que l'enseignement de la troncation permet aux apprenants de s'adapter à différentes formes de langage dans la mesure où cet apprentissage développe chez ces derniers une plus grande flexibilité linguistique leur permettant à s'adapter à différentes formes de langage et à accepter que la langue puisse varier en fonction des contextes et des locuteurs. On peut l'illustrer à travers les propos de cet enquêté : *J'essaie de m'adapter à ce vocabulaire là et je j'enrichis le mien et ça me permet d'être ouvert, d'accueillir l'autre de l'accepter de partager ce qu'il veut exprimer.* (LYBIM-Enseignante 1)

- **Encourager la créativité linguistique**

Trois enseignants sur six ont affirmé que l'enseignement de la troncation encourage la créativité linguistique dans ce sens qu'en jouant avec les mots et en créant de nouvelles formes, les apprenants développent une attitude ouverte et innovante envers la langue, ce qui peut se traduire par une plus grande ouverture d'esprit envers les différences culturelles et sociales. (LYBINN- Enseignante 1). De même l'apprentissage de ce concept lexicosémantique permet aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et de s'adapter à celui de l'interlocuteur. (LYBIM-Enseignant 2).

- **Privilégier la tolérance et le respect des autres cultures**

Quatre enseignants sur six ont déclaré que l'enseignement de la troncation permet de cultiver chez l'apprenant la tolérance et le respect des autres cultures. Un apprenant, qui à la bonne acquisition de la troncation en français camerounais, sera plus tolérant et respectera l'autre avec ses particularités linguistiques et culturelles. D'où l'affirmation de cet enquêté : *« Alors ça rentre dans les tolérances et l'acceptation de l'autre, l'acceptation de la différence dans la mesure où les apprenants peuvent savoir que tel natif ne peut prononcer un mot que de cette manière-là en faisant de la troncation ».* (LYBINN- Enseignante 2)

En somme, la troncation est une pratique linguistique courante chez les élèves, consistant à abrégé les mots pour simplifier la communication. Cette pratique est vue par les enseignants comme une forme d'adaptation linguistique qui facilite l'inclusion sociale. En utilisant des formes tronquées de mots, les élèves peuvent naviguer plus facilement entre les

normes linguistiques du français standard et les réalités linguistiques locales, renforçant ainsi leur sentiment d'appartenance à la communauté linguistique francophone.

4.1.3.3. Verbatim des enseignants sur le thème 3.

Le troisième thème portait sur *les stratégies et objectifs de l'enseignement/apprentissage des variétés morphosyntaxiques chez les apprenants*. Nous avons pu recueillir les avis des enseignants sur les deux sous thèmes sus cités.

4.1.3.3.1. Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des interjections.

A la question de savoir *comment enseignez-vous les interjections et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?* le taux de pourcentage des répondants s'élève à **83.4 %** comme le démontre le tableau ci-dessous

Tableau 12 : Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des interjections

Stratégies et objectifs de l'E-A des interjections	Répondant	Statistique	%
1. Permet de mettre à la place d'autrui et percevoir ce qu'il ressent (relativiser les cultures)	LYBINN- Enseignante 1 LYBINN- Enseignant 2 LA-Enseignant 1 LA-Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1	6/6	100%
2. Permet de comprendre quel sentiment habite l'autre	LYBINN- Enseignant 2 LA-Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1 LYBIM-Enseignant 2	4/6	66.7%
Total		10/12	83.4%

Source : Enquête de terrain, mai 2024

L'analyse de contenu a permis de ressortir trois (03) catégories distinctes à savoir :

- **Se mettre à la place d'autrui et percevoir ce qu'il ressent (relativiser les cultures)**

Cinq enseignants sur six ont répondu par l'affirmative en déclarant que l'enseignement des interjections permet aux apprenants de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent pour comprendre son mode de fonctionnement, ses pensées, ses émotions. En considérant que les interjections sont révélatrices des émotions et sentiments du locuteur, leur apprentissage permettrait aux apprenants de comprendre les raisons possibles de leur émission par les locuteurs et le sens latent qui s'en dégage. De plus, la typologie des interjections et onomatopées les plus employées permettrait d'élaborer du même coup la liste des significations les plus envisagées et leurs contextes d'utilisation, afin que les apprenants se

mettent mieux dans la peau de leurs interlocuteurs. (LA-Enseignant 1). D'où les propos de cette enquêtée :

Lorsque par exemple un bassa dira *A Nyambè* , il est en train d'exprimer un sentiment, une émotion vive de ce qu'il ressent, alors l'apprenant devra se mettre à la place de l'autre pour percevoir ce qu'il ressent, il faut accepter l'autre, il faut accepter aussi que l'autre là peut exprimer un sentiment et je peux et je peux ressentir ce qu'il ressent, je peux le comprendre. (LYBIM-Enseignante 1)

De plus, l'enseignement des interjections permet de relativiser les cultures de la manière suivante :

L'enseignement des interjections entendues comme des éléments d'expression des sentiments et émotions permet aux apprenants de s'adapter à l'autre, d'accepter l'autre pour mieux communiquer, pour mieux se comprendre pour mieux se parler dans le sens de relativiser les cultures. Le but n'est pas de pointer du doigt que celui-ci ah il s'exprime comme ça. Non ! mais le but c'est de relativiser. (LYBIM-Enseignante 1)

Le relativisme culturel ainsi évoqué par cette enquêtée combat l'ethnocentrisme qui est le fait d'utiliser sa culture pour juger les autres cultures. Par contre le relativisme culturel ne juge pas une culture par rapport aux critères d'une autre culture mais essaie de la comprendre dans ses propres termes.

- **Comprendre quel sentiment habite l'autre**

Pour cette catégorie, quatre enseignants sur six ont affirmé que l'enseignement des interjections permet aux apprenants véritablement de savoir quel est le sentiment qui habite tel interlocuteur au moment où il utilise telle ou telle autre interjection. Donc la nécessité d'introduire l'enseignement de ces interjections, leur signification et leur interprétation permet aux apprenants de cerner mieux leur entourage, de cerner mieux leurs interlocuteurs. Comprendre le sentiment qui habite l'autre qui s'exprime à l'aide des interjections telle que « *A Zamba* » chez les Bétis , « *Eh Malé* » chez les Bamilékés ou « *A Nyambè* » chez les Bassàs fait partie de la compétence interculturelle. C'est pour cette raison que cette enquêtée déclare que :

Donc en enseignant ces interjections qu'on peut retrouver dans les différentes variétés du français au Cameroun, il pourra attirer l'attention des apprenants que lorsqu'un natif du centre dit par exemple *à zamba* ou alors lorsque celui de l'autre dirait un bassa *à Nyambè* ou bien alors lorsqu'un bamiléké dira *hé malé*, ou par exemple un nordiste dira *ossoko* par exemple. L'enseignant devrait être cultivé déjà, avoir la signification en français de ces mots pour amener les apprenants à interpréter ces différentes interjections. Donc, l'apprenant devrait développer un sens de réflexion qui va l'amener à interpréter une attitude, un comportement, une interjection en fonction des sentiments, des émotions que celui-là ressent et non plus de se moquer de lui de de de dire comment il peut s'exprimer comme ça... (LYBIM-Enseignante 1)

De plus, l'enseignement des interjections permet de relativiser les cultures de la manière suivante :

L'enseignement des interjections entendues comme des éléments d'expression des sentiments et émotions permet aux apprenants de s'adapter à l'autre, d'accepter l'autre pour mieux communiquer, pour mieux se comprendre pour mieux se parler dans le sens de relativiser les

cultures. Le but n'est pas de pointer du doigt que celui-ci ah il s'exprime comme ça. Non ! mais le but c'est de relativiser. (LYBIM-Enseignante 1)

Le relativisme culturel ainsi évoqué par cette enquêtée combat l'ethnocentrisme qui est le fait d'utiliser sa culture pour juger les autres cultures. Par contre le relativisme culturel ne juge pas une culture par rapport aux critères d'une autre culture mais essaie de la comprendre dans ses propres termes.

En somme, les interjections sont des expressions émotionnelles courtes qui jouent un rôle clé dans la communication orale. Elles sont particulièrement importantes dans le développement de l'empathie chez les élèves. En apprenant à utiliser et à comprendre les interjections spécifiques à leur culture, les élèves peuvent mieux exprimer leurs émotions et comprendre celles de leurs camarades, ce qui favorise une communication plus empathique et inclusive.

4.1.3.3.2. Avis des enquêtés sur les stratégies de l'E-A des marqueurs du discours

A la question de savoir *comment enseignez-vous les marqueurs du discours et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?* le taux de pourcentage des répondants s'élève à **66,7%** comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 13: Avis des enquêtés sur les stratégies de l'E-A des marqueurs du discours.

L'E-A des marqueurs discursifs	Répondant	Statistique	%
1. Permet d'adopter et considérer les points de vue des autres	LYBINN- Enseignante 1 LYBINN- Enseignant 2 LA-Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1	4/6	66.7%
2. Favorise l'empathie et la compréhension des points de vue différents	LYBINN- Enseignant 1 LYBINN- Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1 LYBIM-Enseignant 2	4/6	66.7%
3. Enrichit la communication et favoriser le relativisme culturel	LYBINN- Enseignante 1 LA-Enseignante 2 LYBIM-Enseignante 1 LYBIM-Enseignante 1	4/6	66.7%
Total		12/18	66.7%

Source : Enquête de terrain, mai 2024

L'analyse de contenu a permis de ressortir trois (03) catégories distinctes à savoir :

- **Adopter et considérer les points de vue des autres**

Pour cette catégorie, on relève quatre enseignants sur six qui déclarent que l'Enseignement-apprentissage des marqueurs du discours permet aux apprenants d'adopter et de considérer d'autres points de vue que le sien. Ils mentionnent dans leurs propos que ces

marqueurs encore appelés tics langagiers sont présents dans les expressions des locuteurs camerounais. Son enseignement favorise la décentration - la capacité d'adopter d'autres points de vue que le sien - chez les apprenants. D'où l'affirmation de cet enquêté :

L'enseignement des marqueurs du discours a un impact sur l'aptitude chez les apprenants à adopter d'autres points de vue que le sien. Je prends par exemple le cas où lorsqu'un apprenant a tendance à toujours dire « *je dis que non, je dis qu'hein, il faudrait sauf que...* ». Il y a aussi un autre tic dominant : *vraiment* dans l'expression : *vous pensez même vraiment que le Cameroun va vraiment changer un jour ?* « *Vous pensez que vraiment que* » est un marqueur de discours qui s'infiltre de façon inaperçue mais ce sont des tics langagiers qu'on retrouve dans ces parlers camerounais et même en situation de classe. Il y a aussi le marqueur même dans l'expression *la femme la même veut même quoi*. Il y a répétition de « *même* » dans la phrase. De plus, un autre marqueur : « *là* » par exemple « *là que je vous dis là que* ». Lorsqu'un enseignant prend la peine de montrer qu'en français camerounais et même en Afrique francophone, on retrouve certains marqueurs langagiers c'est pour que les apprenants puissent avoir la possibilité de les analyser afin d'adopter d'autres points de vue. (LYBIM- Enseignante 1).

Par ailleurs, cet autre enquêté mentionne que :

Enseigner les marqueurs de discours aux apprenants leur permet effectivement d'adopter d'autres points de vue que les siens dans la mesure où ces marqueurs de discours rentrent dans ce qu'on appelle les tics. Or, on ne peut comprendre un locuteur à qui on a affaire qu'en saisissant mieux quels sont les tics qu'il cherche à exprimer et cela permet aux apprenants de pouvoir cerner véritablement des points de vue qui diffèrent des siens et de saisir le contenu d'une information non seulement d'une information, d'un sentiment, d'un ressenti, d'une impression etc. (LYBINN-Enseignant 2)

- **Favoriser l'empathie et la compréhension des points de vue différents**

Cette catégorie fait état de quatre enseignants sur six qui affirment que l'enseignement des marqueurs discursifs favorise l'empathie et la compréhension des points de vue différents. En utilisant des marqueurs du discours, les apprenants peuvent mieux exprimer et comprendre les émotions et les intentions des autres. Par exemple, « *non* » peut être utilisé pour exprimer une objection douce, tandis que « *là* » peut indiquer une prise de conscience ou une réalisation. Cette sensibilité aux nuances linguistiques favorise l'empathie et la compréhension mutuelle. (LYBINN- Enseignant 1). En outre, quand un apprenant saisit ces marqueurs, il peut véritablement comprendre ce que l'autre ressent, ce que l'autre veut exprimer, ce que l'autre veut dire et tout cela contribue à la cohésion sociale entre individus. (LYBINN- Enseignante 2). Pour renchérir plus explicitement les propos des précédents enquêtés. LYBIM-Enseignant 2 affirme :

L'enseignant doit amener les apprenants à ne plus considérer ces marqueurs comme des fautes mais comprendre que celui qui l'utilise est influencé par sa culture et accepter les différentes manières de s'exprimer. D'où par exemple l'emploi du « *que* » chez les bamilekés, parce que cela traduit ce qui est dit dans la langue vernaculaire.

Selon lui, il est impératif de ne pas considérer ces tics langagiers comme des fautes par rapport à la norme du français mais plutôt comme des marqueurs discursifs qui permettent de mieux s'exprimer en français camerounais.

- **Enrichir la communication et favoriser le relativisme culturel**

L'on a enregistré quatre enseignants sur six qui soutiennent que l'enseignement des marqueurs discursifs enrichit la communication et favorise le relativisme culturel. Le premier atteste que l'enseignement des marqueurs du discours enrichit la communication et aide les apprenants à adopter une attitude plus ouverte et réceptive envers les points de vue différents (LYBINN- Enseignante 1). Et un autre affirme :

Il faudrait que les apprenants puissent avoir ce qu'on appelle la possibilité d'enrichir, de tirer du bon dans cette façon de parler et peut-être d'apporter du sien également dans cette façon de parler. Ça fait que dans la salle de classe il n'y a plus de discrimination, préjugés mais on accepte l'altérité, on considère l'altérité et on adopte le point de vue de l'altérité afin d'enrichir son point de vue. Et le but ce n'est pas de d'affaiblir le français non le but c'est de redynamiser le français, c'est d'enrichir le français et non de détruire les règles d'accord ou les règles morphosyntaxiques du français. Au contraire, mais le but c'est d'enrichir, d'apporter un plus dans le français c'est ça qui nous permet d'exprimer notre culture de se sentir camerounais et d'exprimer ce qu'on ressent en français. (LYBIM-Enseignante 1)

Et plus encore, cet enquêté atteste que cet enseignement favorise le relativisme culturel en ces termes :

Le français a puisé dans notre culture des façons de s'exprimer, des façons de parler qui nous identifie qui nous permet de nous affirmer, de vivre dans un environnement où on pourrait apporter à l'autre un autre point de vue que ce qu'il pensait. Oui donc c'est ça aussi ça le but de de du relativisme culturel. (LYBIM-Enseignante 1)

En somme, les marqueurs du discours, tels que "que non", "vraiment", "même", "là", jouent un rôle crucial dans l'expression et l'adoption de divers points de vue. En les enseignants, les apprenants seront capables de se détacher de leur propre perspective pour mieux comprendre celle des autres. Ces marqueurs s'inscrivent souvent dans les tics de langage courants. Cette maîtrise facilite une communication plus flexible et adaptative, permettant aux élèves de naviguer entre différentes nuances discursives et d'enrichir leurs interactions sociales et scolaires.

Après avoir présenté et analysé les données de l'entretien sémi directif avec les enseignants, nous allons à présent présenter et analyser les données du focus group.

4.2. Présentation et analyse des données du focus group avec les apprenants

L'objectif de cet entretien est d'analyser non seulement les variétés du français parlé selon les aires culturelles de ces derniers, mais aussi de recueillir leurs points de vue sur l'enseignement des variétés du français en lien avec la compétence interculturelle. Nous

avons suivi le protocole de la textométrie pour examiner de manière détaillée et ressortir sous forme de pourcentage les variétés du français parlé repérées dans les verbatims des apprenants et l'analyse de contenu pour examiner les avis des apprenants concernant l'Enseignement-apprentissage des variétés du français avec pour finalité le développement de la compétence interculturelle

4.2.1. Présentation du logiciel : La textométrie

La textométrie est un logiciel qui permet d'analyser les corpus numériques en sémantique interprétative. Selon Pincemin (2011), la sémantique interprétative s'intéresse au sens. Le sens peut s'élaborer à partir d'indices morphologiques, syntaxiques, phonétiques, prosodiques. C'est pour cette raison qu'elle soutient que : « l'analyse textométrique est en mesure de prendre en compte des descriptions du texte de toutes natures, pour peu qu'elles soient explicitées par un codage du corpus. » (Pincemin 2011, p. 261). La textométrie s'intéresse au traitement des questions ouvertes dans les enquêtes pour éviter le post-codage des réponses qui efface des variations d'expressions potentiellement significatives (Lebart et Salem, 1964). Dans le cadre de notre recherche, cette approche sied avec notre objectif, dans la mesure où elle nous permettra d'analyser nos données textuelles : les verbatim du focus group.

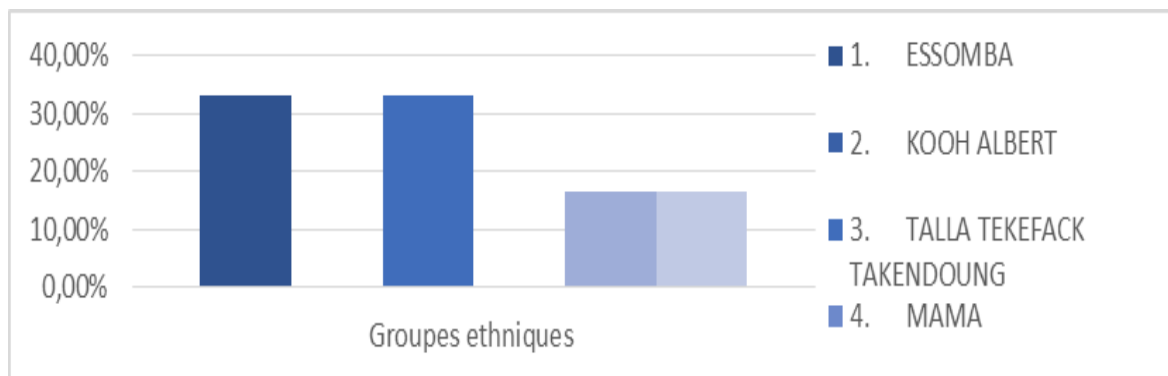
4.2.2. Caractéristiques socioculturelles et codification des enquêtes

Nous avons organisé un focus group constitué de (05) apprenants, une animatrice et un observateur. Les critères de sélection des enquêtés reposaient sur le groupe ethnique, le sexe, la langue maternelle.

Tableau 14: Répartition des acteurs de la séance par groupes ethniques

N°	Les acteurs de la séance	Sexe	Codes	Groupes Ethniques	Pourcentage
1.	ESSOMBA	Masculin	Lybinn-Esso	Béti-Centre Bàssà-Centre/ littoral	33,33%
2.	KOOH ALBERT	Masculin	Lybinn-Ko		33,33%
3.	TALLA TEKEPACK TAKENDOUNG	Masculin	Lybinn- Tal	Bamiléké-Ouest	33,33%
4.	MAMA	Féminin	Lybinn-Ma	Haoussa-Nord	16,66%
5.	FADIL	Masculin	Lybinn-Fa		

Source : Enquête de terrain, mai 2024



Source : Enquête de terrain, mai 2024

Graphique 1: Histogramme de présentation sur la répartition des acteurs de la séance par groupes ethniques

Selon le graphique ci-dessus, cinq (05) acteurs participent à la séance d'activité en focus group. Les cinq (05) acteurs de la séance appartiennent à quatre (04) groupes ethniques différents. Les groupes ethniques majoritairement représentés sont les Béti et Bâssà (Centre) et les Bamiléké (Ouest), à hauteur de 33% chacun. En revanche les groupes minoritairement représentés sont les Haoussa (Nord) à hauteur de 17%. Le groupe ethnique « Bamiléké » est constitué des apprenants : Lybinn-Tal et Lybinn- Ma. Le groupe ethnique « Béti » est constitué de l'apprenant Lybinn-Esso et le groupe Bâssà Lybinn-Ko. Le groupe ethnique Haoussa est représenté par l'apprenant : Lybinn-Fa.

4.2.3. Présentation des thèmes des verbatims

L'approche qualitative, particulièrement par le biais des entretiens collectifs, est d'un grand intérêt pour cette étude, car elle permet de capter un large éventail d'informations, en s'appuyant sur le point de vue des apprenants. Nous allons analyser une séance d'échange sur l'Enseignement-apprentissage des variétés du français dans l'espace francophone et le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire. Nous avons d'abord choisi un thème socioculturel et d'actualité pour recueillir les variations du français à partir des parlés de nos enquêtés ; ensuite nous avons recueilli leurs points de vue sur l'enseignement de cet item tel qu'inscrit dans les programmes en lien avec la compétence interculturelle.

Thème 0 : L'impact du football sur la jeunesse camerounaise

1. Comment avez-vous trouvé la réaction d'Eto'o Fils face à l'intrusion du représentant du ministre des Sports dans ses locaux

2. Quelles ont été vos impressions lors des deux derniers des lions indomptables avec le Cap Vert et l'Angola.

Thème 1. Quelles sont les connaissances qu'un apprenant peut développer lorsqu'il a été enseigné sur les variétés phoniques et prosodiques du français (accents régionaux et confusion des sons) ?

Thème 2. Quelles peuvent être les attitudes qu'un apprenant peut développer lorsqu'il est enseigné sur les variétés lexicosémantiques du français (néologies et troncation) ?

Thème 3. Quelles peuvent être les aptitudes, les valeurs morales qu'un apprenant peut développer lorsqu'il est enseigné sur les variétés morphosyntaxiques du français (interjections et marqueurs du discours) ?

Pour ce faire, il nous a semblé pertinent d'analyser ce focus groupe par épisodes. Étant donné qu'il s'agit d'une activité singulière de classe, il nous a semblé important de présenter le contexte et le dispositif mis sur pied pour cette séance avant d'examiner plus précisément les variétés du français parlé selon les aires culturelles et leurs impacts sur le français standard.

4.2.4. Analyse des verbatims des apprenants sur un thème socioculturel

Nous allons ici examiner certains aspects du discours des acteurs de la séance sur les variétés du français parlé selon les groupes ethniques. Il s'agit d'une part, de ressortir les variétés phoniques et prosodiques, lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français. Et d'autre part, de recueillir leurs opinions sur l'enseignement de ces variétés en lien avec la compétence interculturelle. Dans le cas d'espèce, pour cette étude, nous nous limiterons à analyser le discours des quatre groupes ethniques qui constituent notre échantillon.

4.2.4.1. Analyse des variétés phoniques et prosodiques selon les groupes Ethniques.

4.2.4.1.1. Verbatims de l'apprenant bété Lybinn-Esso.

Le discours des acteurs (apprenants) Bété représente 33,33 % de l'ensemble du discours de la séance en focus groupe.

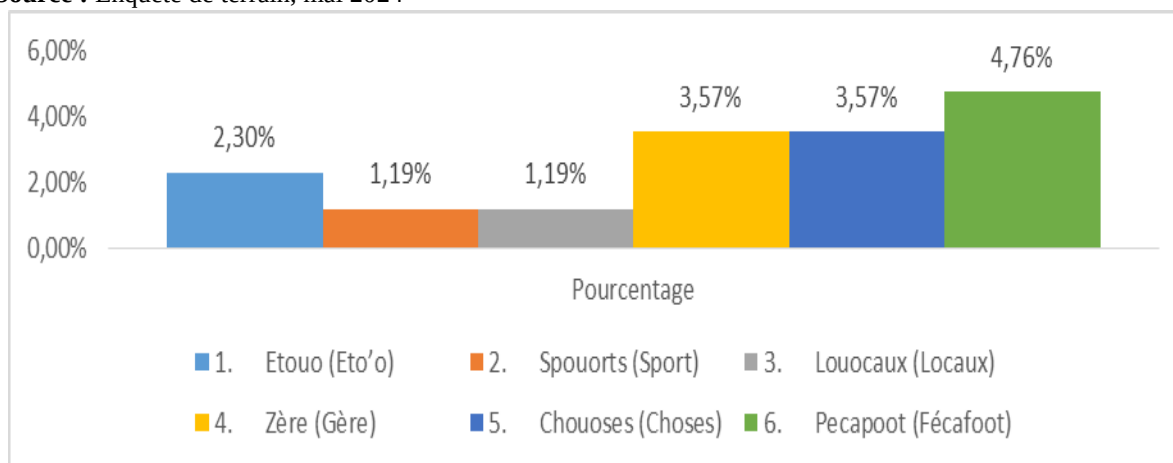
➤ Discours 1 de l'apprenant Lybinn-Esso :

(euh euh euh nanga nyeguele) La réaction d'**Etouo** face à l'entrée du représentant des **spouorts** euh dans les **louocaux** a été une réaction digne d'un président (hum ekie hum) parce que le minesep **zère** des **chouoses** du ministère et la **pecapoot** **zère** les **chouoses** de la **pecapoot** (disimalaneuli moradoua etoa atoa abouate yangue zingen euh euh) le minesep doit **zérer** ses **chouoses** au ministère, la **pecapoot** a la **pecapoot** euh donc Samuel **Etouo** avait raison de se fâcher contre ce représentant je vous remercie. **[Total= 84 mots]**

Tableau 15: Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso

Variétés phonologiques et prosodiques du français parlé (Lybinn-Esso)		Occurrences	Pourcentage
1. Etouo (Eto'o)	/e.tuo/ (/eto/)	02	2,3%
2. Spouorts (Sport)	/spuor/ (/spɔʁ/)	01	1,19%
3. Louocaux (Locaux)	/luo.ko/ (/lo.ko/)	01	1,19%
4. Zère (Gère)	/zɛʁ/ (/ʒɛʁ /)	03	3,57%
5. Chouoses (Choses)	/ʃuoz/ (/ʃoz/ /)	03	3,57%
6. Pecapoot (Fécafoot)	/pe.ka.put/ (/fe.ka.fut /)	04	4,76%
Total : 06 mots/84mots	06 formes et phonétiques particulières de mots/84mots	14 occurrences	≈17%

Source : Enquête de terrain, mai 2024



Source : Enquête de terrain, mai 2024

Graphique 2 : Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Lybinn-Esso (discours 1)

Le graphique montre que les variétés phoniques et prosodiques du français parlé de l'apprenant : Lybinn-Esso affecte de 17% le français standard. Autrement dit, 17% de formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Béti sont en marge des formes et phonétiques standard desdits mots. Cette influence de 17% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Béti dans le discours de l'apprenant Lybinn-Esso est considérable. Dans les 17% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé dans le discours de l'apprenant Lybinn-Esso, la forme et la phonétique de mots avec l'accent Béti majoritairement représentées (soit 4,76%) sont identifiées dans le mot [Pecapoot (Fécafoot)-/pekaput/]. Par contre, la forme et la phonétique de mots avec l'accent Béti minoritairement représentées (soit 1,19%) sont identifiées dans les mots [Spouorts (Sport)-/spuor/ et Louocaux (Locaux)-/luoko/]. Par ailleurs, on retrouve aussi la présence des formes et des phonétiques de

mots avec l'accent Béti représentées à hauteur de 3,57% dans les mots [Zère (Gère)-/zɛʁ/ et Chouoses (Choses)-/ʃuoze/] et à hauteur de 2,3% pour dans le mot [Etouo (Eto'o)-/etuo/].

Lorsqu'on examine les formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Béti dans le discours de l'apprenant Lybinn-Esso, on remarque que les phonèmes qui composent à 17% les mots particuliers sus-identifiés (ceux influencés par la culture ethnique de l'apprenant) a une influence sur sa communication tant orale que écrite. Autrement dit, l'apprenant écrit comme il s'exprime. Dans son expression orale, voici les 17% de phonèmes de ces mots particuliers, par rapport à la forme et la phonétique standard, qui changent l'émission standard des sons, la prononciation, l'accent, le ton, l'intonation et la forme écrite des mots : le /fɛ/ en /pe/, le /fut/ en /put/, le /o/ en /uo/.

➤ Discours 2 de l'apprenant Lybinn-Esso :

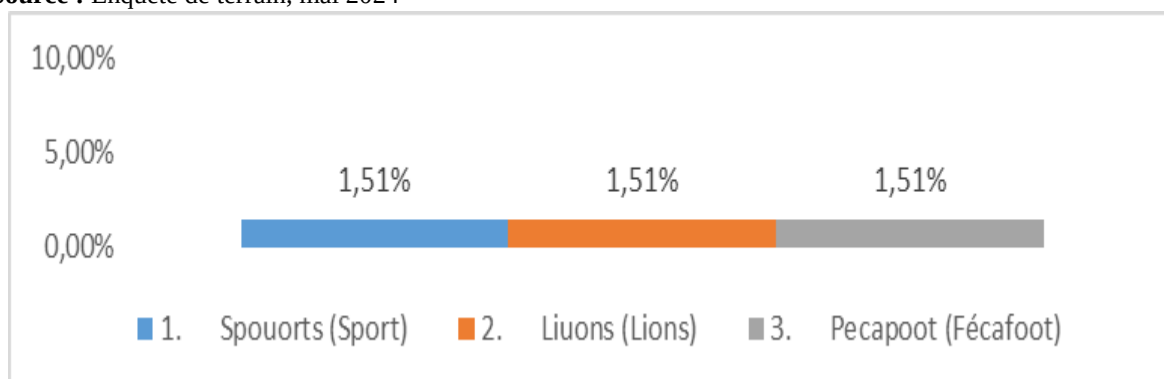
(hum hum hum) D'après moi, les deux derniers matchs ont été un véritable succès pour le ministre des **spouorts** et la **pécapoot**, car les deux se sont réconciliés et ça a été un signe symbolique pour nous les camerounais mais du dernier match (hum hum hum) eh bebelamoyonki dzom bakebaueu, Les **Liuons** ont fait 1-1 alors qu'on espérait voir même un 5-0 ehh vraiment mais.

[Total= 66 mots]

Tableau 16: Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 2)

Variétés phonologiques et prosodiques du français parlé (Lybinn-Esso)		Occurrences	Pourcentage
1. Spouorts (Sport)	/spuor/ (/spɔʁ/)	01	1,51%
2. Liuons (Lions)	/ljuon/ (/ljɔ /)	01	1,51%
3. Pecapoot (Fécafoot)	/pe.ka.put/ (/fe.ka.fut /)	01	1,51%
Total : 03 mots/66mots	03 formes et phonétiques particulières de mots/66mots	3 occurrences	≈5%

Source : Enquête de terrain, mai 2024



Source : Enquête de terrain, mai 2024

Graphique 3 : Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Lybinn-Esso (discours 2)

Le graphique montre que les variétés phoniques et prosodiques du français parlé de l'apprenant Bédi Lybinn-Esso (lors de son deuxième discours) affecte de 5% le français standard. Autrement dit, 5% de formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Bédi sont en marge des formes et phonétiques standard desdits mots. Cette influence de 5% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Bédi dans le discours de l'apprenant Lybinn-Esso est certes inférieurs au 17% du premier discours mais on retrouve ici les même variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Bédi. Dans les 5% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Bédi du discours de l'apprenant Lybinn-Esso, la forme et la phonétique de mots avec l'accent Bédi, en plus des mots déjà identifiés [Pecapoot (Fécafoot)-/pekaput/], [Spouorts (Sport)-/spuor/ et Louocaux (Locaux)-/luoko/]; on identifie un nouveau mot [Liuons (Lions)-/ljuon/]: d'une valeur de 1% chacun. On note alors dans le discours de l'apprenant des formes particulières, par rapport à la forme et la phonétique standard, qui ont la même influence sur l'émission standard des sons, la prononciation, l'accent, le ton, l'intonation et la forme écrite des mots avec les particularités suivantes : le /fe/ en /pe/, le /fut/ en /put/, le /o/ en /uo/.

4.2.4.1.2. Verbatims de l'apprenant Bässà Lybinn-Ko.

Le discours des acteurs (apprenants) Bässà représente 33,33 % de l'ensemble du discours de la séance en focus groupe.

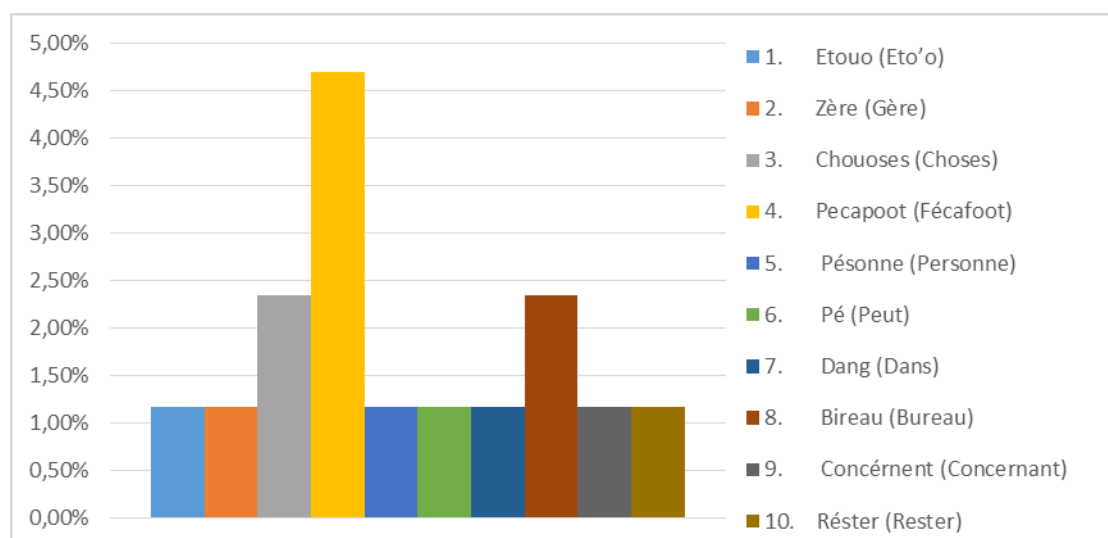
➤ Discours 1 de l'apprenant Lybinn-Ko :

MEYEGABE mon nom c'est koo Albert. Jé suis élève en première allemand au lycée bilingue de Nkolndongo. Etouo fils a bien réagi (niouhoule) une pésonne ne pé pas entrer comme ça là dang son bureau en plus un représentant du ministre vient zérer les chouoses qui né le concèrner pas et les choses de la pécapoot c'é pour la pécapoot (Ndog abeme bong miwa'a) le représentant du ministre doit réster dans son bureau je vais les chouoses du minesep pour la pécapoot c'est pour la pécapoot. [Total= 85 mots]

Tableau 17: Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bässà : Lybinn-Ko

Variétés phonologiques et prosodiques du français parlé (Chez l'apprenant Bässà Lybinn-Ko)		Occurrences	Pourcentage
1. Etouo (Eto'o)	/e.tuo/ (/eto/)	01	1,17%
2. Zère (Gère)	/zɛʁ/ (/ʒɛʁ /)	01	1,17%
3. Chouoses (Choses)	/ʃuo.ze/ (/ʃoz/ /)	02	2,35%
4. Pecapoot (Fécafoot)	/pe.ka.put/ (/fe.ka.fut /)	04	4,70%
5. Pésonne (Personne)	/pe.sɔn/ (/pɛʁ.sɔn /)	01	1,17%
6. Pé (Peut)	/pe/ (/pøt/)	01	1,17%
7. Dang (Dans)	/dyng/ (/dyn/)	01	1,17%
8. Bureau (Bureau)	/bj.ʁo/ (/by.ʁo /)	02	2,35%
9. Concèrner (Concernant)	/kɔn.se.nã/ (/kɔn.se.nã/)	01	1,17%
10. Réster (Rester)	/ʁest/ (/ʁɛst/)	01	1,17%
Total : 10 mots/85mots	10 formes et phonétiques particulières de mots/85mots	15 occurrences	≈18%

Source : Enquête de terrain, mai 2024



Source : Enquête de terrain, mai 2024

Graphique 4: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bæssà Lybinn-Ko (discours 1)

Le graphique montre que les variétés phoniques et prosodiques du français parlé de l'apprenant bæssà Lybinn-Ko affecte de 18% le français standard. Autrement dit, 18% de formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Bæssà sont en marge des formes et phonétiques du français standard desdits mots. Cette influence de 18% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé dans le discours de l'apprenant Lybinn-Ko est considérable. Dans les 18% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé dans le discours de l'apprenant Lybinn-Ko, on retrouve identiquement les formes et les phonétiques de mots avec l'accent Béti des discours (1 et 2) de l'apprenant Lybinn-Esso. Parmi celles-ci, sont identifiées majoritairement (soit 4,70%) le mot [Pecapoot (Fécafoot)]-/pekaput/. Par contre, la forme et la phonétique de mots avec l'accent Béti minoritairement représentée (soit 1,17% chacun) sont identifiées dans les mots [Zère (Gère)]-/zεɛ/, [Réster (Rester)]-/ɛst/, [Concernant (Concernant)]-/kɔn.se.nã/, [Dang (Dans)]-/dyng/, [Pé (Peut)]-/pe/, [Pésonne (Personne)]-/pesɔn/ et [Etouo (Eto'o)]-/etuo/. Par ailleurs, on retrouve aussi la présence des formes et des phonétiques de mots avec l'accent Béti représentées à hauteur de 2,35% (chacun) dans les mots [Chouoses (Choses)]-/ʃuoze/ et [Bureau (Bureau)]-/bjɔo/.

Lorsqu'on examine les formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Béti dans le discours de l'apprenant Lybinn-Ko, on remarque que les phonèmes qui composent à 17% les mots particuliers sus-identifiés (ceux influencés par la culture ethnique de l'apprenant) changent de formes et sons. Tout comme dans le cas des discours de l'apprenant Lybinn-Esso, on retrouve dans les 18% de phonèmes des mots particuliers de l'apprenant

Lybinn-Ko, par rapport à la forme et la phonétique standard, des changements dans l'émission des sons, la prononciation, l'accent, le ton, l'intonation et la forme écrite des mots avec les particularités suivantes: le /fɛ/ en /pe/, le /fut/ en /put/, le /o/ en /uo/. En plus de ceux-ci, on retrouve de nouveaux changements dans l'émission des sons lorsqu'il vient à s'exprimer : le /by/ en /bj/, le /dyn/ en /dyng/, le /ʒɛ/ en /ze/, le /se/ en /sɛ/, le /sɛ/ en /se/, le /pe/ en /fe/, le /put/ en /fut/, le /kɛst/ en /kɛst/ et le /pØt/ en /pet/.

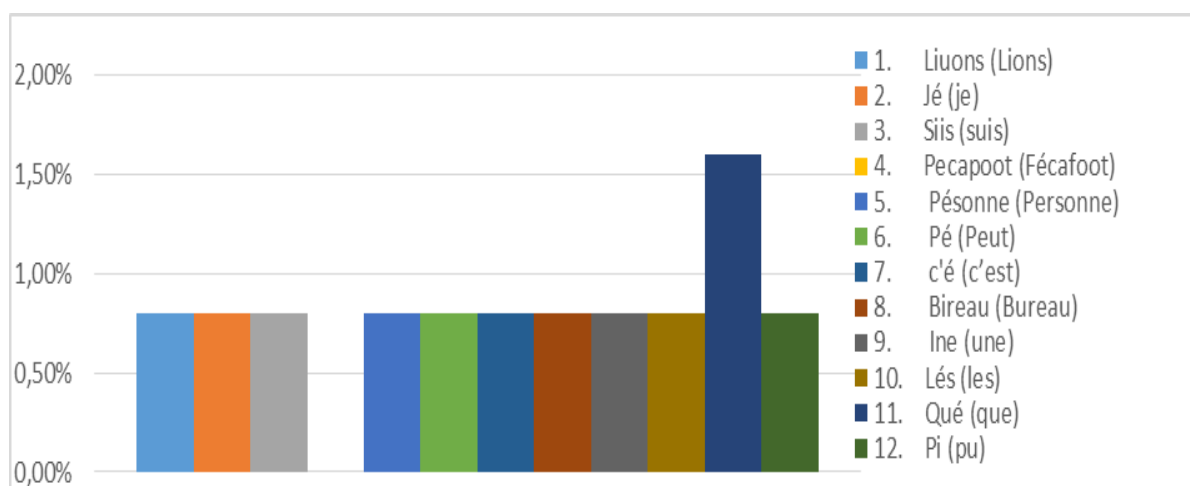
➤ **Discours 2 de l'apprenant Lybinn-Ko:**

Jé siis d'accord avec le match des Liuons effectivement ils ont gagné contre la Cap-Vért c'é pour cela qué le président de la pécapoot c'est réconcilier avec le représentant du ministre du minesep vu la tension qu'il y avait entre les hiboux et les églisiens. Comment ine pésonne pé aller entrer dans in bureau sans prévenir (A NYAMBE) grâce à cette victoire des lions le président de la pécapoot a pi se réconcilier avec le représentant du ministre ou du match maintenant on ne sait même pas ce qué lés lions portaient joué au stade. Ils portent (ooh) ou bien ils ont joué quoi oh ? Ça sort match nul maintenant. L'Angola les a menacés comme ils ont eu une petite victoire contre le Cap Vert ils étaient fiers. **[Total= 125 mots]**

Tableau 18 : Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant bàssà Lybinn-Ko (discours 2)

Variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Béti (Chez Lybinn-Ko)		Occurrences	Pourcentage
1. Liuons (Lions)	/ljuon/ (/ljɔ /)	01	0,8%
2. Jé (je)	/ʒe/ (/ʒɛ/)	01	0,8%
3. Siis (suis)	/sis/ (sɥi)	01	0,8%
4. Pecapoot (Fécafoot)	/pe.ka.put/ (/fe.ka.fut/)	02	1,6%
5. Pésonne (Personne)	/pe.sɔn/ (/pɛʁ.sɔn /)	01	0,8%
6. Pé (Peut)	/pe/ (/pØt/)	01	0,8%
7. c'é (c'est)	/se/ (/sɛ/)	01	0,8%
8. Bureau (Bureau)	/bj.ɔ/ (/by.ɔ /)	01	0,8%
9. Ine (une)	/in/ (/yn /)	01	0,8%
10. Lés (les)	/le/ (/le/ ou /lɛ/)	01	0,8%
11. Qué (que)	/qe/ (/q/)	02	1,6%
12. Pi (pu)	/pi/ (/py/)	01	0,8%
Total : 12 mots/125mots	12 formes et phonétiques particulières de mots/125mots	14 occurrences	≈11%

Source : Enquête de terrain, mai 2024



Graphique 5: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé Bæssà de l'apprenant Lybinn-Ko (discours 2)

Le graphique montre que les variétés phoniques et prosodiques du français parlé de l'apprenant bæssà Lybinn-Ko (lors de son deuxième discours) affecte de 11% le français standard. Autrement dit, 11% de formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Bæssà sont en marge des formes et phonétiques standard desdits mots. Cette influence de 11% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé dans le discours de l'apprenant Lybinn-Ko est supérieur au 5% de son premier discours. On retrouve dans ce deuxième discours, les même variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Béti. Dans les 11% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé du discours de l'apprenant Lybinn-Ko, la forme et la phonétique de mots avec l'accent Béti, en plus des mots déjà identifiés [Pecapoot (Fécafoot)- /pekaput/], [Bireau (Bureau) -/bjœo/], [Liuons (Lions)- /ljuon/], [Pé (Peut)-/pe/] et [Pésonne (Personne)-/peson/]; on identifie de nouveaux mots tels que : [Liuons (Lions)-/ljuon/] : d'une valeur de 1% égale mots déjà identifiés et réutilisés. [Jé (je)-/ʒe/], [Siis (suis)-/sis/], [c'é (c'est)-/se/], [Ine (une) -in/], [Lés (les)-/le/], [Qué (que)-/qe/] et [Pi (pu)-/pi/]. On note alors dans les 11% de phonèmes de ces mots particuliers, par rapport à la forme et la phonétique standard, la même influence sur l'émission standard des sons, la prononciation, l'accent, le ton, l'intonation et la forme écrite des mots avec les particularités suivantes : le /fɛ/ en /pe/, le /pɛx/ en /pe/, le /fut/ en /put/, le /pØt/ en /pet/ et le /o/ en /uo/ auxquels s'ajoutent les autres sons suivants : le /ʒy/ en / ʒé/, le /sui/ en / sis/, le /se/ en / se/, le /pe/ en /fe/, le /put/ en /fut/, le /yn/ en / in/, le /le/ en / le/, le /q/ en /q/ et le /py/ en /pi/.

4.2.4.1.3. Verbatims des apprenants Bamilékés : Lybinn-Tal et Lybinn-Ma.

Le discours des acteurs (apprenants) Bamilékés représente 33,33 % de l'ensemble du discours de la séance en focus groupe.

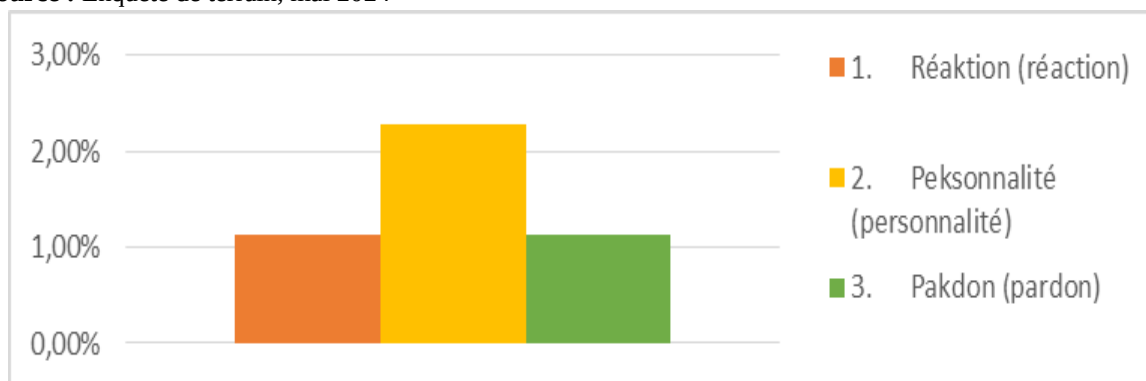
➤ Discours 1 de l'apprenant Lybinn-Tal :

(euh je me nomme (euh) TALA CHINEY TEKEFACK TAKENDOUNG (euh) moi je pense que la **réaktion** Eto'o se présente comme un manque de respect envers la **peksonnalité** (euh) du minesep parce que en fait le représentant du minesep est en fait comme le ministre en fait car il se présente à la fécafoot il représente la **peksonnalité** du ministre Eto'o à sauf que non, a que le droit à sauf que le devoir **pakdon** de respecter les hautes instructions du ministre (euh euh euh) à la fécafoot. **[Total= 87 mots]**

Tableau 19: Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal

Variétés phonologiques et prosodiques du français parlé (Chez Lybinn-Tal)		Occurrences	Pourcentage
1. Réaktion (réaction)	/ʁe.ak.sjɔ/ (/ʁe.ak.sjɔ/ /)	01	1,14%
2. Peksonnalité (personnalité)	/pɛk.sɔ.na.li.te/ (/pɛk.sɔ.na.li.te/)	02	2,29%
3. Pakdon (pardon)	/pak.dɔn/ (/pak.dɔn/)	01	1,14%
Total : 03 mots/87mots		03 formes et phonétiques particulières de mots/87mots	04 occurrences
			≈5%

Source : Enquête de terrain, mai 2024



Source : Enquête de terrain, mai 2024

Graphique 6: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours 1).

Le graphique montre que les variétés phoniques et prosodiques du français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal affecte de 5% le français standard. Autrement dit, 5% de formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Bamiléké sont en marge des formes et phonétiques standard desdits mots. Cette influence de 5% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Bamiléké dans le discours de l'apprenant Lybinn-Tal n'est négligeable. Dans les 5% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé dans le

discours de l'apprenant Lybinn-Tal, la forme et la phonétique de mots avec l'accent Bamiléké les plus représentées (soit 2,29%) sont identifiées dans le mot [Peksonnalité (personnalité) - /pɛk.sɔ.na.li.te/]. Par contre, la forme et la phonétique de mots avec l'accent Bamiléké les moins représentées (soit 1,14%) sont identifiées dans les mots [Réaktion (réaction)- /ʁe.ak.sjɔ/] et [Pakdon (pardon)-/pakdɔn/].

Lorsqu'on examine les formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Bamiléké dans le discours de l'apprenant Lybinn-Tal, on remarque que les phonèmes qui composent à 5% les mots particuliers sus-identifiés (ceux influencés par la culture ethnique de l'apprenant) changent de formes et sons. Les 5% de phonèmes de ces mots particuliers, par rapport à la forme et la phonétique standard, ont une influence sur l'émission standard des sons, la prononciation, l'accent, le ton, l'intonation et la forme écrite des mots avec les particularités suivantes : le / pɛʁ/ en / pɛk / et le /pak/ en /paʁ/.

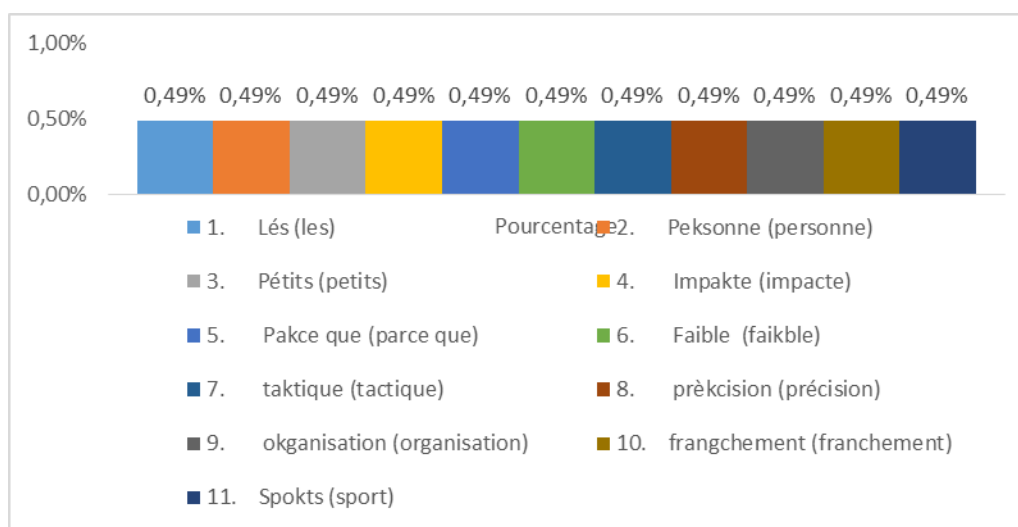
➤ Discours 2 de l'apprenant Lybinn-Tal:

Bon d'après moi **lés** **pétits** problèmes qui se sont présentés au niveau du minesep et de la fécafoot ont que gravement **impakte** le jeu des joueurs pourquoi **pakce** que il manquait un peu de précision dans le jeu des joueurs. Vous voyez un peu non ? (euh) le milieu de terrain était **faikble** (euh). La preuve Larissa jouait que quoi au stade ? On ne sait pas ce qu'il faisait et il manquait de **prèkcision** et de **taktique**. En fait, il y avait pas d'organisation précise. Moi je pense que le manque d'**okganisation** est un fruit de la mésentente qui se trouve au niveau du ministre. Vous voyez un peu non ? En définitive, je pense que non (me nan nguembak) la victoire face au Cap Vert a **frangchement** ressuscité susciter une joie autant au niveau des conflits qui se présentait au niveau du ministre des **Spokts** et le président de la fécafoot. (euh) Ils ont montré vraiment il y avait que de la joie entre les deux. Ils se sont même saluer. (euh) C'est difficile de voir deux **peksonnes** en conflit se saluer. Je pense que c'est une victoire là qui a suscité cette joie au niveau (euh) du ministère et de la fécafoot. **Total= 204 mots**

Tableau 20 : Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal.

Variétés phonologiques et prosodiques du français parlé (Chez Lybinn-Tal)		Occurrences	Pourcentage
1. Lés (les)	/le/ (/le/ ou /lɛ/)	01	0,49%
2. Peksonne (personne)	/pɛk.sɔn/ (/pɛʁ.sɔn/)	01	0,49%
3. Pétits (petits)	/pe.tit/ (/pɛ.tit/)	01	0,49%
4. Impakte (impacte)	/ɛpakt/ (/ɛpakt/)	01	0,49%
5. Pakce que (parce que)	/paks. kə/ (/paʁs. kə /)	01	0,49%
6. Faible (faikble)	/fɛkbl/ (/fɛbl/)	01	0,49%
7. taktique (tactique)	/tak.tik/ (/tak.tik/)	01	0,49%
8. prèkcision (précision)	/prek.si.zju/ (/pre.si.zju/)	01	0,49%
9. okganisation (organisation)	/ɔk.ga.ni.za.sjɔ/ (/ɔʁ.ga.ni.za.sjɔ/)	01	0,49%
10. frangchement (franchement)	/fɛʁʒf.mã / (/fɛʁʃf.mã /)	01	0,49%
11. Spokts (sport)	/spɔk/ (/spɔʁ/)	01	0,49%
Total : 11 mots/8mots	11 formes et phonétiques particulières de mots/204mots	11 occurrences	≈5,39%

Source : Enquête de terrain, mai 2024



Source : Enquête de terrain, mai 2024

Graphique 7 : Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours 2).

Le graphique montre que les variétés phoniques et prosodiques du français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (lors de son deuxième discours) affecte de 5,39% le français standard. Autrement dit, 5,39% de formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Bamiléké sont en marge des formes et phonétiques standard desdits mots. Cette influence de 5,39% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Bamiléké dans le discours de l'apprenant Lybinn-Tal est sensiblement égale au 5% de son premier discours. Cette constance, fait qu'on retrouve dans son deuxième discours, les mêmes variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Bamiléké.

Dans les 5,39% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Bamiléké du discours de l'apprenant Lybinn-Tal sont constantes avec quelques nouvelles formes. Aux formes et les phonétiques de mots avec l'accent Bamiléké du discours 1 : [Peksonnalité (personnalité) -/pɛk.sɔ.na.li.te/], [Réaktion (réaction)-/ʁe.ak.sjo/] et [Pakdon (pardon)-/pakdɔn/] ; s'ajoutent les nouvelles formes particulières suivantes (soit 0,49% chacune) : [Lés (les)-/le/], [Peksonne (personne)-/pɛk.sɔn/], [Pétits (petits)-/pe.tit/], [Impakte (impacte)-/ɛpakt/], [Pakce que (parce que)-paks. kə/], [Faible (faikble)-/fɛkbl/], [taktique (tactique)-/tak.tik/], [prèkcision (précision)-prek.si.zju], [okganisation (organisation)-/ɔk.ga.ni.za.sjo/], [frangchement (franchement)-/fɾãŋʃ.mã /] et [Spokts (sport)-spɔk/]. On note alors dans les 5,39% de phonèmes de ces mots particuliers, par rapport à la forme et la phonétique standard, la même influence sur l'émission standard des sons, la prononciation, l'accent, le ton, l'intonation et la forme écrite des mots avec les particularités suivantes : le / pɛk/ en / pɛk / et

le /pak/ en /paʁ/ ; auxquels s’ajoutent les autres sons suivants : le /pɛ/ en / pe/, le /fɛ/ en / fɛk/, le / pre/ en / prek /, le / ɔʁ/ en / ɔk /, le / fʁɑ̃ʃ / en / fʁɑ̃ʃf / et le / spɔʁ/ en /spɔk /.

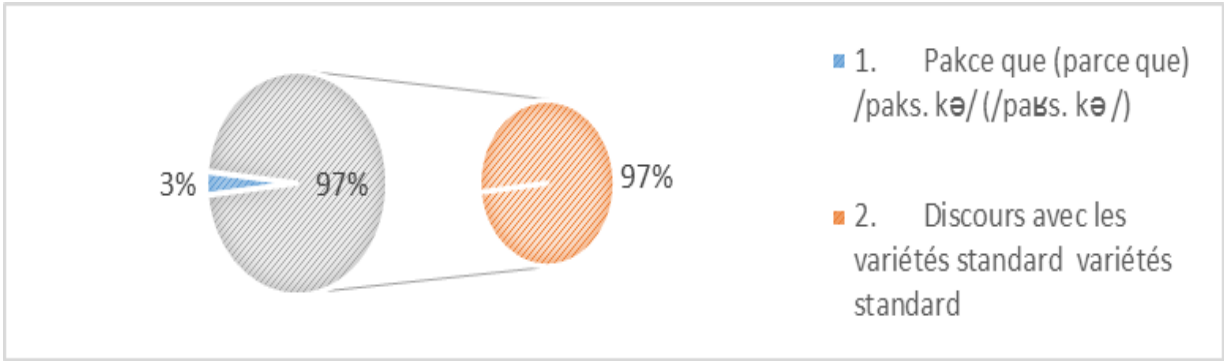
➤ **Discours 1 de l’apprenant Lybinn-Ma :**

Bonsoir ! Monsieur le ministre. Bon pour moi je pense que Eto'o a mal réagi par rapport à l'entrée du ministre que dans les locaux **pakce que** déjà (euh) Eto'o se doit de respecter les hautes instructions du ministre **pakce que** le ministre avant tout son aîné et je pense aussi que le ministre a mal agi en entrant que brusquement dans le bureau d'Eto'o fils euh **pakce que** Eto'o aussi à des devoirs et des autorités que le ministre doit respecter donc que moi je ne me trouve pas de point fixe. **Total= 93 mots**

Tableau 21: Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l’apprenant Bamiléké Lybinn-Ma

Variétés phonologiques et prosodiques du français parlé (Chez Lybinn-Ma)		Occurrences	Pourcentage
1. Pakce que (parce que)	/paks. kə/ (/paʁs. kə /)	03	3,44%
Total : 01 mots/87mots	01formes et phonétiques particulières de mots/87mots	03 occurrences	≈3,44%

Source : Enquête de terrain, mai 2024



Source : Enquête de terrain, mai 2024

Graphique 8: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l’apprenant Bamiléké Lybinn-Ma (discours 1).

Le graphique montre que les variétés phoniques et prosodiques du français parlé de l’apprenant Bamiléké Lybinn-Ma affecte de 3,44% le français standard. Autrement dit, 3,44% de formes et phonétiques particulières de mots avec l’accent Bamiléké sont en marge des formes et phonétiques standard desdits mots. Cette influence de 3,44% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Bamiléké dans le discours de l’apprenant Lybinn-Ma est considérable. Dans le discours de l’apprenant Lybinn-Ma, les 3,44% correspondes à une seule variété phonologique et prosodique : celle identifiée par l’expression [Pakce que (parce que)-paks. kə/]. La phonétique et le caractère prosodique de ce mot est

bien particulier car ces phonèmes changent, par rapport au français standard, en ses sons : le /pak/ — /paʁ/.

4.2.4.1.4. *Verbatims de l'apprenant Haoussa (Nord) : Lybinn-Fa.*

Le discours de l'apprenant Haoussa représente aussi 16,66 % de l'ensemble du discours de la séance en focus groupe.

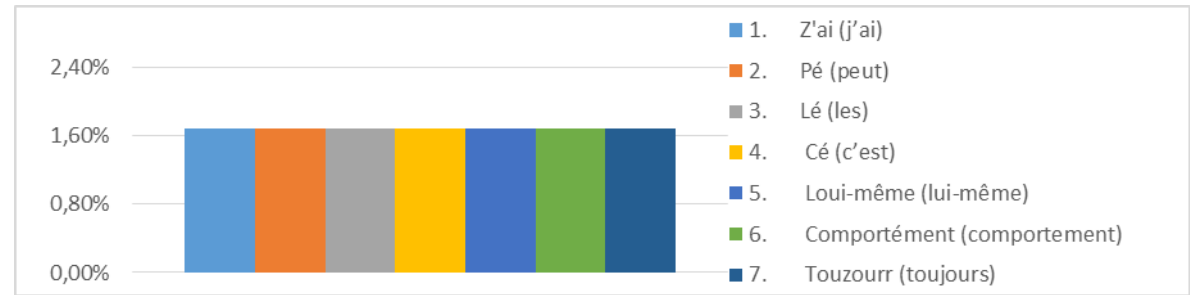
➤ **Discours 1 de l'apprenant Lybinn-Fa :**

D'après moi, z'ai trouvé lé réaction Eto'o bon parce que walai tu ne pé pas entrer dans lé maison de quelqu'un sans son autorisation et cela cé une loi fixée par le gouvernement loui-même voilà ça walai. Eto'o a été déçu par le comportement du ministre parce que quand il part là-bas au ministère il respecte touzourr la loi. **[Total= 59mots]**

Tableau 22: Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa

Variétés phonologiques et prosodiques du français parlé (Chez Lybinn-Fa)		Occurrences	Pourcentage
1. Z'ai (j'ai)	/Zɛ/ (/ʒɛ /)	01	1,69%
2. Pé (peut)	pe/ (/pøt/)	01	1,69%
3. Lé (les)	/le/ (/le/ ou /lɛ/)	01	1,69%
4. Cé (c'est)	/se/ (/sɛ/)	01	1,69%
5. Loui-même (lui-même)	/lwi.mɛm / (/lwi.mɛm/)	01	1,69%
6. Comportément (comportement)	/ kɔ.pɔʁ.te.mâ/ (/kɔ.pɔʁ.tə.mâ/)	01	1,69%
7. Touzourr (toujours)	/tu. zuʁ / (/tu. ʒuʁ /)	01	1,69%
Total : 07 mots/59mots	07 formes et phonétiques particulières de mots/59mots	07 occurrences	≈12%

Source : Enquête de terrain, mai 2024



Source : Enquête de terrain, mai 2024

Graphique 9: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa (discours 1).

Le graphique montre que les variétés phoniques et prosodiques du français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa affecte de 12% le français standard. Autrement dit, 12% de formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent nordiste sont en marge des formes et phonétiques du français standard desdits mots. Cette influence de 12% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé dans le discours de l'apprenant Haoussa

Lybinn-Fa n'est pas négligeable. Dans les 12% des variétés phoniques et prosodiques du français parlé dans le discours de l'apprenant Lybinn-Fa, on retrouve, d'une valeur égale à 1,69% les mots particuliers suivants : [Z'ai (j'ai)-/Zɛ/ (/ʒɛ /)], [Pé (peut)-pe/ (/pøt/)], [Lé (les)-/le/ (/le/ ou /lɛ/)], [Cé (c'est)-/se/ (/sɛ/)], [Loui-même (lui-même)-/lwi.mɛm/- (/lwi.mɛm/)], [(/kɔ.pɔʁ.tə.mã/)], [Touzourr (toujours)- /tu. zuʁ / (/tu. ʒuʁ /)].

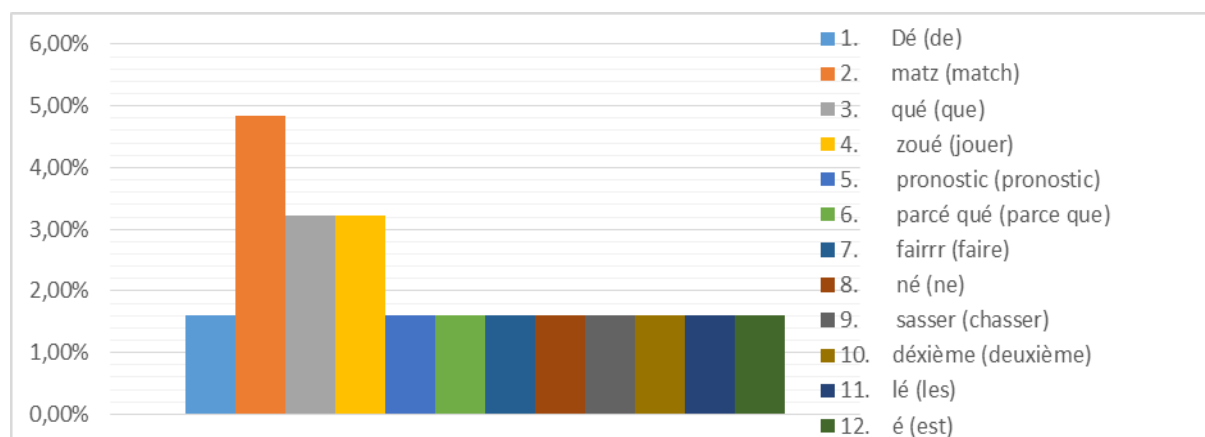
Lorsqu'on examine les formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent nordiste dans le discours de l'apprenant Lybinn-Fa, on remarque que les phonèmes qui composent à 12% les mots particuliers sus-identifiés (ceux influencés par la culture ethnique de l'apprenant) changent de formes et sons. Tout comme dans le cas des discours de l'apprenant Lybinn-Fa, on retrouve dans les 12% de phonèmes des mots particuliers de l'apprenant Lybinn-Fa, par rapport à la forme et la phonétique standard, qui ont une influence sur l'émission standard des sons, la prononciation, l'accent, le ton, l'intonation et la forme écrite des mots avec les particularités suivantes : le / ʒɛ / en / Zɛ/, le / pøt / en / pe/, le (/le/ ou /lɛ/), en / le/, le / sɛ / en / Cé /, le / /lwi./ en / lwi. /, le / tu. ʒuʁ / en / tu. zuʁ /et le /te/ en /tə/.

➤ Discours 2 de l'apprenant Lybinn-Fa:

Mes impressions face aux **dé** derniers **matz** là c'est **qué** lé Cameroun a bien **zoué** grâce aux **pronostics** du coach **parcé** **qué** il devait **fairr** tout pour tout pour assurer sa place parce **qué** si il **né** fait pas ça Eto'o va le **sasser** malgré qu'au **déxième** **matz** ils ont **zoué** **matz** nul mais on dit souvent **qué** **lé** ballon **é** rond. **Total=62mots**

Tableau 23 : Répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé Haoussa de l'apprenant Lybinn-Fa

Variétés phonologiques et prosodiques du français parlé (Chez Lybinn-Fa)		Occurrences	Pourcentage
1. Dé (de)	/de/ (/dɛ /)	01	1,61%
2. matz (match)	/matz/ (/mætʃ/)	03	4,83%
3. qué (que)	/qe/ (/q/)	02	3,22%
4. zoué (jouer)	/zwe/ (/ʒwe/)	02	3,22%
5. pronostic (pronostic)	/pɔ. nɔs. tik/ (/pɔ. nɔs. tik/)	01	1,61%
6. parcé qué (parce que)	/pakse. ke/ (/paks. kə /)	01	1,61%
7. fairr (faire)	/ferr/ (/fɛr/)	01	1,61%
8. né (ne)	/ne/ (/nɛ/)	01	1,61%
9. sasser (chasser)	/sase/ (/ʃase/)	01	1,61%
10. déxième (deuxième)	/de.zjem/ (/dø.zjem/)	01	1,61%
11. lé (les)	/le/ (/lɛ/)	01	1,61%
12. é (est)	/e/ (/ɛ/)	01	1,61%
Total : 13 mots/62mots	13 formes et phonétiques particulières de mots/62mots	16 Occurrences	≈26%



Source : Enquête de terrain, mai 2024

Graphique 10: Histogramme de présentation sur la répartition des formes et phonétiques de mots (particuliers) selon le français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa (discours 2).

Le graphique montre que les variétés phoniques et prosodiques du français parlé Haoussa de l'apprenant Lybinn-Fa affecte de 26% le français standard. Autrement dit, 26% de formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Lybinn-Fa sont en marge des formes et phonétiques standard desdits mots. Cette influence de 26% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Haoussa dans le discours de l'apprenant Lybinn-Fa n'est pas négligeable. Dans les 26% des variétés phonologiques et prosodiques du français parlé Haoussa dans le discours de l'apprenant Lybinn-Fa, la forme et la phonétique de mots avec l'accent Bamiléké les plus représentées (soit 4,83%) sont identifiées dans le mot [matz (match)-/matz/]. Par contre, la forme et la phonétique de mots avec l'accent Haoussa les moins représentées (soit 1,61%) sont identifiées dans les mots [é (est)-/ε/], [lé (les)- /lε/], [déxième (deuxième)-/de.zjɛm/], [sasser (chasser)- /sase/], [né (ne) /ne/], [fairrr (faire) /ferrr/], [parcé qué (parce que) /pakse. ke/], [pronostic (pronostic) /pɔ. nɔs. tik/], et [dé (de)- /de/].

Lorsqu'on examine les formes et phonétiques particulières de mots avec l'accent Haoussa dans le discours de l'apprenant Lybinn-Fa, on remarque que les phonèmes qui composent à 26% les mots particuliers sus-identifiés (ceux influencés par la culture ethnique de l'apprenant) changent de formes et sons. Tout comme dans le cas des discours de l'apprenant Lybinn-Fa, on retrouve dans les 26% de phonèmes des mots particuliers de l'apprenant Lybinn-Fa, par rapport à la forme et la phonétique standard, qui ont une influence sur l'émission standard des sons, la prononciation, l'accent, le ton, l'intonation et la forme écrite des mots avec les particularités suivantes : le /ε / en /é/, le /l ε / en / le/, le / de / en / dØ /, le /sa/ en /fa/, le /ne/ en /nœ/, le /pakse. ke/ en /paɾs. kə /, et le /zwe/ en /ʒwe/.

Après avoir analysé les variétés phoniques et prosodiques dans les verbatims des apprenants, il sera judicieux d'examiner les variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques.

4.2.4.2. Analyse des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques selon les groupes ethniques.

Dans l'analyse des variétés lexicosémantique nous nous intéressons aux *néologismes* et la *truncation*, par contre, dans l'analyse des variétés morphosyntaxiques, nous nous intéressons aux interjections et marqueurs du discours.

4.2.4.2.1. Verbatims de l'apprenant Béti (Centre) : Lybinn-Esso.

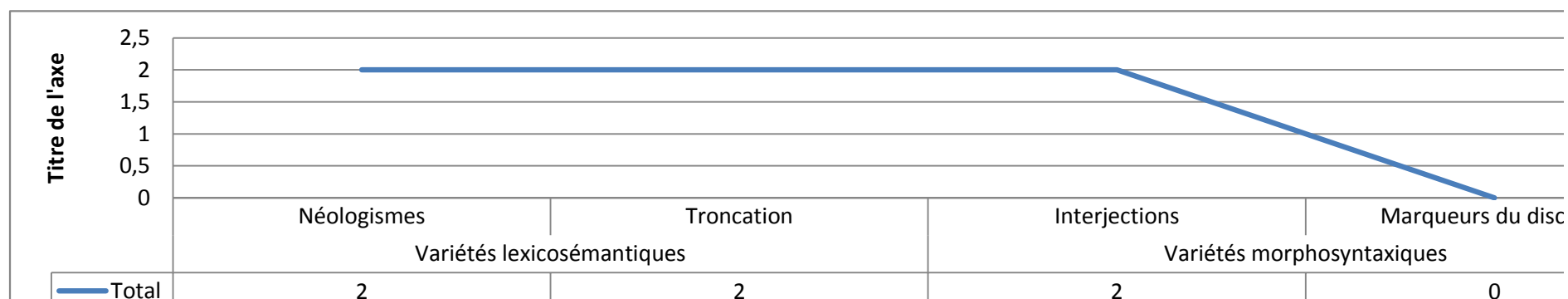
Le discours de l'apprenant Béti représente 33,33 % de l'ensemble du discours de la séance en focus groupe.

➤ Discours 1 de l'apprenant Lybinn-Esso :

(euh euh euh nanga nyeguele) la réaction d'Etouo face à l'entrée du représentant des spouorts euh dans les louocaux a été une réaction digne d'un président (hum ekie hum) parce que le minesep zère des chouoses du ministère et la pecapoot zère les chouoses de la pecapoot (disimalaneuli moradoua etoa atoa abouate yangue zingen euh euh). Le minesep doit zérer ses chouoses au ministère, la pecapoot a la pecapoot. Euh donc Samuel Etouo avait raison de se fâcher contre ce représentant ; je vous remercie. [Total= 03 phrases/ 84 mots]

Tableau 24: Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 1)

Phrases du texte	Variétés lexicosémantiques		Variétés morphosyntaxiques	
	Néologismes	Troncation	Interjections	Marqueurs du discours
1. (euh euh euh nanga nyeguele) la réaction d'Etoou face à l'entrée du représentant des spouorts euh dans les louocaux a été une réaction digne d'un président (hum ekie hum) parce que le minesep zère des chouoses du ministère et la pecapoot zère les chouoses de la pécapoot (disimalaneuli moradoua etoa atoa abouate yangue zingen euh euh).		la pécapoot le minesep	(euh euh euh nanga nyeguele) (hum ekie hum) (disimalaneuli moradoua etoa atoa abouate yangue zingen euh euh).	
2. Le minesep doit zérer ses chouoses au ministère, la pecapoot a la pecapoot.	zérer ses chouoses			
3. Euh donc Samuel Etoou avait raison de se fâcher contre ce représentant ; je vous remercie.	se fâcher contre			
Total	2	2	2	0



Graphique 11: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 1)

Le français parlé de l'apprenant Lybinn-Esso, dans son premier discours, subit une influence de 19,04% des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques. Ces variétés du français parlé de l'apprenant présentent des variations propres à l'identité culturelle Béti par rapport aux normes du français standard. 19,04% de variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques dans le français parlé de l'apprenant selon une aire culturelle n'est pas négligeable comme reconnaissance d'un français identitaire à une localité (Béti). De manière spécifique, certaines variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques du discours de l'apprenant rendent son français parlé identitaire à la localité Béti. Parmi les variations lexicosémantiques qui identifient son français parlé identitaire à la localité Béti : on a la présence des néologismes par calque « zérer ses chouoses », « se fâcher contre » qui sont empruntés à sa langue maternelle pour constituer un vocable d'enrichissement lexical employé en français. De plus, on note la présence des troncations « *pécapoot* » pour FECAFOOT (Fédération Camerounaise de Football) et « *minesep* » pour MINSEP (Ministère des sports et de l'Education Physique). En ce qui concerne les variations morphosyntaxiques, son discours tout en étant dominé par la phrase complexe, présente 3,57% de mots composés par dérivation.

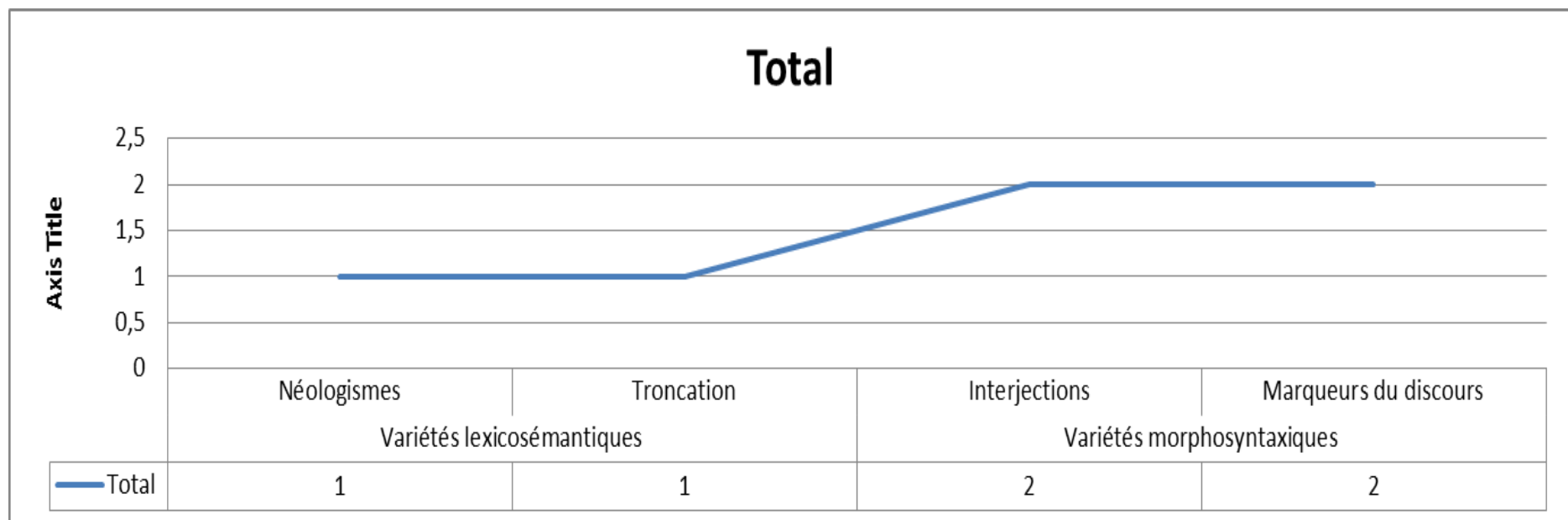
À l'exception de la variation lexicale, toutes les autres variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques rendant propre le français parlé selon le biotope d'une localité, sont présentes dans le premier discours de l'apprenant Lybinn-Esso. La variation lexicosémantique la plus présente dans son français parlé est celle de l'emprunt avec l'emploi du terme « fécafoot » qui emprunte à l'anglais l'expression « foot ». La variation morphosyntaxique la plus présente dans son français parlé est celle des mots composés par dérivation avec l'emploi des mots : « représentant et action » à une échelle de 3,57%. Mais ce qui rend particulier de français parlé de l'apprenant Béti dans ce premier discours sont les variations de troncation avec l'emploi du terme (Minesep), d'hybridation avec l'emploi du vocable « hum ekie hum », de calque avec l'emploi des termes [« anga nyeguele », « disimalaneuli moradoua etoa atoa abouate yangue zingen »], de redoublement avec l'emploi des termes [« euh euh euh », « euh euh »] et de changement de catégorie avec la préférence de l'emploi de l'adjectif « digne » à la place du substantif « le mérite ».

➤ **Discours 2 de l'apprenant Lybinn-Esso :**

(hum hum hum), d'après moi, les deux derniers matchs ont été un véritable succès pour le ministre des sports et la fécafoot, car les deux se sont réconciliés ; et ça a été un signe symbolique pour nous les camerounais. Mais du dernier match (hum hum hum) eh bebela moyonki dzom bakebaueu, les Lions ont fait 1-1 alors qu'on espérait voir même un 5-0, eh vraiment ! **[Total= 66 mots/]**

Tableau 25: Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 2)

Phrases du texte	Variétés lexicosémantiques		Variétés morphosyntaxiques	
	Néologismes	Troncation	Interjections	Marqueurs du discours
(hum hum hum), d'après moi, les deux derniers matches ont été un véritable succès pour le ministre des sports et la fécafoot, car les deux se sont réconciliés ; et ça a été un signe symbolique pour nous les camerounais. Mais du dernier match (hum hum hum) eh beabela moyonki dzom bakebaueu, les Lions ont fait 1-1 alors qu'on espérait voir même un 5-0, ehh vraiment !	les Lions	fécafoot	(hum hum hum) (hum hum hum) eh beabela moyonki dzom bakebaueu	1 alors qu'on espérait voir même un 5-0 ehh vraiment !
Total	1	1	2	2



Graphique 12: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Béti Lybinn-Esso (discours 2)

Le français parlé de l'apprenant Lybinn-Esso, dans son deuxième discours, subit une influence de 16,66% de des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques. Ces variétés du français parlé de l'apprenant présentent des variations propres à l'identité culturelle Béti par rapport aux normes du français standard. Bien que ce taux soit légèrement inférieur à celui de son premier discours, 16,66% de variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques dans le français parlé de l'apprenant selon une aire culturelle est d'avantage considérable pour reconnaître un français identitaire à une localité (Béti). De manière spécifique, certaines variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques du discours de l'apprenant rendent son français parlé identitaire à la localité Béti. Parmi les variations lexicosémantiques qui identifient son français parlé identitaire à la localité Béti : on a comme variation les néologismes et les troncations. En ce qui concerne les variations morphosyntaxiques, son discours est dominé par les interjections et les marqueurs du discours.

Il apparaît dans ce deuxième discours de l'apprenant, la variation lexicale avec l'emploi du néologisme « lions » pour désigner « l'équipe nationale du Cameroun ». Cependant, toutes les autres variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques, rendant propre le français parlé selon le biotope d'une localité sont présentes dans ce deuxième discours de l'apprenant Lybinn-Esso. Ici, on retrouve des variations des interjections avec l'emploi du vocable « eh bebela » qui rapportant au vocable « hum ekie hum » exprimant « la désolation ou l'étonnement » ; l'emploi des termes « moyonki dzom bakebaueu » se rapportant aux termes [« anga nyeguele », « disimalaneuli moradoua etoa atoa abouate yangue zingen »] de la langue Béti ; de redoublement avec l'emploi des interjections « hum hum hum » qui rapportant aux termes [« euh euh euh », « euh euh »] désignant le « soupçon ou le fait d'être dépassée par une situation » ; et de marqueurs de discours avec la préférence de l'emploi de l'adverbe « vraiment » à la place de l'expression « ça alors ! » désignant l'étonnement et le marqueur « même » dans alors qu'on espérait voir même un 5-0. Par ailleurs, la troncation du mot « fecafoot » marque une constante en apparaissant dans son deuxième discours.

4.2.4.2.2. Verbatims de l'apprenant Bàssa (Centre) : Lybinn-Ko.

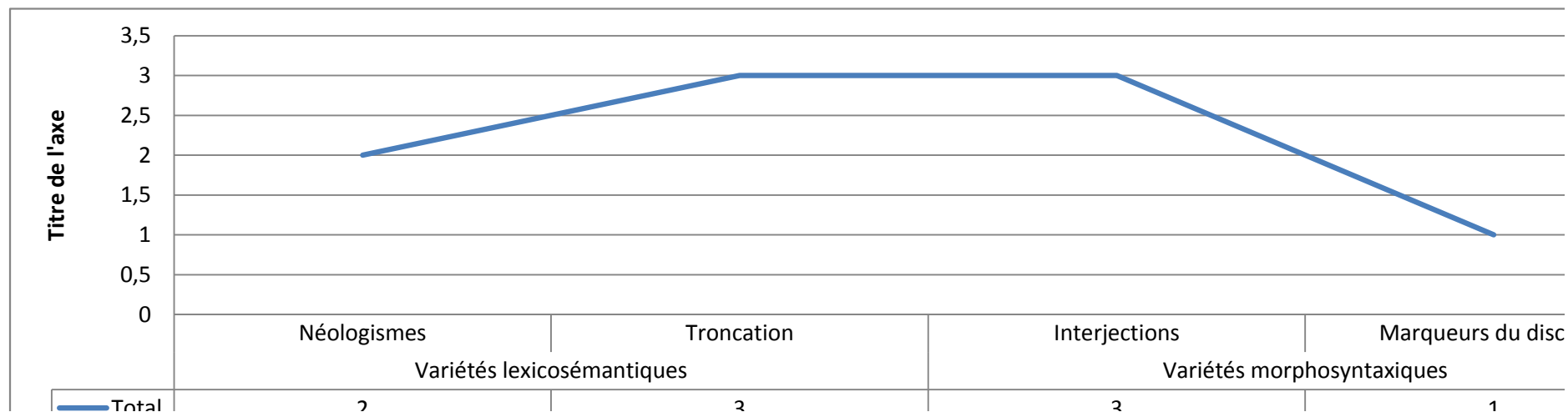
Le discours de l'apprenant Bàssa représente 33,33 % de l'ensemble du discours de la séance en focus groupe.

➤ Discours 1 de l'apprenant Lybinn-Ko :

MEYEGABE mon nom c'est kooh Albert. Jé suis élève en première allemand au lycée bilingue de **Nkolndongo**. Etouo fils a bien réagi (**niouhoule**). Une pésonne ne pé pas entrer comme ça là **dang son bureau**, en plus un représentant du ministre vient zérer les chouoses qui né le concernent pas ; et les choses de la pécapoot c'é pour la pécapoot (**Ndog abeme bong miwa'a**). Le représentant du ministre doit réster dans son bureau **zérer les chouoses** du **menesep** ; pour la **pécapoot** c'est pour la **pécapoot**. **[Total= 85 mots/ 04 phrases]**

Tableau 26: Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bàsà Lybinn-Ko (discours1)

Phrases du texte	Variétés lexicosémantiques		Variétés morphosyntaxiques	
	Néologismes	Troncation	Interjections	Marqueurs du discours
MEYEGABE mon nom c'est kooh Albert. Jé suis élève en première allemand au lycée bilingue de Nkolndongo	Nkolndongo		MEYEGABE	
Etouo fils a bien réagi (niouhoule).			(niouhoule).	
Une pésonne ne pé pas entrer comme ça là dang son bureau, en plus un représentant du ministre vient zérer les chouoses qui né le concernent pas ; et les choses de la pécapoot c'é pour la pécapoot (Ndog abeme bong miwa'a).	zérer les chouoses	pécapoot	(Ndog abeme bong miwa'a).	Une pésonne ne pé pas entrer comme ça là dang son bureau
Le représentant du ministre doit réster dans son bureau zérer les chouoses du menesep ; pour la pécapoot c'est pour la pécapoot.		Menesep pécapoot		
Total	2	3	3	1



Graphique 13: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bàsà Lybinn-Ko (discours 1)

Le français parlé de l'apprenant Lybinn-Ko, dans son premier discours, subit une influence de 17,64% des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques. Ces variétés du français parlé de l'apprenant présentent des variations propres à l'identité culturelle Bàssà par rapport aux normes du français standard. Ce taux est relativement proche aux deux pourcentages d'influence des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques de son frère ethnique. 17,64% de variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques dans le français parlé de cet apprenant selon une aire culturelle est aussi un taux considérable pour reconnaître un français identitaire à une localité (Bàssà). De manière spécifique, certaines variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques du discours de l'apprenant rendent son français parlé identitaire à la localité Béti. Parmi les variations lexicosémantiques qui identifient son français parlé identitaire à la localité Béti : on a comme variation la plus présente, 4,70% de néologismes et la troncation présente à une hauteur de 3,17%. Légèrement au-dessus, on note aussi une variation sensible d'emprunt d'une hauteur de 2,35%. En ce qui concerne les variations morphosyntaxiques, son discours tout en étant dominé par les interjections et les marqueurs de discours.

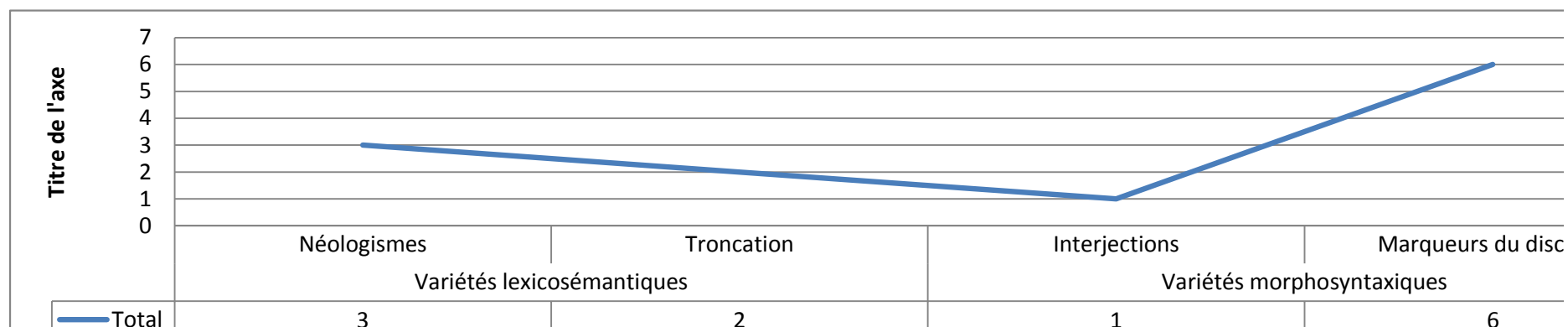
Il apparaît les variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques suffisent à rendre propre le français parlé selon le biotope de la localité. Ici on a la présence des néologismes par calque avec l'emploi des termes « zérer les chouoses » « Nkolndongo » ; les interjections « niouhoule », « Ndog abeme », « Ndog abeme bong miwa'a » se rapportant autres termes employé par son frère ethnique en langue Béti. Par ailleurs, les troncations en son expression « fecafoot » et « minesep » marquent à nouveau une constante en apparaissant dans ce premier discours de Lybinn-Ko. Enfin, on note la présence d'un marqueur de discours : « Une pésonne ne pé pas entrer *comme ça là* dang son bureau » traduisant la réalité telle que perçue dans sa langue maternelle.

➤ Discours 2 de l'apprenant Lybinn-Ko:

Jé siis d'accord avec le match des Liuons. Effectivement ils ont gagné contre la Cap-Vért, c'é pour cela qué le président de la pécapoot s'est réconcilié avec le représentant du ministre du minesep, vu la tension qu'il y avait entre les hiboux et les églisiens. Comment ine pésonne pé aller entrer dans in bureau sans prévenir (A NYAMBE) ? Grâce à cette victoire des lions, le président de la pécapoot a pi se réconcilier avec le représentant du ministre ou du match. Maintenant on ne sait même pas ce qué les lions partaient joué au stade. Ils portent (ooh) ou bien ils ont joué quoi oh ? Ça sort match nul maintenant. L'Angola les a menacés. Comme ils ont eu une petite victoire contre le Cap Vert, ils étaient fiers. [Total= 125 mots]

Tableau 27: Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bássà Lybinn-Ko (discours2)

Phrases du texte	Variétés lexicosémantiques		Variétés morphosyntaxiques	
	Néologismes	Troncation	Interjections	Marqueurs du discours
Jé siis d'accord avec le match des Lions.	Lions			Jé siis d'accord avec le match
Effectivement ils ont gagné contre la Cap-Vért, c'é pour cela qué le président de la pécapoot s'est réconcilier avec le représentant du ministre du minesep, vu la tension qu'il y avait entre les hiboux et les églisiens.	Hiboux églisiens.	pécapoot minesep		
Comment ine pésonne pé aller entrer dans in bureau sans prévenir (A NYAMBE) ?			(A NYAMBE)	Une pésonne ne pé pas entrer comme ça là dang son bureau
Maintenant on ne sait même pas ce qué lés lions partaient joué au stade.				ce qué lés lions partaient joué au stade.
Ça sort match nul maintenant				Ça sort match nul maintenant
L'Angola les a menacés.				L'Angola les a menacés.
Comme ils ont eu une petite victoire contre le Cap Vert, L'Angola les a menacés.				L'Angola les a menacés.
Total	2	2	1	6



Graphique 14: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bássà Lybinn-Ko (discours 2)

Le français parlé de l'apprenant Lybinn-Ko, dans son deuxième discours, subit une influence de 12,8% de variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques. Ces variétés du français parlé de l'apprenant présentent des variations propres à l'identité culturelle Bàssà par rapport aux normes du français standard. Ce taux d'influence est certes inférieur aux pourcentages d'influences des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques de son premier discours ainsi qu'à ceux de son frère ethnique, mais 12,8% de variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques dans le français parlé de cet apprenant selon une aire culturelle est aussi un taux considérable pour reconnaître un français identitaire à cette localité (Bàssà). De manière spécifique, certaines variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques du discours de l'apprenant rendent son français parlé identitaire à la localité Bâssà. Parmi les variations lexicosémantiques qui identifient son français parlé identitaire à la localité Bâssà : on a comme variations les plus présentes, d'une hauteur de 2,4% chacun, les néologies et les tronctions. En ce qui concerne les variations morphosyntaxiques, son discours tout en étant dominé par une interjection présente 1,20% et les marqueurs de discours plus dominants.

Il apparaît dans ce deuxième discours de l'apprenant Lybinn-Ko, pour une deuxième fois, le néologisme « lions » accompagné de la création de nouveaux vocables (*hiboux et églisiens*) pour exprimer les réalités nouvelles inconnues du biotope camerounais : les *hiboux* pour désigner les partisans du MINSEP et les *églisiens* pour désigner les partisans de la FECAFOOT. Ce qui particularise d'avantage le français parlé, c'est la variation des interjections avec l'emploi des termes « a nyambè » en langue maternelle Bâssà et la tronction avec l'emploi de « pécapoot » et « minesep ». Par ailleurs, les marqueurs de discours dominent ce verbatim : « Jé siis d'accord avec le match » pour dire « j'approuve ce match », « Une pésonne ne pé pas entrer *comme ça là* dang son bureau » ; « *ce qué lés lions portaient jouer* au stade » ; « *Ça sort match nul* maintenant » et « L'Angola les a menacés. » marquent à nouveau une constante en apparaissant dans ce deuxième discours de Lybinn-Ko. En effet, ces constances étaient déjà soulignées dans le français parlé de son frère ethnique.

4.2.4.2.3. Verbatims de l'apprenant Bamiléké (Ouest) : Lybinn-Tal.

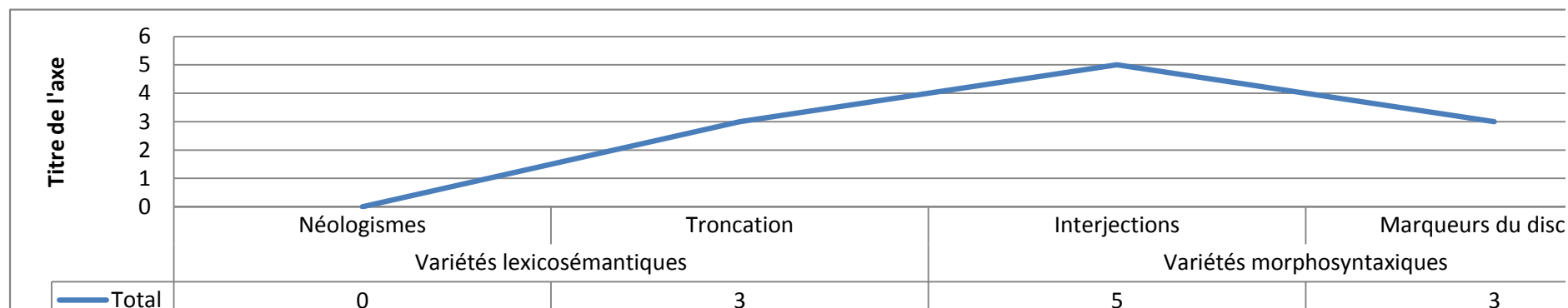
➤ Discours 1 de l'apprenant Lybinn-Tal

(euh) je me nomme (euh) TALA (euh). Moi je pense que la réaction Eto'o se présente comme un manque de respect envers la personnalité (euh) du minesep parce que en fait le représentant du minesep est en fait comme le ministre en fait car il se présente à la fécafoot il représente la personnalité du ministre Eto'o à sauf que non, a que le droit à sauf que le devoir pakdon de respecter les hautes instructions du ministre (euh euh euh) à la fécafoot.

[Total= 87 mots/ 02 phrases]

Tableau 28: Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours1)

Phrases du texte	Variétés lexicosémantiques		Variétés morphosyntaxiques	
	Néologismes	Troncation	Interjections	Marqueurs du discours
(euh) je me nomme (euh) TALA CHINEY TEKEFACK TAKENDOUNG (euh).			(euh) (euh) (euh)	
Moi je pense que la réaction Eto'o se présente comme un manque de respect envers la peksonnalité (euh) du minesep parce que en fait le représentant du minesep est en fait comme le ministre en fait car il se présente à la fécafoot il représente la peksonnalité du ministre Eto'o à sauf que non, a que le droit à sauf que le devoir pakdon de respecter les hautes instructions du ministre (euh euh euh) à la fécafoot.		Minesep Minesep la fécafoot	(euh) (euh euh euh)	que la réaction Eto'o se présente comme un manque de respect envers la peksonnalité Eto'o à sauf que non, a que le droit à sauf que le devoir pakdon de respecter les hautes instructions du ministre
Total	0	3	5	3



Graphique 15: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours 1)

Le français parlé de l'apprenant Lybinn-Tal, dans son premier discours, subit une influence de 13,79% de variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques. Ces variétés du français parlé de l'apprenant présentent des variations propres à l'identité culturelle Bamiléké par rapport aux normes du français standard. Ce taux d'influence est certes inférieur aux pourcentages d'influences des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques des autres discours des apprenants Béti, mais 13,79% de variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques dans le français parlé de cet apprenant selon son aire culturelle est aussi un taux considérable pour reconnaître un français identitaire à cette localité (Bamiléké). De manière spécifique, certaines variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques du discours de l'apprenant rendent son français parlé identitaire à la localité Bamiléké. Parmi les variations lexicosémantiques qui identifient son français parlé identitaire à la localité Bamiléké : on a une constance, à une hauteur de 2,29%, de variations des troncations. Par contre, on ne note aucune variation de néologismes. En ce qui concerne les variations morphosyntaxiques, son discours tout en étant dominé par les interjections présente aussi des marqueurs de discours.

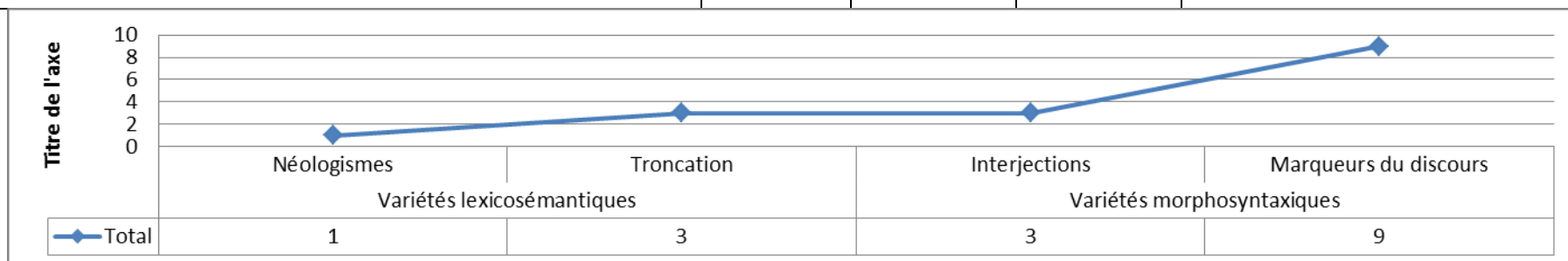
Tout comme dans le français parlé des apprenants Béti et Bàssà, on note dans ce premier discours de l'apprenant Lybinn-Tal, la présence de variation de redoublement. Ce qui particularise d'avantage le français parlé de cet apprenant, c'est la variation de changement de catégorie avec l'emploi du substantif « sauf que/sauf que non » à la place de l'adverbe « obligatoirement ». Par ailleurs, la variation d'emprunt en son expression

Bon d'après moi les petits problèmes qui se sont présentés au niveau du minesep et de la fécafoot ont que gravement impakte le jeu des joueurs pourquoi pakce que il manquait un peu de précision dans le jeu des joueurs. Vous voyez un peu non ? (euh) le milieu de terrain était faikble (euh). La preuve Larissa jouait que quoi au stade ? On ne sait pas ce qu'il faisait et il manquait de prèkcision et de taktique. En fait, il y avait pas d'organisation précise. Moi je pense que le manque d'okganisation est un fruit de la mésestente qui se trouve au niveau du ministre. Vous voyez un peu non ? En définitive, je pense que non (me nan nguembak) la victoire face au Cap Vert a frangchement ressuscité susciter une joie autant au niveau des conflits qui se présentaient au niveau du ministre des Spokts et le président de la fécafoot. (euh) Ils ont montré vraiment il y avait que de la joie entre les deux. Ils se sont même salués. (euh) C'est difficile de voir deux peksonnes en conflit se saluer. Je pense que c'est une victoire là qui a suscité cette joie au niveau (euh) du ministère et de la fécafoot. **[Total= 204 mots/ 08 phrases]**

« fecafoot » et la variation de troncation en son expression « minesep » marquent à nouveau une constante en apparaissant dans ce premier discours de Lybinn-Tal. En effet, ces constances étaient déjà soulignées dans le français parlé des apprenants Béti.

➤ Discours 2 de l'apprenant Lybinn-Ta l:

Phrases du texte	Variétés lexicosémantiques		Variétés morphosyntaxiques	
	Néologismes	Troncation	Interjections	Marqueurs du discours
1. Bon d'après moi les petits problèmes qui se sont présentés au niveau du minesep et de la fécafoot ont que gravement impakte le jeu des joueurs pourquoi pakce que il manquait un peu de précision dans le jeu des joueurs.		Minesep fécafoo		Bon d'après moi les petits problèmes qui se sont présentés ont que gravement impakte le jeu des joueurs
2. Vous voyez un peu non ? (euh) le milieu de terrain était faikble (euh).			(euh) (euh)	Vous voyez un peu non ?
3. La preuve Larissa jouait que quoi au stade ?	Larissa			Larissa jouait que quoi au stade ?
5. En fait, il y avait pas d'organisation précise.				En fait, il y avait pas d'organisation précise
7. Vous voyez un peu non ?				Vous voyez un peu non ?
8. En définitive, je pense que non (me nan nguembak) la victoire face au Cap Vert a franchement ressuscité susciter une joie autant au niveau des conflits qui se présentaient au niveau du ministre des Spokts et le président de la fécafoot. (euh)		fécafoot	(me nan nguembak)	je pense que non
Ils ont montré vraiment il y avait que de la joie entre les deux				Ils ont montré vraiment il y avait que de la joie entre les deux. . Ils se sont même salués.
C'est difficile de voir deux peksonnes en conflit se saluer. Je pense que c'est une victoire là qui a suscité cette joie au niveau (euh) du ministère et de la fécafoot.				Je pense que c'est une victoire là qui a suscité cette joie
Total	1	3	3	9



Graphique 16: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Bamiléké Lybinn-Tal (discours 2)

Le français parlé de l'apprenant Lybinn-Tal, dans son deuxième discours, subit une influence de 10,41% de variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques. Ces variétés du français parlé de l'apprenant présentent des variations propres à l'identité culturelle Bamiléké par rapport aux normes du français standard. Ce taux d'influence est certes le plus grand pourcentage obtenu jusqu'à présent, et 10,41% de variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques dans le français parlé de cet apprenant selon son aire culturelle est aussi un taux considérable pour reconnaître un français identitaire à cette localité (Bamiléké). De manière spécifique, certaines variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques du discours de l'apprenant rendent son français parlé identitaire à la localité Bamiléké. Parmi les variations lexicosémantiques qui identifient son français parlé identitaire à la localité Bamiléké : on a une constance, à une hauteur de 2,98%, de variations les plus présentes : les néologismes. Par ailleurs, on observe une constante intermédiaire de 3,49% dans les variations de troncation. En ce qui concerne les variations morphosyntaxiques, son discours est dominé par la présence des interjections et des marqueurs de discours très dominants.

Tout comme dans le français parlé des apprenants Béti, on note dans ce deuxième discours de l'apprenant Lybinn-Tal, la présence de variation des interjections de l'expression « euh euh » présente dans ces deux discours. Une autre constante se manifeste en la variation des marqueurs de discours : « que quoi/ un peu non » à la place de l'adverbe « vraiment/certainement ». Ce qui rend particulier le français parlé de l'apprenant Lybinn-Tal, c'est la variation de l'interjection avec l'emploi du vocale « me nan nguembak » en langue Bamiléké. Par ailleurs, la variation de la troncation : « fecafoot » et « minesep » marquent à nouveau une constante en apparaissant tant dans ce deuxième discours de Lybinn-Tal qu'aussi bien dans le français parlé des apprenants Béti et Bàssà.

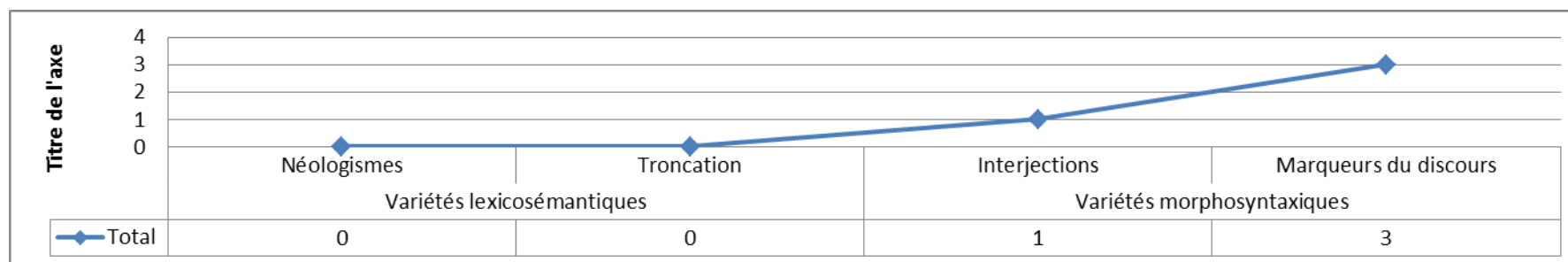
4.2.4.2.4. Verbatims de l'apprenant Haoussa (Nord) : Lybinn-Fa.

➤ Discours 1 de l'apprenant Lybinn-Fa :

D'après moi, **z'ai trouvé lé réaction Eto'o bon** parce que **walai** tu ne pé pas entrer dans lé maison de quelqu'un sans son autorisation et cela cé une loi fixée par le gouvernement loui-même. **Voilà ça walai.** Eto'o a été déçu par le comportement du ministre **parce que quand il part là-bas au ministère il respecte touzourr la loi.** **[Total= 59mots/ 03phrases]**

Tableau 29: Répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa (discours 1)

Phrases du texte	Variétés lexicosémantiques		Variétés morphosyntaxiques	
	Néologismes	Troncation	Interjections	Marqueurs du discours
D'après moi, z'ai trouvé lé réaction Eto'o bon parce que walai tu ne pé pas entrer dans lé maison de quelqu'un sans son autorisation et cela cé une loi fixée par le gouvernement loui-même.			Walai	z'ai trouvé lé réaction Eto'o bon
Voilà ça walai.				Voilà ça walai.
Eto'o a été déçu par le comportement du ministre parce que quand il part là-bas au ministère il respecte touzourr la loi.				Quand il part là-bas au ministère
Total	0	0	1	3



Graphique 17: Graphique de présentation sur la répartition des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques du français parlé de l'apprenant Haoussa Lybinn-Fa (discours 1)

Le français parlé de l'apprenant Lybinn-Fa, dans son premier discours, subit une influence de 15,25% de variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques. Ces variétés du français parlé de l'apprenant présentent des variations propres à l'identité culturelle Haoussa par rapport aux normes du français standard. Ce taux de variation est aussi considérable pour reconnaître un français identitaire à cette localité (Haoussa). De manière spécifique, certaines variations lexicosémantiques et morphosyntaxiques du discours de l'apprenant rendent le français parlé identitaire à la localité Haoussa. On ne note aucune variation lexicosémantique mais plutôt des variations morphosyntaxiques dominées par les marqueurs de discours et une interjection.

Ce qui rend particulier le français parlé de l'apprenant Lybinn-Fa en son premier discours, c'est la variation de l'interjection avec l'emploi du vocale « walai » en langue Haoussa. Par ailleurs, la variation des marqueurs de discours : « z'ai trouvé la réaction Eto'o bon » laisse apparaître l'absence de l'accord de l'adjectif *bon* au lieu de *bonne*; « Voilà ça walai »; « Quand *il part là-bas* au ministère » marquent à nouveau une constante en apparaissant tant dans ce premier discours de Lybinn-Fa.

A partir des différentes variétés du français enregistrées, nous avons recueilli les opinions de trois apprenants pour confirmer ou infirmer nos hypothèses secondaires.

4.2.5. Analyse des verbatim des apprenants sur les sous-thèmes de notre étude

Après l'échange avec les apprenants sur le football au Cameroun dans le but de nous rassurer de l'impact des variétés du français dans les usages des apprenants tous issus des groupes ethniques différents, nous avons recueilli leurs opinions sur l'enseignement de ces variétés en lien avec le développement de la compétence interculturelle.

4.2.5.1. Analyse des verbatims sur l'enseignement des variétés phoniques et prosodiques et développement de l'intercompréhension.

Les opinions des apprenants concernant le premier sous-thème de notre guide d'entretien ont été retranscrites selon le protocole du verbatim et analysées à l'aide de l'analyse de contenu thématique. Nous avons catégorisé les unités textuelles, comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 30: Verbatim des apprenants sur l'enseignement des variétés phoniques et prosodiques et développement de l'intercompréhension

Apprenants Catégories	Lybinn-Ko	Lybinn-Esso	Lybinn-Ma	Statistique
Favoriser la connaissance des groupes sociaux	L'enseignement des accents régionaux et la confusion des sons peut développer chez l'apprenant la sensibilisation à la diversité, la compréhension des contextes.,	Comme réponse, si j'ai bien compris évidemment, l'enseignement des accents et de la confusion des sons favorisent chez l'apprenant la connaissance des groupes sociaux, la compréhension de la région de l'autre	Madame ! je pense que ça permet à l'élève de vivre avec des personnes des groupes sociaux différents, de connaître ces groupes	100%
Améliorer la communication interculturelle	l'amélioration de la communication interculturelle et le développement de l'écoute active, la conscience de l'altérité, l'ouverture aux différences, la sensibilisation aux différences phonétiques	le dialogue entre les apprenants de différentes cultures qui ne devront pas se confronter à des malentendus.	l'enseignement des accents régionaux et de la confusion des sons favorise l'acceptation et la cohésion des autres cultures et de mieux communiquer avec les autres..	100%
Total :				100%

Source : Enquête mai 2024

A la question Quelles sont les connaissances qu'un apprenant peut développer lorsqu'il a été enseigné sur les variétés phoniques et prosodiques du français (accents régionaux et confusion des sons)? l'analyse de contenu a permis de ressortir deux (02) catégories distinctes à savoir :

- Favoriser la connaissance des groupes sociaux**

Tous les trois apprenants ont déclaré que l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques favorise la connaissance des groupes sociaux. C'est ce qui justifie les propos de Lybinn-Esso : *« Comme réponse, si j'ai bien compris évidemment, l'enseignement des accents et de la confusion des sons favorisent chez l'apprenant la connaissance des groupes sociaux, la compréhension de la région de l'autre ».*

- **Améliorer la communication interculturelle :**

Tous les trois apprenants pensent que l’enseignement des accents régionaux et de la confusion des sons améliore la communication entre apprenants de différentes cultures. Cet enseignement est un atout pour les apprenants qui pourront développer l’écoute active et l’ouverture aux différences et la sensibilité aux différences phonétiques.

En somme, la pratique enseignante des variétés phonologiques et prosodiques contribue à l’intercompréhension chez les apprenants de cultures différentes dans la mesure où les apprenants ont affirmé que cet enseignement favorise non seulement la connaissance des groupes sociaux, mais aussi le dialogue interculturel.

4.2.5.2. Analyse des verbatims sur l’enseignement des variétés lexicosémantiques et développement de l’ouverture interculturelle.

Les opinions des apprenants concernant le deuxième sous-thème de notre guide d’entretien ont été retranscrites selon le protocole du verbatim et analysées à l’aide de l’analyse de contenu thématique. Nous avons catégorisé les unités textuelles, comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 31: Verbatim des apprenants sur l’enseignement des variétés lexicosémantiques et développement de l’ouverture interculturelle

Apprenants Catégories	Lybinn-Ko	Lybinn-Esso	Lybinn-Ma	Statistiques
• Permettre l’ouverture interculturelle	L’enseignement des néologies et la troncation peut permettre à l’apprenant de découvrir de nouveaux concepts, de comprendre la flexibilité de la langue, de comprendre la diversité linguistique, d’être curieux, ouvert et.	Pour la deuxième question Madame, l’enseignement des néologies et la troncation permet aux apprenants de s’ouvrir à d’autres cultures, de connaître d’autres cultures.	Ça permet à l’apprenant de comprendre les autres cultures. Cela permettra à l’apprenant de s’exprimer librement dans sa culture,	100%
• Favoriser la tolérance, le respect des autres	tolérant envers les autres cultures, d’accepter les différences régionales		de respecter la culture des autres et surtout d’apprendre celle des autres pour une insertion culturelle	67%
Total				84%

Source : Enquête mai 2024

A la question Quelles peuvent être les attitudes qu'un apprenant peut développer lorsqu'il est enseigné sur les variétés lexicosémantiques du français (néologies et troncation) ? l'analyse de contenu a permis de ressortir deux (02) catégories distinctes à savoir :

- **Permettre l'ouverture interculturelle**

Tous les trois apprenants ont affirmé que l'enseignement des variétés lexicosémantiques notamment les néologie et troncation privilégient l'ouverture interculturelle chez l'apprenant dans la mesure où cet enseignement lui permet d'être ouvert, curieux, de découvrir et de connaître d'autres cultures pour lui permettre de s'exprimer librement dans sa culture. (Lybinn-Ma).

- **Favoriser la tolérance et le respect des autres cultures**

Seulement deux apprenants sur trois ont déclaré que la pratique enseignante des néologies et de la troncation favorise la tolérance, le respect des autres et l'acceptations des différences régionales.(Lybinn-Ko)

Au total, la pratique enseignante des variétés lexicosémantiques participe à l'ouverture interculturelle dans la mesure où les apprenants ont attesté que cet enseignement permet aux apprenants d'être plus ouverts, curieux, tolérants et respectueux envers l'autre afin d'accepter les différences.

4.2.5.2. Analyse des verbatims sur l'enseignement des variétés

morphosyntaxiques et le développement du relativisme culturel.

Les opinions des apprenants concernant le troisième sous-thème de notre guide d'entretien ont été retranscrites selon le protocole du verbatim et analysées à l'aide de l'analyse de contenu thématique. Nous avons catégorisé les unités textuelles, comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 32: Verbatim des apprenants sur l'enseignement des variétés morphosyntaxiques et développement du relativisme culturel.

Apprenants Catégories	Lybinn-Ko	Lybinn-Esso	Lybinn-Ma	Statistiques
Développer l'empathie et exprimer des émotions	Cet enseignement permettra à l'apprenant d'exprimer ses émotions, de développer de l'empathie, d'être sensible aux nuances de la langue, d'améliorer la compréhension des autres et de se préparer à la communication interculturelle.	Et en ce qui concerne la dernière question, l'enseignement des interjections et des marqueurs de discours permet à l'apprenant de se mettre à la place de l'autre et d'exprimer une vive émotion.		67%
Favoriser l'adaptation et l'harmonie sociale			Ça favorise l'adaptation sociale et l'harmonie sociale dans ce sens que l'apprenant pourra s'intégrer partout où il se trouve afin de partager sa culture aux autres et d'enrichir sa propre culture	34%
Total				50%

Source : Enquête mai 2024

A la question : *Quelles peuvent être les aptitudes qu'un apprenant peut développer lorsqu'il est enseigné sur les variétés morphosyntaxiques du français (interjections et marqueurs du discours) ?* l'analyse de contenu a permis de ressortir deux (02) catégories distinctes à savoir :

- Développer l'empathie et exprimer des émotions**

Deux apprenants sur trois pensent que l'enseignement des variétés morphosyntaxiques plus précisément les interjections et les marqueurs de discours développe chez l'apprenant l'aptitude à l'empathie et l'expression d'une émotion. C'est ce qui justifie la déclaration de cet apprenant :

Cet enseignement permettra à l'apprenant d'exprimer ses émotions, de développer de l'empathie, d'être sensible aux nuances de la langue, d'améliorer la compréhension des autres et de se préparer à la communication interculturelle.

- **Favoriser l'adaptation et l'harmonie sociale**

Parmi les trois apprenants, un seul a attesté que l'enseignement des interjections et des marqueurs favorise l'adaptation et l'harmonie sociale dans ce sens que l'apprenant pourra s'intégrer partout où il se trouve afin de partager sa culture aux autres et d'enrichir sa propre culture (Lybinn – Ma).

On peut donc retenir que la pratique enseignante des variétés morphosyntaxiques favorise le relativisme culturel dans la mesure où les apprenants ont affirmé que cet enseignement permet à l'apprenant d'exprimer ses émotions, de développer l'empathie en se mettant à la place de l'autre, de comprendre l'autre, de s'adapter aux autres cultures afin d'aboutir à la cohésion sociale.

Après analyse de nos résultats et validation de nos hypothèses secondaires, il nous revient dès à présent de nous apesantir sur les interprétations de nos résultats et les suggestions..

4.3. Synthèse des analyses

Dans la présente étude, nous avons mené trois analyses de résultats. D'abord, nous avons mené une analyse des résultats des entretiens semi directifs adressés aux enseignants, ensuite, nous avons mené une analyse du focus group avec les apprenants sur un thème socioculturel (le football au Cameroun) pour recueillir les occurrences des variétés du français parlé des apprenants selon leurs aires culturelles et enfin nous avons mené une analyse du focus group sur les avis des apprenants concernant l'Enseignement-apprentissage des variétés du français en lien avec la compétence interculturelle. Les différentes analyses des résultats viennent confirmer nos hypothèses de l'étude.

4.3.1. Rappel des Hypothèses de l'étude

Au rappel, dans le cadre de notre étude, nous avons formulé une hypothèse principale et deux hypothèses secondaires.

L'hypothèse principale : La didactique des variétés du français a un impact sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.

La première hypothèse secondaire: l'Enseignement-apprentissage des variétés phonologiques (confusion des sons) et prosodiques (accent régionaux) a une incidence sur le développement de l'intercompréhension des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun. Ceci, dans la mesure l'enseignement des accents régionaux favorise chez les

apprenants de 1^{ère} littéraire la connaissance des groupes sociaux, la prise de conscience de son identité interculturelle et l'enseignement de la confusion des sons contribue au dialogue interculturel et leur permet d'éviter les malentendus.

La deuxième hypothèse secondaire : l'Enseignement-apprentissage des variétés lexicosémantiques (néologismes et les troncations) influence le développement de l'ouverture interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun, car il favorise l'ouverture d'esprit, l'acceptation des différences interculturelles, encourage et stimule la créativité linguistique pour enrichir le français et permet aux apprenants de s'adapter aux différentes formes de langage.

La troisième hypothèse secondaire : l'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques (les interjections et les marqueurs discursifs : là, vraiment, même, queque non) produit un effet sur le développement du relativisme culturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun dans la mesure où la pratique enseignante des interjections et marqueurs de discours développe chez l'apprenant l'aptitude à l'empathie et la décentration, car cet enseignement lui permettra de se mettre à la place de l'autre, de comprendre le sentiment qui l'habite, d'adopter et de considérer le point de vue de l'autre, de favoriser l'empathie et la compréhension des points de vues différents, d'enrichir la communication et favoriser le relativisme culturel.

4.3.2. Vérifications et validation des hypothèses de l'étude

Afin de vérifier notre hypothèse principale, nous avons procédé à une vérification de chacune des hypothèses secondaires.

4.3.2.1. Vérifications et validation de l'hypothèse générale.

En effet, les entretiens semi directifs avec les enseignants recherchaient à vérifier l'hypothèse générale enquêtant l'avis des participants sur chacune des hypothèses secondaires. Il en est de même pour le focus group avec les apprenants dans ce sens que le pourcentage des occurrences du français parlé des apprenants recherchait à confirmer l'hypothèse principale à travers une vérification des hypothèses secondaires. C'est aussi le cas des données collectées des avis de ces apprenants qui nous ont permis à travers la vérification des hypothèses secondaires de confirmer notre hypothèse principale.

4.3.2.2. Vérifications et validation des hypothèses secondaires

La vérification et la validation des hypothèses secondaires proviennent de l'analyse des résultats obtenus sur les entretiens avec les enseignants et les apprenants.

4.3.2.2.1. Vérification et validation des hypothèses secondaires à propos de l'analyse faite sur les entretiens avec les enseignants.

A propos du premier thème notamment l'enseignement des variétés phoniques et prosodiques et l'intercompréhension culturelle, l'analyse de contenu des résultats des entretiens semi directifs avec les enseignants a relevé **56.7%** des enquêtés qui estiment que l'enseignement des accents régionaux favorise, chez les apprenants, la connaissance des groupes sociaux, permet l'étude des divergences linguistico-culturelles, évite la stigmatisation interculturelle et améliore la communication et l'intégration sociale. De plus, **62%** de nos enquêtés sont d'avis que l'enseignement de la confusion des sons contribue au dialogue interculturel, favorise la tolérance culturelle et évite les malentendus. Concernant le deuxième thème sur l'enseignement des variétés lexicosémantiques et l'ouverture interculturelle, l'analyse de contenu a montré que **70%** des enseignants sont d'accord sur le fait que l'enseignement des néologismes favorise l'ouverture d'esprit, développe l'esprit critique et stimule la créativité linguistique pour enrichir le français standard. En outre, **67%** des enquêtés ont soutenu que l'enseignement de la troncation favorise chez l'apprenant l'acceptation de la différence, lui permet de s'adapter à différentes formes de langage et encourage sa créativité linguistiques dans la mesure où il sera outiller pour néologiser. Enfin, pour ce qui est du troisième thème, l'enseignement des variétés morphosyntaxiques et le relativisme culturel, l'analyse de contenu nous a permis d'enregistrer, **67%** des enseignants qui consentent sur le fait que l'enseignement des interjections développe chez les apprenants l'aptitude à l'empathie pour relativiser les cultures et comprendre quel sentiment habite l'autre. Et enfin, **84%** des enseignants sont d'avis que l'enseignement des marqueurs du discours privilégie chez l'apprenant l'aptitude à décentrer dans ce sens qu'il pourra comprendre, adopter et considérer les points de vue des autres et enrichir la communication pour aboutir au relativisme culturel.

4.3.2.2.2. Vérification et validation des hypothèses secondaires à propos de l'analyse faite sur les entretiens avec les apprenants.

Nous allons vérifier et valider nos hypothèses secondaires en fonction des analyses faites sur les deux entretiens collectifs avec les apprenants de 1^{ère} Allemand du lycée biligue de Nkolndongo.

4.3.2.2.2.1. Vérification et validation des hypothèses secondaires du premier entretien avec les apprenants.

L'analyse textométrique des variétés phoniques et prosodiques des apprenants démontre que sur le plan prosodique, quatre groupes ethniques sont caractéristiques des accents régionaux : Le centre et Sud (Accent Béti et bulu), le centre et littoral (Accent Bâassà), l'Ouest (Accent Bamiléké) et le Nord ou Extrême Nord (Accent Nordiste). Sur le plan phonétique, on a relevé les prononciations des sons relevant des aires culturelles des apprenants. L'accent Béti et bulu de l'apprenant Lybinn-Esso a enregistré **17** occurrences sur 150 mots prononcés dans ses deux verbatims, soit un taux de fréquence s'élevant à 22% des confusions des sons : /f/ par /p/ (Pécapoot); /o/ par /uo/ (chouoses); /y/ par /i/ (bureau). L'accent Bâassà de l'apprenant Lybinn-Ko a enregistré **29** occurrences sur 210 mots prononcés dans les deux verbatims, soit un taux de fréquence s'élevant à 30% des confusions des sons /Ø/ par /e/, (il né pét pas) ; /ε/ par /e/ (concernant) ; /y/ par /i/ (bureau). L'accent bamiléké de l'apprenant Lybinn-Tal a enregistré **15** occurrences sur 183 mots prononcés dans les deux verbatims, soit un taux s'élevant à 10% des confusions des sons /r/ à /k/ (pèkson), le « e muet » n'est presque jamais prononcé en fin de mot, le mot « franchement » par « frangchement ». Et l'accent nordiste de l'apprenant Lybinn-Fa a enregistré **23** occurrences sur 117 mots dans les deux verbatims, soit un taux s'élevant à 98% des confusions des sons : /ʒ/ par /z/ (zère), le mot « lui » par « loui », le son « ch » par « s » ; « chasser » par « sasser ». On enregistre en tout **91** occurrences sur **660** mots. Soit un taux général s'élevant à **14%**.

L'analyse textométrique des variétés lexicosémantiques a révélé que les néologies et les troncations trouvent aisément leurs places dans le français parlé des apprenants des groupes ethniques divers. On a enregistré **8** occurrences des néologismes, **14** occurrences des troncations pour un total de **22** occurrences des variétés lexicosémantiques enregistrées dans les verbatims des apprenants. De plus, l'analyse textuelle des variétés morphosyntaxiques a

montré que les marqueurs du discours : «là », « même », « que non », « vraiment », « sauf que », etc. occupent une place de choix dans les expressions de nos enquêtés suivies des interjections qui proviennent des langues locales exprimant l'étonnement, la surprise ou une vive émotion. On a enregistré **17** occurrences des interjections et **21** occurrences des marqueurs de discours notamment : «*là, vraiment, sauf que, que non, voilà ça* » pour un total de **38** occurrences des variétés morphosyntaxiques enregistrées dans les verbatims des apprenants. Le Français standard se trouve enrichi par la création des nouveaux mots typiques des aires culturelles camerounaises. On enregistre en tout **60** occurrences sur **660** mots. Soit un taux général s'élevant à **10%**.

4.3.2.2.2. Vérification et validation des hypothèses secondaires du deuxième entretien avec les apprenants

A propos du premier thème notamment l'enseignement des variétés phoniques et prosodiques, un atout pour l'intercompréhension culturelle, l'analyse de contenu des résultats des entretiens collectifs avec les apprenants a relevé **100%** des enquêtés estiment que la pratique enseignante des variétés phonologiques et prosodiques contribue à l'intercompréhension chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de cultures différentes dans la mesure où cet enseignement favorise non seulement la connaissance des groupes sociaux, mais aussi le dialogue interculturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire. Concernant le deuxième thème sur l'enseignement des variétés lexicosémantiques, un atout pour l'ouverture interculturelle, l'analyse de contenu a montré que **84%** des apprenants sont d'accord sur le fait que l'enseignement des néologismes et des tronctions participe à l'ouverture interculturelle dans la mesure où cet enseignement permet aux apprenants d'être plus ouverts, curieux, tolérants et respectueux envers l'autre afin d'accepter les différences. Enfin, pour ce qui est du troisième thème, l'enseignement des variétés morphosyntaxiques, un atout pour le relativisme culturel, l'analyse de contenu nous a permis d'enregistrer **50%** des apprenants qui consentent sur le fait que l'enseignement des interjections et des marqueurs du discours permet à l'apprenant d'exprimer ses émotions, de développer l'empathie en se mettant à la place de l'autre, de comprendre l'autre, de s'adapter aux autres cultures afin d'aboutir à la cohésion sociale.

Après vérification et validation des hypothèses de notre travail, il nous incombe d'interpréter à présent nos résultats et d'apporter des suggestions.

4.4. Interprétation des résultats et suggestions

Cette étape nous permet de débattre sur les résultats obtenus sur le terrain. Après la présentation et l'analyse des données recueillies dans les sus parties, nous allons procéder à l'interprétation des résultats obtenus, par la suite proposer quelques suggestions et un dispositif d'enseignement communicable et reproductible à l'endroit des enseignants.

4.4.1. Interprétation des résultats en fonction des hypothèses de l'étude

La présente recherche a pour objectif général de départ d'analyser l'impact de la didactique des variétés du français sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire. A partir de l'analyse des données obtenues par des entretiens semi directifs avec six enseignants du second cycle des lycées de Yaoundé IV et des entretiens collectifs avec les apprenants du lycée Biligue de Nkolndongo, les résultats ont été unanimes pour les enquêtés confirmant notre hypothèse de départ selon laquelle la pratique enseignante des variétés du français favorise le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire. Nous allons le démontrer en interprétant les résultats en fonction des hypothèses secondaires.

4.4.1.1. Interprétation de l'hypothèse secondaire 1 de l'étude (HS1).

L'Enseignement-apprentissage des variétés prosodiques et phoniques du français favorise l'intercompréhension chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun dans la mesure où l'enseignement des accents régionaux et de la confusion des sons permet aux apprenants de connaître les groupes sociaux et de développer le dialogue interculturel.

4.4.1.1.1. *L'enseignement des accents régionaux : un atout pour la connaissance des groupes sociaux.*

La pratique enseignante des accents régionaux est reconnue par les enseignants et les apprenants comme un moyen essentiel de faire découvrir aux élèves les divers groupes sociaux du Cameroun. Par exemple, l'enseignant Lybinn-Enseignante 1 explique que « *l'enseignement des accents régionaux permet de découvrir les différentes aires culturelles des uns et des autres et les amener à pouvoir accepter leurs différences culturelles.* ». Cette affirmation explicite met en lumière la manière dont les enseignants perçoivent les accents régionaux non seulement comme des variations phonétiques, mais aussi comme des outils pédagogiques essentiels pour sensibiliser les apprenants à la diversité culturelle. De même,

l'apprenants Lybinn-Esso démontre que : *l'enseignement des accents régionaux favorisent chez l'apprenant la connaissance des groupes sociaux, la compréhension de la région de l'autre* ». C'est dans cette même lancée que Djoum Nkescheu (2000), Biloa (2003) et Feussi (2010) montrent que quatre accents distincts de français camerounais sont facilement détectables : *« l'accent bamiléké de l'Ouest Cameroun, l'accent nordiste des provinces septentrionales du Cameroun, l'accent Bâssà des provinces du centre et du Littoral et les accents Béti et bulou du Centre et du Sud. »* (Biloa, 2003, p.132). nous avons enregistré les particularités langagières des apprenants qui faisaient référence à leurs aires culturelles : L'apprenant Lybinn-Esso de la région du Centre et Sud avec l'accent béti et bulu, l'apprenant Lybinn- Ko de la région du Centre et Littoral avec l'accent Bassa, l'apprenant Lybinn-Tal de la région de l'Ouest avec l'accent bamiléké et l'apprenant lybinn-fa de la région septentrionale du Cameroun avec l'accent nordiste.

De plus, les enseignants ont décrit comment l'enseignement des accents régionaux peut aider les apprenants à développer une meilleure compréhension des identités sociales et géographiques associées à ces accents. L'enseignant LA-Enseignante 1 affirme que *« l'accent régional est lié à une ethnie ou une tribu, et son enseignement permet de mieux identifier les groupes socio-culturels dans le pays. »*. Cette affirmation montre que les enseignants considèrent les accents régionaux comme des marqueurs d'identité sociale qui peuvent être utilisés pour renforcer la cohésion sociale et la tolérance dans la classe. Les accents, en tant que manifestations phonologiques distinctes, sont souvent perçus comme des indicateurs d'appartenance sociale et culturelle. Dans le contexte camerounais, où les tensions ethniques et culturelles peuvent être exacerbées par des différences linguistiques, l'enseignement des accents régionaux revêt une importance particulière. Les enseignants, en valorisant ces accents, jouent un rôle clé dans la préservation et la transmission des identités culturelles, contribuant ainsi à la richesse socioculturelle du Cameroun. En développant cette sensibilité aux accents régionaux, les apprenants accèdent à une meilleure appréciation de la diversité culturelle. Cela renforce leur capacité à interagir avec des personnes de différents groupes sociaux avec respect et curiosité, des attitudes essentielles pour une communication interculturelle réussie. Ce processus leur permet également de déconstruire les préjugés et de voir les accents non comme des marques de division, mais comme des éléments de richesse culturelle.

4.4.1.1.2. L'enseignement de la confusion des sons : un atout pour le dialogue interculturel.

Pour ce qui est de l'enseignement de la confusion des sons favorisant le dialogue interculturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire, les enseignants interrogés ont fourni plusieurs exemples concrets de confusions des sons observées chez les apprenants, qui sont souvent liées à l'influence de leur langue maternelle sur la prononciation des mots en français. L'enseignant Lybinn-Enseignante 1 explique, par exemple, que « *certain locuteurs du nord, en raison de la phonologie de leur langue maternelle, disent "manzer" au lieu de "manger"* ». Ce type de confusion phonétique est couramment observé dans des contextes où le français est appris comme une langue seconde. Les enseignants perçoivent ces confusions non pas comme des erreurs à corriger, mais comme des manifestations normales de la diversité linguistique. L'enseignant Lybinn-enseignant 2 souligne que « *l'enseignement de ces particularités en classe peut contribuer à une sorte de tolérance, en aidant les apprenants à accepter les différences phonologiques comme une part normale des interactions linguistiques.* » Cette approche reflète une vision inclusive de l'enseignement du français, où la diversité linguistique est valorisée plutôt que stigmatisée. Dans un contexte comme celui du Cameroun, où les langues locales jouent un rôle central dans l'identité culturelle, la manière dont les sons sont prononcés par les apprenants peut être un marqueur important d'appartenance sociale. C'est pour cette raison que (Feussi, 2010, p.17) parle de « *confusion de [y] et [i] identifiée comme caractéristique tantôt de l'ethnie bassa, tantôt du groupe des Ewondo/Bulu et parfois aussi des Nordistes, sans aucun rapprochement interprétatif entre lesdits groupes* ». En apprenant à comprendre et à accepter ces différences, les élèves développent des compétences interculturelles essentielles pour leur vie future dans une société multiculturelle.

On peut donc retenir que cet enseignement développe la compétence interculturelle en encourageant une attitude d'écoute active et de compréhension. C'est ce qui justifie l'affirmation de cet enquêté : l'enseignement de la confusion des sons favorise « *l'amélioration de la communication interculturelle et le développement de l'écoute active, la conscience de l'altérité, l'ouverture aux différences, la sensibilisation aux différences phonétiques* ». Les apprenants sont incités à écouter les autres non pas pour corriger, mais pour comprendre les origines des différences sonores. Cette approche réduit les barrières linguistiques et ouvre la voie à des échanges interculturels plus authentiques et harmonieux, où chaque élève se sent accepté et valorisé pour ses contributions uniques. C'est pour

cetteraison qu'il est important d'enseigner les variations phoniques et prosodiques pour permettre aux apprenants de développer l'intercompréhension interculturelle, l'un des objectifs généraux de la compétence interculturelle développé par Louis (2007).

4.4.1.2. Interprétation de l'hypothèse secondaire 2 de l'étude (HS2).

L'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français développe l'ouverture interculturelle chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun dans ce sens que l'enseignement des néologismes et de la troncation privilégie chez les apprenants l'ouverture d'esprit et l'acceptation de la différence.

4.4.1.2.1. L'enseignement des néologies : un atout pour l'ouverture interculturelle.

L'enseignement de la néologie, ou la création de nouveaux mots, sont des éléments clés dans l'évolution des langues, notamment dans des contextes multiculturels où les langues locales influencent fortement le français standard. Les enseignants interrogés ont décrit plusieurs néologismes couramment utilisés par les apprenants, qui reflètent souvent des réalités culturelles spécifiques. L'enseignant Lybim Enseignante 1 mentionne, par exemple, des mots comme « *koki* » ou « *bobolo* », qui sont des emprunts aux langues locales intégrés dans le français camerounais. De même dans le corpus découlant des entretiens avec les apprenants sur le Football camerounais, on a enregistré des néologismes de mots et de sens parmi lesquels : « *les lions* » pour l'équipe nationale camerounaise, « *les églisiens* » pour les partisans de la Fécafoot et « *les hiboux* » pour les partisans du MINSEP.

Ces néologismes sont perçus par les enseignants comme des manifestations de la créativité linguistique des élèves et comme des outils pour exprimer des concepts culturels qui ne trouvent pas toujours d'équivalent dans le français standard. L'enseignant Lybinn-Enseignant 2 explique que « *les néologismes encouragent les apprenants à jouer avec la langue et à créer de nouveaux mots, ce qui stimule leur créativité et leur permet de voir la langue comme un outil flexible et dynamique.* ». c'est dans la même lancée que l'apprenant Lybinn-Ko renchérit en disant que :

L'enseignement des néologies et la troncation peut nous permettre de découvrir de nouveaux concepts, de comprendre la flexibilité de la langue, de comprendre la diversité linguistique, d'être curieux, ouvert et tolérant envers les autres cultures, d'accepter les différences régionales. (Lybinn-Ko-2)

Il est donc important de souligner que l'enseignement des néologismes contribue à la dynamique interculturelle au sein de la classe. En utilisant des mots nouveaux pour décrire

des concepts culturels spécifiques, les apprenants sont non seulement en train de s'adapter linguistiquement, mais aussi de créer un espace de dialogue interculturel. Ce processus aide à renforcer l'ouverture d'esprit des élèves, qui apprennent à voir la langue non pas comme une entité figée, mais comme un outil vivant et adaptable. Cette évolution linguistique a également des implications pour l'enseignement. Les enseignants doivent être conscients du rôle des néologismes dans la construction identitaire des élèves et les intégrer dans leur pédagogie de manière à valoriser cette créativité linguistique. Cela implique de reconnaître et de respecter les contributions des langues locales au français, tout en guidant les élèves dans l'acquisition d'un français standard adapté à leurs besoins communicationnels.

4.4.1.2.2. L'enseignement de la troncation: un atout pour l'acceptation des différences culturelles.

L'enseignement de la troncation, ou l'abréviation de mots, favorise chez les apprenants l'acceptation de la différence. Cette acceptation des différences dans l'usage linguistique permet aux apprenants de se sentir à l'aise dans des interactions interculturelles en leur montrant que la langue n'est pas une barrière, mais un pont vers les autres. En valorisant la troncation, on développe chez les apprenants une attitude inclusive et respectueuse des variations culturelles, les préparant ainsi à être des communicateurs plus adaptatifs et sensibles dans des contextes divers. Les enseignants interrogés ont donné plusieurs exemples de troncation utilisés par les élèves, tels que « *prof* » pour « *professeur* » ou « *stylo* » pour « *stylographe* ». Ces formes abrégées de langage sont souvent perçues par les enseignants comme des manifestations de la dynamique linguistique des apprenants, qui adaptent la langue à leurs besoins communicationnels. L'acceptation de ces formes linguistiques par les enseignants reflète une approche pédagogique inclusive qui valorise la diversité des pratiques langagières des apprenants. L'enseignant Libim-Enseigante 1 explique que « *l'enseignement de la troncation aide les apprenants à s'adapter à différentes formes de langage et à accepter que la langue puisse varier en fonction des contextes et des locuteurs.* ».

L'enseignement de la troncation peut être un vecteur d'intégration sociale, en rendant le langage plus accessible et en réduisant les distinctions linguistiques qui pourraient autrement créer des divisions entre les apprenants. En acceptant et en valorisant ces formes abrégées, les enseignants contribuent à créer un environnement où la diversité linguistique est perçue non pas comme une source de tension, mais comme une richesse qui peut être exploitée pour améliorer la cohésion sociale. On peut retenir l'avis d'un apprenant (Lybinn-Ma-2) qui trouve que l'enseignement de la troncation « *permet à l'apprenant de comprendre les*

autres cultures, de s'exprimer librement dans sa culture, de respecter la culture des autres et surtout d'apprendre celle des autres pour une insertion culturelle ».

4.4.1.3. Interprétation de l'hypothèse secondaire 3 de l'étude (HS3).

L'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français développe le relativisme culturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun dans la mesure où l'enseignement des interjections et des marqueurs du discours développe chez l'apprenant deux aptitudes : l'empathie et la décentration.

4.4.1.3.1. L'enseignement des interjections : un atout pour l'empathie.

L'enseignement des interjections, courtes expressions souvent chargées d'émotion, sont des éléments clés du langage qui peuvent révéler beaucoup sur l'état émotionnel et la culture de celui qui les utilise. Les enseignants interrogés ont mentionné plusieurs interjections spécifiques utilisées par les élèves, telles que « *Ayobandé* » ou « *hé Zamba* », qui sont profondément enracinées dans les cultures locales. Dans notre corpus oral des parlés des apprenants, les interjections sont présentes et mettent en valeurs les émotions des apprenants dans leurs langues maternelle : « *walaï* » pour l'apprenant nordiste Lybinn-Fa ; « *eh bebelà* » pour l'apprenant bété Lybinn-Esso, « *menan Nguembak* » pour l'apprenant Lybinn-Tal et « *A nyambè* » ou « *Méyéga* » pour l'apprenant Bâssà Lybinn-Ko. Ces interjections permettent aux apprenants d'exprimer une vive émotion selon leurs aires culturelles. C'est pourquoi Biloa (2003, p.123) affirme : *« Il faut souligner que certaines de ces interjections, telles que ékyé, aka proviennent des langues bété-fang du Cameroun. En l'occurrence, elles sont fréquemment employées par les locuteurs des langues ewondo, bulu ou eton »* Ces interjections sont perçues comme des outils précieux pour développer chez l'apprenant l'empathie et la compréhension mutuelle. En apprenant à décoder les interjections, les apprenants sont mieux équipés pour comprendre les émotions de leurs camarades et pour développer une attitude de respect et de tolérance envers les différences culturelles. L'enseignant Lynn-1 explique que *« l'enseignement des interjections permet aux apprenants de se mettre à la place de leurs interlocuteurs, en les aidant à comprendre ce que l'autre ressent au moment où il utilise telle ou telle interjection. »*. Les interjections jouent un rôle crucial dans la communication émotionnelle et interculturelle. Ces expressions, bien que courtes, sont souvent chargées de significations culturelles profondes. Par exemple, l'interjection « *hé Zamba* », utilisée par certains élèves du sud du Cameroun, peut exprimer

une émotion intense telle que la surprise ou la frustration, tout en véhiculant une dimension spirituelle ou religieuse propre à cette région.

De plus, l'enseignement des interjections peut également servir de pont entre les cultures. En comprenant et en respectant les interjections utilisées par leurs camarades, les élèves apprennent à valoriser les différences culturelles et à développer une attitude d'ouverture et de respect. Cette dimension interculturelle de l'enseignement des interjections est cruciale dans un contexte où la diversité culturelle est une réalité quotidienne. En développant leur répertoire d'interjections, les apprenants sont mieux équipés pour lire et réagir aux signaux émotionnels des autres, ce qui est fondamental pour des échanges interculturels réussis. Cela favorise une communication plus empathique et permet aux élèves de se connecter au-delà des mots, facilitant ainsi des interactions plus profondes et significatives.

4.4.1.3.2. L'enseignement des marqueurs discursifs : un atout pour la décentration.

L'enseignement des marqueurs de discours, tels que « vraiment », « même », « que », « non », et « là », sont des outils linguistiques essentiels qui enrichissent la communication et permettent aux apprenants de développer la décentration culturelle qui combat l'ethnocentrisme culturelle. Dans les entretiens, les enseignants soulignent que ces marqueurs de discours jouent un rôle crucial dans la structuration des énoncés et dans l'expression des points de vue. Par exemple, l'Enseignant (Lybim-Enseignante 1) note :

Lorsqu'un enseignant prend la peine de montrer qu'en français camerounais et même en Afrique francophone on retrouve certains marqueurs langagiers, c'est pour que les apprenants puissent avoir la possibilité d'analyser afin d'adopter d'autres points de vue qu'ils ne puissent pas regarder ces marques comme des fautes .

Cet usage des marqueurs permet aux apprenants de ne pas se limiter à leur propre perspective mais de reconnaître et comprendre les nuances dans les discours d'autrui. En apprenant à utiliser ces marqueurs, les élèves sont encouragés à structurer leurs discours de manière à refléter une pluralité de perspectives, favorisant ainsi une communication plus inclusive et diversifiée. L'analyse latente révèle que les marqueurs de discours sont plus que de simples connecteurs linguistiques ; ils sont des vecteurs de pensée critique et de relativisme culturel. L'Enseignant Lybinn-Enseignant-2 mentionne que l'enseignement des marqueurs du discours « *permet aux apprenants de pouvoir cerner véritablement des points de vue qui diffèrent des siens et de saisir le contenu d'une information, d'un sentiment, d'un ressenti, d'une impression et tout ce qui va avec* ». Cela suggère que les marqueurs de discours aident

les apprenants à décoder non seulement le contenu explicite d'un message mais aussi les intentions et émotions sous-jacentes de leurs interlocuteurs.

L'enseignement des marqueurs du discours prépare les élèves à naviguer dans des conversations complexes où plusieurs perspectives sont présentées. Par exemple, l'Enseignant LA-Enseignante 1 explique que « *ces marqueurs du discours conditionnent l'expression d'une opinion personnelle relevant d'une approbation ou d'une réfutation* ». En maîtrisant ces marqueurs, les apprenants deviennent plus aptes à moduler leurs propres positions et à engager des discussions constructives qui tiennent compte des vues différentes. L'enseignement des marqueurs de discours contribue de manière significative au développement de la compétence interculturelle des apprenants. En intégrant ces marqueurs dans leurs discours, les apprenants apprennent à exprimer leurs idées tout en tenant compte de la diversité des opinions et des pratiques culturelles. L'enseignement des marqueurs du discours ne se limite pas à l'amélioration de la communication linguistique, il représente un pont vers une compréhension plus profonde des autres, cultivant ainsi chez les apprenants une aptitude à adopter des points de vue diversifiés, à reconnaître la valeur des perspectives différentes et à engager des dialogues constructifs dans des environnements multiculturels. Cette dimension interculturelle de l'enseignement des marqueurs du discours est cruciale dans des contextes éducatifs où la diversité culturelle est omniprésente, comme au Cameroun.

On peut donc relever que l'enseignement des variétés morphosyntaxiques privilégie le relativisme culturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire, les résultats ont montré que la pratique enseignante des interjections et marqueurs de discours développe chez l'apprenant l'aptitude à l'empathie et la décentration dans la mesure où cet enseignement lui permet de se mettre à la place de l'autre, de comprendre le sentiment qui l'habite, d'adopter et de considérer le point de vue de l'autre, de favoriser la compréhension des points de vues différents, d'enrichir la communication et favoriser le relativisme culturel.

En conclusion la didactique des variétés linguistiques du français au Cameroun met en évidence l'importance le développement de la compétence interculturelle dans les approches pédagogiques. Enseigner ces éléments linguistiques permet de développer la connaissance des groupe sociaux, le dialogue culturel, l'ouverture interculturelle, la tolérance, la capacité à comprendre et à valoriser les différences culturelles, la capacité à accepter les différence, le relativisme culturel et la lutte contre l'ethnocentrisme. Dans un contexte multiculturel comme celui du Cameroun, plus précisément dans les milieux éducatifs de l'enseignement secondaire général, ces compétences sont indispensables pour former des citoyens capables de coexister

harmonieusement et de contribuer positivement à une société diverse. A présent, il est judicieux de proposer quelques suggestions didactiques.

4.5. Suggestions didactiques et proposition d'un dispositif d'enseignement

4.5.1. Quelques suggestions didactiques

Les résultats obtenus à la fin de notre enquête associée à la vérification de nos hypothèses laissent voir que la didactique des variétés prosodiques, phoniques, lexico-sémantiques et morphosyntaxiques du français du Cameroun favorise le développement de la compétence interculturelle. Bien que reconnue par les enseignants importante, la compétence interculturelle n'est pas prise en compte dans le processus Enseignement-apprentissage de la langue française à l'ENS. Il s'avère donc nécessaire de revoir les programmes et même les manuels scolaires. Il serait nécessaire de proposer des solutions pour que la compétence interculturelle soit reconnue et valorisée à juste titre dans les classes de langues en général et en didactique du Français en particulier. Voici quelques suggestions :

4.5.1.1. Renforcer la Formation des Enseignants sur les Compétences Interculturelles.

Il est essentiel que les enseignants soient formés non seulement à la didactique du français, mais aussi aux compétences interculturelles. Cela inclut une compréhension approfondie des dynamiques culturelles et sociales associées aux variations linguistiques pour mieux guider les élèves dans l'acceptation des différences.

4.5.1.2. Intégrer la Diversité Linguistique dans les Programmes Scolaires.

Les programmes scolaires devraient systématiquement inclure des modules sur les variétés linguistiques et culturelles du français, en particulier ceux qui valorisent les accents régionaux, les néologismes, et autres éléments langagiers locaux. Cela aiderait à institutionnaliser la reconnaissance et le respect de la diversité linguistique.

4.5.1.3. Utiliser des Méthodes Pédagogiques Participatives

Promouvoir des méthodes d'enseignement qui encouragent l'expression orale des apprenants, telles que les discussions en groupe sur l'usage des accents et des interjections, peut faciliter une compréhension plus profonde des nuances culturelles. Cela pourrait inclure

des activités telles que des jeux de rôle, des débats, et des présentations sur les pratiques linguistiques locales.

4.5.1.4. Développer des Ressources Éducatives Sensibles à la Diversité.

La création de ressources pédagogiques qui reflètent la diversité linguistique et culturelle du Cameroun, telles que des manuels illustrant l'usage des accents régionaux ou des exercices sur la troncation et les néologismes, permettrait de rendre l'apprentissage plus pertinent et engageant pour les élèves.

4.5.1.5. Promouvoir des Échanges Interculturels en Classe.

Encourager des échanges et des partages d'expériences culturelles en classe peut renforcer la compétence interculturelle. Par exemple, inviter des locuteurs natifs des différentes régions à partager leurs pratiques linguistiques pourrait enrichir l'expérience d'apprentissage et sensibiliser les élèves aux diversités culturelles présentes dans leur propre pays.

4.5.1.6. Évaluer l'Impact de l'Enseignement sur la Compétence Interculturelle.

Mettre en place des outils d'évaluation pour mesurer comment l'enseignement des variétés linguistiques influence la compétence interculturelle des élèves. Cela pourrait inclure des auto-évaluations des élèves sur leur tolérance et leur ouverture d'esprit, ainsi que des évaluations qualitatives de la dynamique de classe.

En appliquant ces recommandations, le système éducatif camerounais pourra non seulement améliorer la maîtrise linguistique des élèves, mais aussi les préparer à devenir des acteurs compétents et respectueux dans une société interculturelle. Cette approche pédagogique inclusive contribuera à construire un avenir où la diversité est perçue comme une richesse et non comme une barrière.

4.5.2. Proposition d'un dispositif d'Enseignement-apprentissage des variétés du français en classe de première littéraire

Pour Brousseau (2008) l'ingénierie didactique consiste à déterminer des dispositifs d'enseignement communicables et reproductibles. Et Banga Amvene (2023, p.11) de renchérir : « *L'ingénierie didactique s'intéresse au développement des compétences des apprenants grâce à des dispositifs de formation conçus et mis en œuvre pour répondre à des*

besoins précis. ». Dans Son Dictionnaire de didactique, Cuq (2000 : 74) définit le dispositif d'enseignement comme « *un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée* ». Notre tâche consistera à élaborer un dispositif d'enseignement pour permettre aux enseignants d'améliorer leurs pratiques.

4.5.2.1. Les éléments du paratexte d'un dispositif.

4.5.2.1.1. Méthode ou démarche: ESA.

Notre dispositif sera construit selon la méthode ESA (Engage-Study-Activate) de Harmer (1998) qui comporte trois étapes respectant trois universaux de l'enseignement-apprentissage:

Etape 1/ Engage : Motivation (exercices de motivation par révision de choses connues).

Etape 2/ Study : Exposition au sujet du jour (exercices d'application après l'exposition aux savoirs nouveaux).

Etape 3/ Activate: Activité des élèves (exercices de fixation et de consolidation, en classe et à domicile)

La première étape de la leçon est celle de la motivation, la phase Engage. La leçon commence par des exercices qui portent sur des choses connues, pour toucher les besoins d'estime et d'accomplissement de l'élève, afin de le pousser à se bouger (mover), à interagir et à «suivre» la leçon. La phase d'exposition au nouveau savoir peut alors s'engager, s'accompagnant d'exercices d'application. La phase de la fixation et de consolidation commence en classe et se poursuit à la maison.

4.5.2.1.2. Stratégie ou technique: MIE 4.

Le MIE 4 est le modèle de l'intervention éducative qui s'appuie sur l'interstructuration cognitive. La pédagogie interactive de la recherche. Ce modèle conçoit une interaction équilibrée entre l'élève, l'enseignant et l'interstructuration cognitive. La pédagogie interactive de la recherche. Ce modèle conçoit une interaction équilibrée entre l'élève, l'enseignant et la compétence à développer ou le contenu à construire. La structuration du savoir est régulée par l'enseignant et l'on n'attend plus seulement de l'élève qu'il reconstruise un savoir préétabli, mais bien qu'il construise son propre savoir. Ce modèle conçoit une interaction équilibrée

entre l'élève, l'enseignant et la compétence à développer ou le contenu à construire la compétence à développer ou le contenu à construire. La structuration du savoir est régulée par l'enseignant et l'on n'attend plus seulement de l'élève qu'il reconstruise un savoir préétabli, mais bien qu'il construise son propre savoir. Ce modèle conçoit une interaction équilibrée entre l'élève, l'enseignant et la compétence à développer ou le contenu à construire.

4.5.2.1.3. Caractéristiques psychopédagogiques.

Classe : 1^{ère} Littéraire

Cycle : 2nd cycle

Âge : [16-18 ans]

Effectif : 50 apprenants

Prérequis : L'alphabet phonétique international.

- La phonétique combinatoire

Les ressources éducatives disponibles :

- **Pour l'enseignant :** tableau, craie,
- **Pour l'apprenant :** Cahier d'exercice, livre d'exercice

La disposition de la classe : Trois rangées de 6 bancs de classe

4.5.2.1.4.. Le contexte d'apprentissage.

Année scolaire :

Trimestre N°

Séquence didactique N°

Date :

Période :

Durée : 55 min

Nature de la leçon : Langue française

Titre de la leçon : Communication : Les variétés du français dans l'espace francophone : les variations phoniques et prosodiques

Savoirs à acquérir : A la fin de cette leçon, l'apprenant devra analyser de manière efficace ces variétés pour faciliter l'intercompréhension culturelle avec ses paires.

Matériel didactique : Tableau, craie, éponge, corpus 1 et 2

4.5.2.1.5. Activités à réaliser par les acteurs en présence.

Activités/ rôles de l'enseignant

A chaque étape du déroulement de la leçon, l'enseignant adoptera l'un des rôles suivants lors de la discussion :

- *Facilitateur/ animateur interculturel* : l'enseignant est chargé de la mise en place de tour de parole (les apprenants s'expriment à tour de rôle). Il valorise les moments d'ouverture d'esprit, de tolérance et d'échange interculturel effectué par les apprenants. Il encourage l'attitude d'un apprenant qui prend en compte la prise de parole de son camarade et reformule, nuance ou complète sa pensée en fonction celle-ci. Plus encore, le facilitateur a

le devoir d'encourager les interventions inachevées ou incertaines ; d'étayer en structurant et catégorisant les idées, en apportant du vocabulaire, de valoriser le travail et l'effort collectif.

- *Secrétaire/ synthétiseur* : l'enseignant est le gardien de la mémoire. Il prend note de ce qui est important à retenir.

Activités/ rôles des apprenants

Dans l'apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français, les apprenants sont appelés à donner leurs opinions sur une question. A la demande de l'enseignant, l'apprenant réagit dans la discussion. Deux (02) autres rôles peuvent être attribués à deux apprenants désignés :

- *Médiateur interculturel*: l'apprenant en tant que médiateur interculturel est désigné pour assumer ce rôle chargé de distribuer la parole en privilégiant la communication interculturelle
- *Secrétaire* : l'apprenant désigné d'assumer ce rôle est chargé d'écouter activement et de redire en ses propres termes ce qui vient d'être dit par son camarade sans préjugés ni stéréotypes.

4.2.3.3. Scénario de l'enseignement /apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français en lien avec l'intercompréhension culturelle chez les apprenants.

D'abord, au moment où l'enseignant entre en classe, les élèves se lèvent pour le saluer, puis s'assoient lorsque celui-ci l'ordonne. Afin de motiver et d'engager les apprenants dans la leçon du jour, l'enseignant commence alors la séance par deux (02) exercices de révision. Pendant une durée de 5 min, les apprenants vont répondre aux questions des exercices. Ensuite, l'enseignant pose des questions aux apprenants pour introduire E-Ade la leçon du jour « *Les variétés phoniques et prosodiques du français* ». Il doit commencer par exposer aux apprenants une situation problème qui sert d'ouverture à la discussion. Cette situation problème doit viser à faire découvrir aux apprenants la situation de communication du texte d'appui porté au tableau. Pour cette leçon, il s'agit d'un dialogue entre trois interlocuteurs sur un thème socioculturel : le football et son impact sur la jeunesse : le cas du Cameroun. La découverte de la situation problème doit être d'une durée de 5 min. Pendant la présentation de la situation problème, au-delà des questions qui recherchent la compréhension des apprenants, l'enseignant doit initier les apprenants à problématiser le sujet qui fera le débat. L'enseignant doit amener les apprenants à se poser des questions pertinentes sur lesquels ils débattront. De telles questions doivent être celles de l'identification, l'analyse et les interprétations des variations phoniques et prosodiques selon les aires culturelles camerounaises. Lorsque cela est fait, la phase échange/discussion peut commencer. Il s'agit ici de laisser les apprenants faire le débat autour des (04) questions de la consigne. Dans l'optique de développer chez l'apprenant une

compétence interculturelle notamment l'intercompréhension, l'enseignant attire l'attention des apprenants sur la connaissance des groupes sociaux et le dialogue interculturel. Dans les échanges, chaque apprenant doit être capable d'argumenter son point de vue sur chaque question discutée. Après 10 min de discussion, l'enseignant dans son rôle de secrétaire et synthétiseur doit se servir des éléments de réponses (valides) des apprenants qu'il a noté lors des échanges pour construire/donner la synthèse du sujet de discussion. La synthèse construite par l'enseignant à l'aide des réponses des apprenants doit non seulement permettre aux apprenants de répondre simplement aux questions mais aussi aider les apprenants à conceptualiser (définir et classer) les variétés phoniques et prosodiques du français. Pour cela, l'enseignant doit présenter aux apprenants une grille sous forme de tableau constitué des accents régionaux, leurs manifestations et les exemples concrets d'utilisation en communication. L'enseignant doit amener les apprenants devenir des interlocuteurs interculturels camerounais capables de comprendre que le français est devenue une langue multiple et changeante qui s'adapte au monde moderne et aux réalités culturelles de l'espace francophone. Il n'existe donc plus une langue française mais des langues françaises. Il est important de cultiver non seulement la prise de conscience interculturelle mais aussi le dialogue interculturel. Enfin, au terme de l'ensemble des activités de situation problème, de discussion, et de synthèse, l'enseignant doit donner aux apprenants trois (03) exercices. Chaque exercice doit permettre aux apprenants de s'exercer sur les compétences à développer pour chaque activité entrevue. Ces exercices peuvent prendre 5 min. A la fin des exercices, pour terminer la leçon, l'enseignant doit donner des exercices aux apprenants à faire à la maison.

N°	Etapes de la leçon	Objectifs spécifiques	Durée	Contenu	Support/Outils	Activités d'apprentissage	
						Enseignant	Elèves
PHASE DE PRESENTATION/ ENGAGE							
1.	Mise en train	Vérifier le savoir acquis de la leçon précédente	5 min	Rappel de la leçon précédente - La phonétique articulatoire - La phonétique combinatoire Introduction de la leçon du jour : Les variétés du français dans l'espace francophone plus précisément les variétés phoniques et prosodiques	Leçon précédente Consignes SAA	-Qu'est-ce qu'on a vu la semaine passée en communication ? - Comment appelle-t-on les différentes façons de parler français ? -Quelles sont les différentes variétés de français ? -Comment appelle-t-on les pays qui ont en partage la langue française ? La leçon du jour portera donc sur les variétés du français dans l'espace francophone plus précisément les variétés phoniques et prosodiques	-L'alphabet phonétique international, la phonétique combinatoire. -Les variétés du français. -Les variétés phoniques, lexicales, syntaxiques, etc. Les pays francophones Les apprenants prennent des notes
PHASE DE DEVELOPEMEN/ STUDY							
2	Découverte de la situation problème	Faire découvrir	5 min	Ce texte est un entretien entre une enseignante et ses apprenants sur l'impact du football camerounais sur la jeunesse. On note la présence de trois interlocuteurs qui s'expriment en français de façons différentes. Après avoir souligné les variétés du français, il nous reviendra de les analyser dans le but de favoriser l'intercompréhension culturelle.	Corpus 2 Consignes SAA	Trois apprenants pour lire le corpus en respectant l'intonation de chaque aire culturelle. Pendant la lecture, je vous invite à être respectueux et tolérants. De quoi parle-t-il ? Observe attentivement le texte. Souligne tous les mots qui constituent des variétés de français ? Lis les savoirs à acquérir et dis ce	Lecture du corpus par les apprenants Le football Camerounais Les apprenants soulignent les variétés du français dans le texte. Les apprenants répondent à la question.

						qu'on attend de toi	
3	Traitement de la situation problème	Interpréter et Argumenter	10 min	-Relève et classe les particularités phonétiques perceptibles dans le discours de chaque interlocuteur. -Classe-les selon qu'elles relèvent de la phonétique ou de la phonologie. -Qu'est-ce qui justifie la présence des particularités phoniques et prosodiques dans le texte ? Quelles sont leurs valeurs ? -Compare ces particularités avec celles du français standard. Que remarques-tu ?	Corpus 1 consignes SAA	L'enseignant dans son rôle de facilitateur/animateur et secrétaire/synthétiseur accompagne le débat des élèves	Les apprenants désignés dans leurs rôles de président de séance aident leurs camarades à défendre leurs pensées ou points de vue
5	Confrontation des réponses		10 min	Réponses aux questions sous le guide de l'enseignant	Corpus 1 consignes SAA	Quelles réponses vous semblent justes ? Corrigez !	Les apprenants apprécient les bonnes réponses
6	Reformulation de la règle	Faire la synthèse/le retenons	10 min	La communication au sein de l'espace francophone met en scène des variétés du français plus ou moins tributaires de leurs environnements sociolinguistiques. On distingue des variations phoniques, prosodiques, lexicosémantiques et morphosyntaxiques. Pour cette leçon, il sera question des variétés phoniques et prosodiques. -Les variétés phoniques correspondent à la confusion des sons. Le locuteur confond ces sons dits complémentaires	Corpus 1 consignes SAA	Que retenir de cette leçon ?	Les apprenants formulent la règle sous le guide de l'enseignant

				en raison de leur absence dans sa langue maternelle. Exemple : <i>pécapoot</i> au lieu de <i>fécafoot</i>, <i>zouer</i> au lieu de <i>jouer</i>, <i>biro</i> au lieu de <i>bureau</i>, <i>fokse</i> au lieu de <i>force</i>. -Les variétés prosodiques concernent l'intonation, le rythme, le débit et l'accent tous influencés par la langue maternelle. C'est pourquoi certains linguistes ont trouvé qu'il existe quatre accents régionaux camerounais : l'accent du centre et sud, l'accent de l'ouest, l'accent du littoral et l'accent du Nord. Exemple : le locuteur éwondo affiche une intonation lente et mélodique où les consonnes qui interviennent avant la voyelle tendent à être labialisées. Exemple : <i>chouoses</i> au lieu de <i>chose</i>, <i>douonne</i> au lieu de <i>donne</i>.			
EVALUATION/ACTIVATE							
7	Consolidation et	Vérifier les acquis	10 min	Questions spécifiques à chaque étape précédente	Corpus 2 consignes SAA	L'enseignant propose des exercices aux apprenants	Les apprenants répondent aux questions
8	Mini intégration	Consolider les acquis	5 min	Devoir à faire à la maison Produis un texte d'une dizaine de phrases en mettant en évidence les variations phoniques et prosodiques de ton milieu de vie puis réécris-les en utilisant le français standard.	Corpus 3 Consignes	L'enseignant communique les exercices à faire à la maison	Les apprenants consignent les exercices dans leurs cahiers

Corpus 1

ESSOMBA : (euh euh euh nanga nyeguele) La réaction d'Etoou face à l'entrée du représentant des spouorts euh dans les louocaux a été une réaction digne d'un président (hum ekie hum) parce que le ministre zère des chouoses du ministère et la pecapoot zère les chouoses de la pecapoot (disimalaneuli moradoua etoa atoa abouate yangue zingen euh euh) le ministère doit zérer ses chouoses au ministère, la pecapoot a la pecapoot euh donc Samuel Eto'o avait raison de se fâcher contre ce représentant je vous remercie.

K. ALBERT : MEYEGABE mon nom c'est kooh Albert. Jé suis élève en première allemand au lycée bilingue de Nkolndongo .Eto'on fils a bien réagi (niouhoule) une pésonne ne pé pas entrer comme ça là dang son bureau en plus un représentant du ministre vient gérer les choses qui né le concernent pas et les choses de la fécafoot c'é pour la fecafoot (Ndog abeme bong miwa'a) le représentant du ministre doit réster dans son bureau je vais les choses du ministre pour la fécafoot c'est pour la fécafoot.

TALA CHINEY : euh je me nomme (euh) TALA (euh) moi je pense que la réaction Eto'o se présente comme un manque de respect envers la peksonnalité (euh) du ministre parce que en fait le représentant du ministre est en fait comme le ministre en fait car il se présente à la fécafoot il représente la peksonnalité du ministre Eto'o à sauf que non, a que le droit à sauf que le devoir pakdon de respecter les hautes instructions du ministre (euh euh euh) à la fécafoot

FADIL : D'après moi, z'ai trouvé lé réaction Eto'o bon parce que walai tu ne pé pas entrer dans lé maison de quelqu'un sans son autorrisation et cela cé une loi fixée par le gouvernement loui-même voilà ça walai. Eto'o a été déçu par le comporrtément du ministre parce que quand il part là-bas au ministère il respecte touzourr la loi.

Source : Enquête de terrain mai 2024

Corpus 2 :

- Mais dokta, ze n'arrive pas à le réveiller. (...) Ce n'est pas de ma faute s'il dort, non ? Kesséké zé va férr alorr, dokta. Si vous êtes là, pouvez quand même me soigner, non ?
- Tu me demandes ce que tu vas faire ? Débrouille-toi. (...)
- Me débrouiller ? Mais zé suis ici, non ?

Abéga, S. C. (1987). *Les Bimanes*. Edicef.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les travaux sur le français au Cameroun montrent que cette langue constitue une préoccupation pour les linguistes, les sociolinguistes et les didacticiens. Le français, importé au Cameroun depuis 1916, est soumis à toutes formes de changement et d'hétérogénéité dues aux situations de multilinguisme qui caractérisent ce pays.

En fait, le paysage linguistique de ce pays qui, du reste se classe parmi les plus complexes d'Afrique, présente une multitude d'unités linguistiques endogènes dont le nombre avoisine la triple centaine. A celles-ci, se greffent deux langues composites, à savoir le camfranglais et le pidgin-english, auxquelles se superposent le français et l'anglais, deux langues officielles d'importation européenne. Au Cameroun, le français est matière enseignée et langue d'enseignement à des apprenants ayant choisi le cycle francophone. Cependant, il convient dans notre pays de l'appeler FLS, puisque nos apprenants parlent déjà pour la plupart une langue maternelle et /ou une langue première qui est différente du français. Par conséquent, il a subi des variations aux niveaux phoniques, prosodiques, lexico-sémantique et morphosyntaxiques. Ces particularités du français en francophonie ont attiré l'attention du MINESEC au point qu'ils l'ont introduit dans les programmes de premières de l'ESG.

Avec le phénomène de mondialisation, les échanges et les rencontres entre les peuples de différents horizons sont de plus en plus fréquents et, à cet effet, l'école se doit de s'adapter aux besoins du village planétaire en formant des citoyens plurilingues et pluriculturels. C'est pour cette raison que beaucoup d'institutions à travers le monde ont opté pour une éducation à l'interculturel à travers l'enseignement/ apprentissage des variétés du français. L'émergence de cette nouvelle donne pédagogique peut s'expliquer par le principe et la finalité de l'apprentissage d'une langue résident dans la rencontre de l'autre et le questionnement sur soi, les valeurs et savoirs interculturels. C'est en considérant ces aspects que nous avons formulé notre sujet de la manière suivante : **La didactique des variétés du français dans l'espace francophone et développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de L'ESG au Cameroun.**

Au regard des observations des leçons pendant la période des stages, nous avons constaté que les enseignants rencontraient des difficultés à dispenser les différentes variétés du français dans l'espace francophone ; du fait que non seulement ils ne maîtrisaient pas la transposition didactique de cette notion, mais aussi la finalité de leur enseignement n'était pas orientée sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants. La salle de

classe, constituée des apprenants de cultures et d'horizons divers, se caractérisait par des stéréotypes, des préjugés et une intolérance face à l'altérité.

En outre, la compétence interculturelle n'est pas inscrite dans les programmes d'Enseignement-apprentissage de L'ENS au département de Français. Pourtant cette notion est indispensable lorsqu'on se trouve dans un contexte où le français est en contact avec les langues nationales camerounaises. La dimension interculturelle vise le vivre ensemble, la décentration, la prise de conscience interculturelle, les savoirs interculturels et les valeurs morales : la tolérance, l'acceptation et l'adaptation, etc. Tous ces éléments doivent cadrer avec les finalités de l'Enseignement-apprentissage du FLS en contexte camerounais

A partir des constats enregistrés, notre sujet de recherche posait le problème de l'absence de compétence interculturelle chez les apprenants dans le processus E-A des variétés du français en classe de première littéraire de l'ESG au Cameroun.

Notre question principale de recherche s'articulait comme suit : en quoi la didactique des variétés du français contribue-t-elle au développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?

De notre question principale de recherche découlaient subsidiairement des questions de recherche secondaires suivantes :

- Quelle incidence l'enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques peut-il avoir sur le développement de l'intercompréhension des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?
- Quelle influence l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques peut-il avoir sur le développement de l'ouverture interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?
- Quel effet peut produire l'enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques sur le développement du relativisme culturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun ?

De cette problématique, il en découlait une hypothèse générale et trois hypothèses secondaires. Ainsi, notre hypothèse générale se formule comme suit : La didactique des variétés du français favorise le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.

Nos hypothèses spécifiques de recherche étaient les suivantes :

- L'enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français privilégie l'intercompréhension chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.

- L'enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français développe l'ouverture interculturelle chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.
- L'enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques du français participe au relativisme culturel chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.
- L'objectif général de notre travail était d'analyser l'impact de la didactique des variétés du français sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun. Comme objectifs secondaires, nous avons tour à tour :
 - Étudié l'incidence des variétés phoniques et prosodiques sur le développement l'intercompréhension des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun
 - l'influence de la didactique des variétés lexicosémantiques sur le développement de l'ouverture interculturelle des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun
 - Etudié les effets de la didactique des variétés morphosyntaxiques sur le développement du relativisme culturel des apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.

La vérification de nos hypothèses en relation avec nos objectifs de recherche passait par une collecte de données empiriques dans trois établissements scolaires de Yaoundé IV- qui respecte la méthode d'une enquête qualitative de type exploratoire.

Nous avons d'abord recueilli les données sur la base des entretiens individuels avec six enseignants. L'analyse de contenu des verbatims des enseignants a révélé que **59%** des enseignants sont d'accord que la pratique enseignante des variétés phoniques et prosodiques (les accents régionaux et de la confusion des sons) favorise l'intercompréhension chez les apprenants de 1^{ère} littéraire dans la mesure où elle contribue à la connaissance des groupes sociaux et le dialogue interculturel. De plus, **68%** de nos enquêtés sont d'avis que l'enseignement des variétés lexicosémantiques (les néologismes et des interjections) privilégie l'ouverture interculturelle des apprenants, car à travers cet enseignement, les apprenants peuvent développer l'ouverture d'esprit, la tolérance et l'acceptation de la différence. Enfin **75%** des enseignants consentent au fait que l'enseignement des variétés morphosyntaxiques (les interjections et les marqueurs discursifs) participe au développement des aptitudes interculturelles à savoir : l'empathie et la décentration.

Par ailleurs, l'analyse textuelle du focus group sur le football camerounais avec les apprenants de 1^{ère} Allemand du lycée Bilingue de Nkolndongo, appartenant aux quatre groupes ethniques camerounais, témoigne d'une part, la présence des variétés phoniques et prosodiques (**91** occurrences), des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques (**60** occurrences) de français parlé dans leurs verbatims, soit un total de **150** occurrences. Et d'autre part, l'analyse de contenu du focus group avec les apprenants concernant nos hypothèses révèle que **100%** des apprenants confirment que l'enseignement des accents régionaux et la confusion des sons leur permet d'améliorer la communication interculturelle. Puis, **84%** des apprenants sont d'avis que l'enseignement des néologies et de la troncation privilégie l'ouverture interculturelle et la tolérance, le respect et l'adaptation aux différences. Enfin, **50%** des apprenants, trouvent que l'enseignement des interjections et des marqueurs discursifs leur permettrait de développer l'empathie et la décentration.

Les résultats concluants de l'étude confirme le cadre théorique convoqué, notamment les théories convoquées de l'étude. La Transposition didactique de Chevallard (1985) qui nous a permis de déconstruire l'item : « Les variétés du Français dans l'espace francophone » tels que présenté dans les programmes pour le rendre accessible au niveau des apprenants qui deviendront des médiateurs interculturels, autonomes, aptes à construire des savoirs culturels, des aptitudes et attitudes interculturels. Le Socioconstructivisme de Vygotsky (1934) pour permettre aux apprenants de construire des connaissances interculturelles en interagissant avec tout ce qui les entourent afin d'acquérir des valeurs morales et de s'affirmer de manière autonome. Et l'Approche contrastive de Lado (1957) pour comparer, interpréter les différences existantes entre les variétés du français du Cameroun et la norme stricte du Français standard afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage.

Cette recherche montre que la didactique des variétés du français (DVF) à travers les variations phoniques, prosodiques, lexicosémantiques et morphosyntaxiques permet le développement de l'intercompréhension, l'ouverture interculturelle et le relativisme culturel chez les apprenants du second cycle de l'ESG au Cameroun.

Au regard du problème de la non prise en compte du développement de la compétence interculturelle dans le processus E-A des variétés du français en classe de 1^{ère} littéraires de L'ESG au Cameroun, , il est donc important de retenir les suggestions faites dans ce travail de recherche dans le but promouvoir la connaissance des groupes sociaux et le dialogue interculturel, la prise de conscience et l'ouverture interculturel et les aptitudes relatives à l'empathie et la décentration. Par ailleurs, la proposition d'un dispositif d'enseignement

communicable et reproductible permettrait aux enseignants d'améliorer non seulement leurs pratiques enseignantes sur les variétés du français, mais aussi de former des apprenants autonomes, de vrais médiateurs interculturels. Enfin, la mise en place d'un dictionnaire des variétés du français camerounais permettrait aux enseignants et aux apprenants de se familiariser aux variétés du français tel qu'on le parle au Cameroun.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- A. Pretceille, M. (1999). *L'Education interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Adam, P. (2006). Exploring social constuctivism: Théories and practicalities. *Education*, 3-33.
- Andrade, L.(2015). *Appréhender l'interculturel dans un établissement secondaire au Portugal* :[http://www.memoireonline.com/06/05/2015/m_Appréhender-L'interculturel-dans-un-établissement-secondaire au Portugal11.htm](http://www.memoireonline.com/06/05/2015/m_Appréhender-L'interculturel-dans-un-établissement-secondaire-au-Portugal11.htm).
- Assipolo, L. (2017). Le Français de culture camerounaise : tendances lexicales dans Koffi Ganyo Agbebe (coord.), *Plurilingue et enseignement du français en Afrique*, paris, Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP), 15-32.
- Babault, S. et Laroussi, F. (2001). *Variation et dynamisme du français. Une approche polynomique de l'espace francophone*, *Espace discursif*. L'Harmattan.
- Banga Amvene, J.D. (2023). *Introduction à l'ingénierie didactique*, Université de Yaoundé 1. Recueil inédit.
- Bennett. M. J. (1993). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. <https://www.organizingengagement.org/models/developmental-model-of-intercultural-sensitivity>.
- Bilola, E. (1999). Interférences morphosyntaxiques des langues camerounaises dans le français. Mendo Ze, G. *Le Français langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie*. Publisud, 149-177.
- Bilola, E. (2003). *La langue française au Cameroun : analyse linguistique et didactique*, 2^{ème} édition. Peter Lang.
- Bilola, E. (2003). Le français camerounais : qu'est-ce que c'est ? Essai de définition socio-historico-linguistique. *Revue scientifique internationale de recherche multidisciplinaire : « quel français parlons-nous ? »*, *Langue et communication*, 3 (2), 13-34.
- Bitja'a Kody, Z. (2003). *L'Annuaire des langues nationales du Cameroun*. CERDOTOLA.
- Blanchet, Ph. (2007). L'Approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'Enseignement-apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27.
- Breton, J.et Fohitung, B. (1991.) *Atlas administratif des langues nationales au Cameroun*. CERDOTOLA/CREA-ACC.

- Byram, M. et al. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe Strasbourg.
- Byram, M., Zarate, G. et Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage de l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg. Conseil de l'Europe
- CECRL. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Unités des Politiques linguistiques.
- Chemmar, S. (2014). *La dimension interculturelle dans les manuels de français au secondaire. Une réflexion sur la place de la compétence interculturelle (le cas du manuel de français de 1ère AS)* [Masters thesis, Université de Mohamed Khider – Niskra].
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chiss, J. L., Jacques D. et Reuter, Y. (2015). *Didactique du français. Fondement d'une discipline*. De Boeck supérieur.
- Chiss, J-L. (1997). *Eléments de problématisation pour l'Enseignement-apprentissage du français aux élèves non francophones, Enseigner en classes hétérogènes*. Nathan.
- Chomskyn, N. (1965). *Aspects of the Théory of Syntax*, Cambodge, Massachusette. M.I.T. Press.
- Coste, D. (1998). *La compétence plurilingue et pluriculturelle, in le français dans le monde non spécial*. Hachette.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE Internationale.
- Dabène, M. (2015). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. *Didactique du français*, 15-34.
- Dénis, M. (2000). Former les élèves à l'interculturel. *Dialogues et cultures*, 40, 62. <https://www.Francparler.org/dossier/interculturelformerhtm>.
- Desoutter, C. (2005). Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? *Synergies Italie*, 5, 117- 126.
- Develay, M. (1998). *Didactique et pédagogie, Eduquer et former*, J-C. Ruano-Borbolan. Editions Sciences Humaine.
- Dias, M. (1985). *L'interculturel*. Didier.

- Djoum Nkwescheu, A. (2000). *Aspects prosodiques et phonématiques du français parlé au Cameroun* [Thèse de Doctorat nouveau régime, Université Stendhal-Grenoble III].
- Djoum Nkwescheu, A. (2008). Les Tendances fédératrices des déviations du français camerounais. De l'identité des processus linguistiques dans les changements diachroniques et géographiques, *Le Français en Afrique*. N°23, 167-198.
- Dumont, P. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Edicef, Universités francophones.
- Dumortier, J. L. (2001). Formation des enseignants et compétences de communication.
- Eloundou Eloundou, V. (2010). Les Recherche sur le français au Cameroun : Bilan critique et perspectives analytique. *Cairn*, 43-462.
- Feral, C. (1991). Norme endogène du français au Cameroun. *Bulletin du Centre d'étude des plurilinguismes*, 12, 65-71.
- Fernagu-Oudet, S. (2004). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche et formation*, 46, pp. 117-135.
- Feussi, V. (2010). Usages linguistiques et constructions identitaires au Cameroun. A la recherche de soi et de l'autre ? *Cahiers de sociolinguistique*, 1(16), 13-28.
- Flaye, S-M. A. (1993). *Pour une pédagogie d'ouverture à la diversité. Analyse d'une pratique éducative à visée interculturelle en milieu scolaire* [Thèse de 3e cycle, Université de René Descartes].
- Flaye, S-M. A. (1997). La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale. *Les cahiers de l'actif, Active*, 55. <https://www.compétences-relationnelles.com>.
- Fossi, A. (2016). Quelques observations sur l'éducation formelle en contexte multilingue. Dans L. Nzesse et M. Dassi (dir.), *le Français en Afrique : Éducation de sa portée patrimoniale, hommage à Ambroise Queffelec*, 243-260. Harmattan.
- Galisson, R. et Coste, D. (1979). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Geoffrion, P. (1993). Le groupe de discussion, dans Gautier, B. *Recherche sociale*, 2^e édition, les Presses de l'Université du Québec, 311-336.
- Grevisse, M. et Gosse, A. (2008). *Le Bon usage*. De Boeck et Duculot, 14^e édition, Bruxelles.
- Guillén Díaz, C. et Castro Prieto P. (2009). Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ? La conception d'un dispositif comme instrument de référence. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 77 à 91 /1 (153)

- Henriette, R-M. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail de la société*, 32, 675-682.
<https://www.unesco.org/culture>
- Huberman, A.M. et Miles, M. B. (2015). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck .
- Lado, R. (1957). *Lingustitics accross culture*, Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Légendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition).Guérin.
- Louis, V. (2007). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : De la civilisation francophone à la compétence interculturelle*. Editions modulaires européennes, collection IRI.
- Lussier, D. et Peck, I. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langue et des formateurs d'enseignants Strasbourg*. Conseil d'Europe, Coll.
- Mama Ngah, O. (2012). *Didactique de la littérature et dialogue interculturel : le cas de Mâ de Gaston Paul Effa en 2nde A4* [Mémoire DIPES II] ENS Yaoundé, Ined.
- Mbondji – Mouelle, M. M. (2012). Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun. *Syllabus review Human and Social science series*, 3 (1), 127-152.
- Mendo Ze, G. (1990). *Une Crise dans les crises. Le Français en Afrique noire francophone : le cas du Cameroun*. ABC.
- Mendo Ze, G. (2003). Quel français parlons-nous il Langues et Communication. *Revue scientifique internationale de recherche disciplinaire*, 3 (2), 7-10.
- Montenay, Y. (2005). *Le français et la mondialisation*. Les Belles lettres.
- Mouto Betoko, C. (2013). Compétence interculturelle et enseignement des langues maternelles en Afrique francophone. *Multilinguales*, 1, 96-104.
- Nneck Bidias, R.S. (2023). *UE DID 422 Introduction à la didactique des disciplines, université de Yaoundé 1*. Sp.
- Noumssi, G.M. (2016). Dynamique du français au Cameroun : créativité, variations et problèmes sociolinguistiques et morpho-syntaxiques. *Francisola*. 1 (1), 1-10.
- Organisation Internationale de la Francophonie [OIF]. (2023). 44^{ème} conférence de la francophonie au MINREX à Yaoundé.
- Paquet, P. (2018). 10 conseils pour réussir le cadre théorique d'un mémoire. *Expert Mémoire*. Sp.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? *L'énigme de la compétence en éducation*, 45-90.

- Piebob, G. (2016). Multilinguisme et dynamique du français au Cameroun : variations, créativités lexico-sémantique et morpho-syntaxique, *Francisola*. 1 (1), 59-71.
- Pincemin, B. (2011). Sémantique interprétative et textométrie version abrégée. corpus mis en ligne le 15 juin 2012, consulté le 10 décembre 2020.URL : <http://journal.open.edition.org/corpus/2021>
- Poisson, Y. (1991). *La Recherche qualitative en éducation*. Presse de l'Université du Québec.
- Porcher, L. (1995). *Le Français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Hachette.
- Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement*. Les éditions CEC.
- Renaud, P. (1979). Le Français au Cameroun. Dans A. Valdman (dir.), *Le Français hors de France* (419-439). Champion.
- Robert, A.D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'Analyse de contenu. Que sais-je ?* PUF.
- Rodrigo, O. (2008). *Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence interculturelle en classe de français* [Mémoire ; Montréal Québec, Canada, Université du Québec].
- Taylor S. et Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative Research Method, The Search for Meaning*. Wiley.
- Temkemg Talla.(1996). *La compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue* [Mémoire DIPEN II, ENS Yaoundé].
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*, éditions Multimonde.
- Toua, L. (2013). *Manifestation du plurilinguisme et choix des langues de communication : étude menée au collège Jean-Tabi*. Yaoundé, Cameroun.
- Toua, L. (2019). *Enjeux du conte oral dans le processus d'éducation langagière en contexte scolaire. Intervention didactique dans trois collèges francophones au Cameroun* [Thèse de doctorat, Université de Grenoble Alpes]
- Toua, L. (2021). Didactique du conte et construction des compétences orales en français langue seconde : cas des classes de cinquième au Cameroun. *Action didactique*, [En ligne], 8, 164-181. <http://univ-bejaia-dz/pdf/ad/Toua.pdf>
- Trudel, I., Simard C. et Vonarx, N. (2006). La Recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives : les questions de l'heure, Hors-Série*, 5, 38-45.
- UNESCO. (2006). Stratégie relative aux droits de l'homme.

- UNESCO. (2008). Bureau International de l'éducation (BIE), Préparation à la vie et au travail : étude comparative mettant l'accent sur l'enseignement de base dans les pays africains en développement, Dakmara Georges et al.
- UniR-association. (2021). Interculturalité et la communication interculturelle. <https://www.uni-r.org/linterculturalite-et-la-communication-interculturelle>.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? *Revue éducation permanente*, 111, 19-39.
- Viennaud, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et Pratiques*. Gaëtan Morin.
- Vivier, J. (1992). De la compétence linguistique aux compétences langagières. Dans H. Romain (dir.), *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, 9-25, Problématique des cycles et recherche.
- Wagni, P. B. (2022). *Enseignement-apprentissage de la philosophie imagée et développement de la pensée réflexive en éducation morale chez les apprenants du cours préparatoire* [mémoire de Master, Université de Yaoundé 1].
- Wanlin P. (2007). L'Analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Actes du Colloque Bilan et Perspectives de la recherche qualitative*, 3, 243-272.
- Zang Zang, P. (1998). *Le Français en Afrique*. Munchen Lincom Europa. A.E

ANNEXES

Annexe A: Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N°.....030...../24/UYI/FSE/DID

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **MESSA NKWONKAM Marie Pascaline**, Matricule **22V3761** est inscrite en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, Option **FRANÇAIS**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr TOUA Léonie**. Son sujet est intitulé: **La didactique des variétés du français dans l'espace francophone et développement de la compétence interculturelle des apprenants du second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun**.

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Pour le Doyen et par Ordre


Le Vice-Doyen
P. Louis - Dominique
Biakolo Komo
Maître de Conférences

Annexe B: Fiche d'une leçon observée

Compétence visée : En fonction des situations de communication en famille et en société, l'apprenant devra produire une discussion.

Nature de la leçon - Langue : communication

Titre de la leçon - Les variétés du français dans l'espace francophone, cas du Cameroun

Savoirs à acquérir : Rendu au terme de cette leçon, l'apprenant devra efficacement utiliser les variétés du français camerounais pour produire une discussion.

Corpus : Séverin Cécile Abega, *Les Bimanes*, « Au ministère du soya » (extrait

Classe : 1ère A4 All

Date : Lundi 06/02/2024

Durée : 50mn

Période : 12h30- 13h10

N°	Étapes	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation-problème	10mn	-Lecture du corpus (deux fois) -Détermination de la situation- problème : Ce texte manifeste la réalité du français pratiqué avec des influences sociales et culturelles du Cameroun. Notre tâche consiste à comprendre les transformations locales du français afin de conserver l'intercompréhension entre les francophones camerounais.	Corpus : Séverin Cecil Abega, Les Bimanes, « Au ministère du soya » (extrait)	Activité augurale : "À quoi renvoie le terme « soya » dans la culture populaire camerounaise ?" Formulation collective de la situation problème
2	Traitement de la situation-problème	10mn	-Par groupe de quatre, identifiez les ruptures de construction syntaxique. -Repérage des anomalies phonétiques ; comparaison avec les formes phoniques du français central ; regroupement desdites anomalies par type. NB : Attribution des noms de pays francophones aux groupes		Traitement des quatre questions du corpus orientées sur la syntaxe, la phonétique, la conjugaison et le lexique.
3	Confrontation des idées	10mn	-Identification des curiosités syntaxiques "vous pas besoin" ; omission de la préposition "de" dans "Vous refusez me soigner, moi refusé vous vendre " ; "sé vous à hopital ". -Mauvaise concordance des personnes grammaticales : "vous ne soignez que ton frère, votre ami" ; " vous avez dit ... ton frère".	Travaux de groupes des élèves	Restitutions des connaissances par centre d'intérêt : syntaxique, phonétique, lexico-sémantique.
4	Formulation de la règle	10mn	1) <i>En syntaxe</i> , le français est exposé à la transposition des structures grammaticales des langues vernaculaires camerounaises. 2) <i>Au plan phonétique</i> , la prononciation des mots français est influencée par les bases ethnolinguistiques. Le linguiste Gervais Mendo zé a prélevé parmi les accents régionaux du Cameroun quatre grands ensembles : l'accent bamiléké de l'Ouest, l'accent « nordiste » des régions septentrionales, l'accent bassa des régions du Centre et du Littoral, les accents beti et bulu des régions du Centre et du Sud. 3) <i>Au plan lexical</i> , il apparaît que le français camerounais crée de nouveaux mots par emprunt (soya, 1732, vient de l'Extrême-Orient où il désigne une « sauce préparée avec les graines de soja » ; emprunt récent au fulfulde), par composition (mouiller la barbe), par troncation (vous pas besoin), par dérivation aussi.	Notes améliorées	Quelles sont les différentes particularités du français
5	Consolidation	10mn	-Lecture du nouveau texte -Traitement des 5 questions du travail dirigé de consolidation	Corpus Elizabeth Tchoungui, Je vous sou -haite la pluie (roman), Plon, 2006	Centres d'intérêt : curiosités syntaxiques ; création lexico-sémantique ; aspect stylistique ; originalité phonétique.

Annexe C : Grille d'observation

Dans le cadre de la rédaction de notre travail de recherche (Master II) en sciences de l'éducation, nous venons solliciter votre contribution sur ***l'Enseignement-apprentissage des variétés du Français et le développement de la compétence interculturelle des apprenants du second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun.*** Nous vous prions de nous permettre d'observer vos leçons sur l'item : « *Les variétés du Français dans l'espace francophone* » introduit dans les programmes des classes de premières en 2019. Nous vous assurons de la confidentialité de ces informations et nous vous adressons nos sincères remerciements pour votre disponibilité.

1. Identification de l'enseignant :

Noms : _____ Prénoms : _____

Diplôme : _____ Grade : _____

Ancienneté : _____ Classes tenues _____

2. Leçon observée

Nature de la leçon : _____

Titre de la leçon : _____

Objectif de la leçon : _____

Classe observée : _____ Nombre d'élèves de la classe _____

Durée de la leçon : _____

Observables	Indices recherchés	oui	non	Remarques
Thème 0. Préparation et Deroulement de la leçon				
Les prérequis	L'enseignant pose des questions aux élèves sur les pré-requis.			
L'objectif de la leçon	L'enseignant communique l'objectif du cours.			
Les étapes de la leçon	L'enseignant suit les étapes de la leçon selon l'APC.			
Le corpus	L'enseignant communique le corpus aux apprenants.			
	L'enseignant respecte les conventions de l'APC et l'approche communicative.			
La méthode d'enseignement	L'enseignant maîtrise le contenu et la transposition didactique de la leçon.			
Le contenu de la leçon	L'enseignant amène les apprenants à travailler en groupe et gère les interactions avec les élèves			
La stratégie d'apprentissage				
Thème 1. Les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun				

Comment enseignez-vous les accents régionaux et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?	L'enseignant pose des questions sur l'identification et l'analyse des accents régionaux présents dans le corpus. Les apprenants déduisent que ces accents favorise la connaissance des groupes sociaux.			
Comment enseignez-vous la confusion des sons et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?	L'enseignant pose des questions sur l'identification et l'analyse de la confusion des sons présents dans le corpus. Les apprenants déduisent que ces confusions contribue au dialogue interculturel			
Thème 2 : Les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français chez les apprenants de 1^{ère} littéraire de l'ESG au Cameroun.				
Comment enseignez-vous les néologismes et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?	L'enseignant pose des questions sur l'identification et l'analyse des néologismes présents dans le corpus. Les apprenants déduisent que ces néologismes privilégient l'ouverture d'esprit.			
Comment enseignez-vous la troncation et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?	L'enseignant pose des questions sur l'identification et l'analyse des troncations présentes dans le corpus. Les apprenants déduisent que ces troncations favorisent l'adaptation et l'acceptation des différences culturelles.			
Thème 3 : Les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques chez les apprenants de 1^{ère} littéraire l'ESG au Cameroun				
Comment enseignez-vous les interjections et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?	L'enseignant pose des questions sur l'identification et l'analyse des interjections présentes dans le corpus. Les apprenants déduisent que ces interjections favorisent l'empathie.			
Comment enseignez-vous les marqueurs du discours et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?	L'enseignant pose des questions sur l'identification et l'analyse des marqueurs du discours (que non, vraiment, même, là) présents dans le corpus. Les apprenants déduisent que ces marqueurs privilégient la décentration.			

Annexe D : Guide d'entretien individuel adressé aux enseignants de français

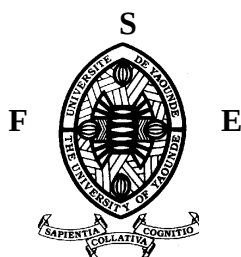
UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

GUIDE D'ENTRETIEN

Dans le cadre de la rédaction de notre travail de recherche (Master II) en sciences de l'éducation, nous venons par cet entretien solliciter votre contribution sur ***l'Enseignement-apprentissage des variétés du Français et le développement de la compétence interculturelle des apprenants du second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun.*** Nous vous prions d'y répondre de façon sincère et véridique. Nous vous assurons de la confidentialité de ces informations et nous vous adressons nos sincères remerciements pour votre disponibilité.

I. IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

Noms et Prénoms : _____
Sexe : _____
Diplôme : _____ Grade : _____
Ancienneté : _____
Etablissement : _____
Classe : _____

II. QUESTIONS OUVERTES

Thème 1 : *Les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français chez les apprenants de 1^{ère} littéraire.*

1.1. Comment enseignez-vous les accents régionaux et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

1.2. Comment enseignez-vous la confusion des sons et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 2 : *Les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés lexico-sémantiques du français chez les apprenants de 1^{ère} littéraire.*

2.1. Comment enseignez-vous les néologismes et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

2.2. Comment enseignez-vous la troncation et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 3 : *Les stratégies et objectifs de l'Enseignement-apprentissage des variétés morphosyntaxiques chez les apprenants*

3.1. Comment enseignez-vous les interjections et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

3.2. Comment enseignez-vous les marqueurs du discours et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Merci pour votre contribution.

Annexe E Verbatim du focus group catégorisé selon les sous-thèmes

Thème 1.1. Comment enseignez-vous les accents régionaux et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 1.1	Catégories	Répondant	Verbatim	Statistique
	Favoriser l'identification de l'appartenance géographique/o rigines/tribu, niveau d'étude.	LA-Enseignant 1	L'enseignement des accents régionaux favorisent la connaissance des groupes sociaux dans la mesure où chaque accent régional correspond à une ethnie/tribu. Connaître les accents régionaux permet aux apprenants de mieux identifier les groupes socio-culturels en présence dans leur pays, voire avoir une idée des espaces géographiques où ils résident essentiellement	6/6
		LA-Enseignant 2	Ainsi il est question pour l'apprenant surtout d'identifier et de caractériser l'émetteur selon ses origines, d'abord sur le plan culturel, sur le plan linguistique, parce que tous les francophones ne s'expriment pas de la même manière	
		Lybim-Enseignant 1	Et parlant de l'accent du Nord, on peut retrouver des expressions comme le <i>socolat</i> au lieu de chocolat, le <i>boueurr</i> au lieu de beurre, <i>manzé</i> au lieu de manger. De même un locuteur du centre pour s'exprimer avec un rythme chantonnant avec des accents ou le verbe donner se prononcera <i>douonner</i> . A partir de leur prononciation et de leurs parlé, on peut amener les apprenants à détecter les origines de ces locuteurs. Maintenant lorsqu'on a en face de soi un locuteur qui s'exprime en ces termes : je veux mon <i>arkgent</i> au lieu de je veux mon argent.	
		Lybinn-Enseignante 1.	- Les accents sont souvent liés à l'identité sociale et culturelle des locuteurs. En étudiant les accents régionaux, les apprenants peuvent mieux comprendre comment les individus s'identifient à leur communauté et comment ils sont perçus par les autres.	
		Lybinn-Enseignante 2	Comme nous l'avons bien souligné la reconnaissance des accents régionaux contribue à la reconnaissance des groupes sociaux dans la mesure où ces accents parfois ne sont pas faits à dessein.	
		Lybim-Enseignant 2	L'enseignement des accents régionaux favorise, chez l'apprenant, la connaissance des groupes sociaux	
	Préserver l'identité culturelle du locuteur	LA-Enseignant 1	Les finalités de l'enseignement des accents régionaux du français sont de justifier la préservation de l'identité culturelle d'un éventuel locuteur	3 /6
		Lybim-Enseignant 1	, il faudrait que l'apprenant évite de stigmatiser mais plutôt de chercher à comprendre l'autre, de connaître l'identité culturelle de ce locuteur, d'affirmer sa propre identité et de connaître son groupe ethnique	
		Lybinn-Enseignante 1.	- L'enseignement des accents régionaux permet également de déconstruire les préjugés et stéréotypes associés à certains accents. Cela favorise une attitude plus ouverte et tolérante envers les différences linguistiques et culturelles	
	Etude de la divergence linguistico culturelle	LA-Enseignant 1	aussi d'étudier la divergence linguistico-culturelle des locuteurs ressortissants des ères culturelles différentes.	3/6
		Lybinn-Enseignante 2	Oui l'enseignement des accents régionaux rentre dans la notion de phraséologie. Et l'enseignement de la phraséologie rentre dans ce qu'on appelle l'imaginaire linguistique. Cet imaginaire linguistique permet d'emblée de montrer aux élèves quelles sont les interférences d'une langue souche au niveau d'une langue parlée.	

		Lybim-Enseignant 2	car il permet à l'apprenant de voir comment un son varie d'un groupe à un autre analyser l'impact de l'espace géo culturel, sur le parler d'un locuteur francophone	
	Contextualiser la langue pour pouvoir mieux la comprendre	LA-Enseignant 2	c'est ainsi donc je prends un exemple si on dit makché pour parler peut-être d'un accent de l'Ouest ou bien qu'on dise le <i>seval</i> au lieu de cheval <i>makché</i> au lieu de marché vous allez vous rendre compte que makché n'est pas un mot français mais il faudra maintenant que l'on sache que en réalité la personne est en train de dire marché pour pouvoir savoir d'où est-ce qu'il vient ce qui fait que appartient que l'on repère dans le parler ou bien dans l'écrit des textes c'est on pourra donc essayer de développer chez les apprenants une connaissance de son émetteur et puis et des gros poissons auxquels il a affaire en communication.	5/6
		Lybim-Enseignant 1	Cela va permettre un dialogue, une communication parce que lorsque l'apprenant qui est par exemple du Sud est en face de l'autre qui est de l'Ouest et qui est en train de s'exprimer avec la prononciation de sa région, avec certains éléments qui caractérisent les traits de sa langue vernaculaire, de son aire culturelle, il faudrait que l'apprenant évite de stigmatiser mais plutôt de chercher à comprendre l'autre, de connaître l'identité culturelle de ce locuteur, d'affirmer sa propre identité et de connaître son groupe ethnique	
		Lybinn-Enseignante 1.	L'enseignement des accents régionaux permettra aux apprenants de découvrir les différentes aires culturelles des uns et des autres et les amener à pouvoir accepter leurs différences culturelles.	
		Lybinn-Enseignante 1.	La connaissance des accents régionaux améliore la communication et l'intégration sociale. Les apprenants sont mieux préparés à interagir avec des locuteurs de différentes régions, ce qui facilite les échanges et renforce la cohésion sociale.	
		Lybinn-Enseignante2	et ça rentre dans ce qu'on pourrait appeler les tolérances que de savoir que si tel prononce tel mot de telle manière c'est parce qu'il a une langue maternelle qui influence sur sa manière de parler le français qui constitue pour lui une langue seconde, une langue officielle	

Thème 1.2. Comment enseignez-vous la confusion des sons et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 1.2	Catégories	Répondant	Verbatim	Statistique
	Contribuer au dialogue interculturel entre apprenant	LYBINN-Enseignante 1	L'enseignement de la confusion des sons favorise le dialogue interculturel entre apprenants dans ce sens que lorsqu'un enseignant montre à l'apprenant à partir de l'alphabet phonétique international qu'un locuteur d'une région quelconque peut rencontrer des difficultés à prononcer un son en français ; lorsque les apprenants sont outillés de toutes ces connaissances, ils pourront communiquer sans heurt avec les autres apprenants des autres cultures.	6/6
		LYBINN-Enseignante 2	L'apprentissage de cette confusion de sons peut permettre aux natifs de chaque région de pouvoir saisir peut-être un contenu communicationnel d'un natif de telle ou telle autre région. Ce n'est pas tout le monde qui saurait que tel natif l'éton par exemple ne peut pas prononcer le mot fi mais pi. Au lieu de dire <i>finance</i> , il dirait <i>pinance</i> . Il faudrait donc qu'on enseigne cela pour que le natif de l'ouest qui sait prononcer le mot finance sache que quand l'autre dit <i>pinance</i> , il voudrait faire allusion aux finances. Il pourra facilement le saisir et l'échange interculturel, tout passe comme nous le	

			savons bien par le langage. Pour échanger la culture, il faudrait bien qu'on puisse déjà savoir échanger au niveau du langage de l'expression afin que les réalités culturelles puissent passer. Bon si le message passe déjà, l'échange culturel peut passer et cela va de soi bien entendu	
		LA-Enseignant 1	L'enseignement de la confusion des sons contribue au dialogue interculturel entre apprenants en ce sens qu'elle établit une différence entre la diction des mots selon que le locuteur francophone est issu d'une langue africaine donnée. En cela, les apprenants relèvent l'influence des langues maternelles ou natales sur la manière de dire les mots dans les langues d'emprunt. La connaissance plus ou moins maîtrisée des langues maternelles a donc une incidence sur la prononciation du français ou de l'anglais	
		LA-Enseignante 2	L'enseignement des accents régionaux ressemble un peu à une confusion de sons de la langue apprise c'est-à-dire le français qui a un moment semble être déplacé semble être transformé lorsqu'un locuteur emploie la langue française dans sa communication. Je pense que l'objectif général de cette leçon est qu'il faut démystifier déjà les différentes prononciations et même les différents usagers de la langue française	
		LYBIM-Enseignante 1	L'enseignant doit plutôt amener l'apprenant à dialoguer avec l'autre pour lui permettre d'améliorer son expression, l'amener à lui donner la bonne expression pour que la communication puisse passer.	
		LYBIM-Enseignant 2	L'enseignement de la confusion, des sons peut permettre aux apprenants de communiquer entre eux, d'échanger de se comprendre mutuellement dans la mesure où les apprenants de différents groupes sociaux peuvent communiquer sans souci de compréhension car chacun pourra reconnaître ou identifier l'équivalent d'un son d'un groupe à un autre. Donc, on se retrouve dans une situation où le français est dans un dialogue interculturel permanent et pour un pays comme le Cameroun, il est face à un multiculturalisme. Donc montrer le pari ou le défi de l'adaptation du français à chaque culture	
	Favoriser la tolérance culturelle entre apprenants	LYBINN-Enseignante 1	Et au lieu de rejeter son camarade lorsqu'il le prononcera de manière accentuée, l'apprenant sera plus tolérant et ne se moquera pas de l'autre pendant leurs échanges.	3/6
		LYBINN-Enseignante 2	La confusion des sons fait partie à mon sens fait partie de la dyslexie ou la dyslalie c'est-à-dire les difficultés à sortir un son ou à prononcer un son particulier. Donc je pense que l'enseignement de ces particularités en classe de première littéraire peut contribuer à une sorte de tolérance de savoir que tel natif de telle région ne peut prononcer tel son que de telle manière et puis accepter cela qui fera partie de l'imaginaire linguistique de cette région propre-là. Comme nous avons pris l'exemple tantôt. Donc je pense que la pertinence de l'enseignement de ces confusions de sons-là peut contribuer à la tolérance au niveau des élèves qui comprendront que ce n'est que de cette manière puisque dans leurs langues natales, il n'existe pas ces sons-là. Donc, du coup, ils essaient de faire une transposition du français à leurs langues maternelles et puis particulièrement ces sons qui n'existent pas dans leurs langues peut ressembler à un autre son qui existe déjà et puis ça crée cette confusion. Il est donc pertinent d'enseigner cela pour que cela puisse contribuer à la tolérance entre apprenants.	
		LYBIM-Enseignante 1	Il faudrait que les enseignants puissent amener les apprenants à s'accepter, à être plus tolérant envers l'autre parce que c'est ça qui bâtit une salle de classe où on trouve des apprenants qui se comprennent, des apprenants qui communiquent, qui partagent leurs cultures, qui affirment leur identité culturelle sans avoir peur de l'autre pour arriver à ce qu'on appelle une cohésion interculturelle.	

	3. Eviter les malentendus	LYBINN-Enseignante 1	Il n'y aura plus de malentendus et d'incompréhension. Il n'y aura plus de malentendus mais une compréhension réciproque.	2/6
--	---------------------------	----------------------	--	-----

Thème 2.1. Comment enseignez-vous les néologismes et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 2.1	Catégories	Répondant	verbatim	Statistique
	Favoriser l'ouverture d'esprit	LYBINN-Enseignante 1	L'enseignement des néologismes, ou mots nouveaux, peut favoriser l'ouverture d'esprit chez les apprenants car l'enseignement des néologismes aide les apprenants à développer une attitude ouverte et flexible envers la langue et la culture, ce qui est essentiel pour une meilleure compréhension et acceptation des différences.	5/6
		LA-Enseignant 1	De justifier les manières distinctes pour des locuteurs d'exprimer linguistiquement leur vision du monde, leur ouverture culturelle à partir de leurs parlers. L'enseignement des néologies privilégie une ouverture d'esprit chez les apprenants Ainsi, les néologies de sens ou de forme tiennent compte des contextes sociaux et humains en perpétuelle mutation, ce qui devrait pousser également les apprenants à s'ouvrir à la multiplicité des interprétations des mots en fonction des situations de vie et des mentalités culturelles qui prévalent à un moment donné	
		LA-Enseignante 2	Je disais pour ce qui est de la néologie, son enseignement contribue également à l'ouverture de l'esprit des élèves dans la mesure où l'enseignement des néologies permet à l'apprenant de plonger dans les racines des préfixes des suffixes et même des racines des mots du français parce que pour comprendre les mots les néologismes à partir des dérivations il est question d'interroger le sens des affixes qu'on a ajouté à ces mots comme si je dis par exemple du <i>biyahisme</i> il faut que l'élève puisse savoir quel est l'apport sémantique de <i>isme</i> aux côtés d'un mot pour former par exemple de le <i>biyahisme</i> donc ça c'est déjà un point de l'enrichissement de l'élève de l'ouverture d'esprit de l'élève Bien et maintenant pour ce qui est des mots également empruntés qu'ils sachent que ce ne sont pas simplement des mots qu'ils connaissent ou alors le français désigne l'environnement et tous les éléments qu'on peut désigner pendant qu'on communique en français ne viennent pas de l'environnement de la France. Lorsqu'un élève va dire le <i>ndole</i> . Le <i>ndole</i> ne peut pas être dit en français dans la mesure où le <i>ndole</i> ne relève pas de l'environnement de la France c'est pour cela que il n'y a pas encore un mot français qui le désigne donc lorsqu'il va par exemple désigner les éléments de l'environnement culturel de son pays il est obligé d'utiliser ces emprunts qui en quelque sorte constituent également des néologies. Donc c'est dans ce sens que les néologies contribuent à l'ouverture d'esprit des apprenants.	
		LYBIM-Enseignante 1	L'enseignement des néologismes privilégie l'ouverture d'esprit chez les apprenants, car il faut déjà dire que la néologie est l'étude de la création de nouveaux mots ou expressions dans une langue. Ces nouveaux mots appelés néologismes apparaissent pour désigner des réalités nouvelles. On distingue des néologismes de forme et les néologismes de sens en français. Les néologismes de sens c'est l'attribution d'un nouveau sens à un mot existant. Les néologismes de forme concernent la création de nouveaux mots par dérivation, composition, emprunt ou calques. Comme emprunt on peut avoir des expressions telles que koki, bayam sellam, le bikoutsi, le magambeu, le	

			bobolo, etc. Tous ces mots nouveaux qui se créent à partir des langues locales. Ces mots sont présents dans les parlers des apprenants. L'enseignement de ces néologismes doit permettre aux apprenants d'être plus ouvert et curieux pour enrichir son vocabulaire, son langage et s'ouvrir à l'autre afin de partager sa culture.	
		LYBIM-Enseignant 2	L'enseignement des néologies privilégie l'ouverture d'esprit chez les apprenants en ce que l'apprenant, peu importe son groupe ethnique, a un vocabulaire plus enrichi qui lui facilitera l'échange avec d'autres locuteurs.	
	S'adapter aux changements	LYBINN-Enseignant 1	Adaptation aux changements : En apprenant à utiliser et à comprendre les néologismes, les apprenants deviennent plus ouverts aux changements linguistiques et culturels. Ils apprennent à accepter que la langue évolue constamment et que de nouveaux mots peuvent émerger pour répondre à de nouveaux besoins.	4/6
		LYBINN-Enseignante 2	L'enseignement des néologismes rentre également dans ce qu'on appelle les lexèmes c'est-à-dire des mots qui appartiennent à une langue et parfois ces mots ne peuvent être traduits et on est obligé de les prendre tels quels d'où l'importance de l'enseignement des calques et des emprunts. Bon cela permet à l'élève littéraire de se retrouver dans les contextes précis et de s'adapter aux changements puisqu'il y a des réalités qui ne peuvent être exprimées ou comprises que lorsque le terme utilisé pour désigner cette réalité n'est utilisée que dans son originalité sans besoin de traduction encore moins de transformation.	
		LA-Enseignant 1	Car la néologie requiert une capacité d'adaptation à l'évolution sociale, culturelle et scientifique.	
		LYBIM-Enseignante 2	Il est question de montrer une langue qui est devenue universelle, le français en occurrence et qui maintenant doit pouvoir s'adapter à tous les airs culturels où il se retrouve. Donc montrer le pari ou le défi de l'adaptation du français à chaque culture.	
	Développer l'esprit critique	LYBINN-Enseignant 1	L'étude des néologismes pousse les apprenants à réfléchir sur le processus de formation des mots et sur les raisons pour lesquelles certains mots sont créés. Cela développe leur esprit critique et leur capacité à analyser les phénomènes linguistiques et sociaux.	3/6
		LA-Enseignant 2	On étudie donc aussi, les néologies, la composition des mots, les emprunts, les calques et autres interférences linguistiques, pour pouvoir comprendre le Français comme j'étais en train de dire dans tous ces différents aspects en zone francophone, avec le brassage des autres langues, le français se retrouve donc influencé et même transformé par les colorations locales. Donc il faut donc voir par exemple, pourquoi est-ce que, à un moment, il y a des mots de la langue locale qui se retrouve dans le Français, qui sont même déjà introduits dans les textes écrits dans les œuvres littéraires et ces œuvres littéraires qui sont des mat de des objets d'apprentissage des élèves	
		LYBIM-Enseignante 2	Il est question d'amener l'apprenant à étudier l'impact du vocabulaire des langues vernaculaires sur le parler français d'un locuteur francophone dans une zone précise, parce que là il est question pour ce locuteur-là de se laisser influencer par le vocabulaire de sa langue maternelle, au point de vouloir traduire en français mot à mot ce qu'il dit dans sa langue naturelle.	
	Stimuler la créativité linguistique pour enrichir le français	LYBINN-Enseignant 1	Les néologismes encouragent les apprenants à jouer avec la langue et à créer de nouveaux mots. Cela stimule leur créativité et leur permet de voir la langue comme un outil flexible et dynamique. Les néologismes peuvent refléter des réalités culturelles, technologiques ou sociales spécifiques. En les étudiant, les apprenants sont exposés à une diversité de perspectives et de contextes, ce qui favorise une attitude plus inclusive et tolérante.	5/6
		LA-Enseignant	Les buts visés par l'enseignement des néologies sont de démontrer l'enrichissement lexicosémantique du français	

		1		
		LA-Enseignant 2	Permet de savoir que les mots de la langue française ne sont pas fixes, ils sont dynamiques et qu'on peut enrichir la langue à tout moment. Il faut-il est donc question de comme j'étais en train de dire précédemment, de ne pas stigmatiser les les traditions de ces langues locales, de cette transformation, de ces nouveaux usages dans le Français, mais plutôt considérer cela comme un enrichissement de la langue française.	
		LYBIM-Enseignant 1	A ce niveau, l'apprenant va considérer l'autre comme celui-là qui lui permettra d'enrichir son expression culturelle	
		LYBIM-Enseignante 2	Et je crois que l'autre enjeu d'un tel enseignement, c'est. de montrer que les francophones de de tous les pays du monde deviennent aussi des créateurs. Puisque face au déficit du Français, ils sont obligés d'inventer. De néologiser et dans ces néologismes-là. Pas parce qu'ils l'ont voulu. Ce n'est pas intentionnel, mais euh. la pratique du Français les amène à à créer, à inventer donc. Si bien qu'aujourd'hui, on ne peut plus considérer que seul le français de France est valable. Et il faut aussi tenir compte des mots nouveaux pour le dire de façon Terre-À-terre, qui surviennent dans le Français par plusieurs procédés. Évidemment, ça peut être la composition, la dérivation, ça peut être un emprunt, ça peut être un calque ainsi de suite. On va montrer aux apprenants que le français a des insuffisances parce que, il ne peut pas héberger d'emblée toutes les réalités culturelles qu'il va rencontrer dans les différents territoires rend où il a appelé à être diffusé.	

Thème 2.2. Comment enseignez-vous la troncation et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 2. 2.	Catégories	Répondant	Verbatim	Statistique
	Favoriser l'acceptation de la différence	LYBINN-Enseignante 1	La troncation est souvent utilisée dans des contextes informels ou familiers. En enseignant cette forme de langage, on montre aux apprenants que toutes les formes de langage ont leur place et leur valeur, ce qui peut aider à réduire les préjugés linguistiques. La maîtrise des troncations peut faciliter la communication avec des groupes sociaux variés. Les apprenants peuvent se sentir plus à l'aise et inclus dans des conversations informelles, ce qui favorise l'intégration sociale et l'acceptation des différences. C'est l'acceptation de l'autre avec ses différences, sachant que la langue française, langue est devenue hybride, ne peut pas être parlée par tout le monde.	6/6
		LYBINN-Enseignant 2	L'enseignement de la troncation rentre dans la réalité de l'apocope et l'aphérèse. L'aphérèse qui est la diminution d'un ou de plusieurs morphèmes en début de mots et l'apocope, la même diminution en fin de mots. Cela permet d'accepter la différence dans la mesure où euh le français déjà ne favorise pas la prononciation des termes trop longs.	
		LA-Enseignant 1	L'enseignement de la troncation permet aux apprenants d'accepter la différence dans la mesure où ceux-ci découvrent une variété de mots abrégés, les contextes socio-culturels dans lesquels ils sont créés et utilisés. Cet apprentissage de la troncation leur permettrait de l'utiliser dans des contextes précis et face à des interlocuteurs donnés, en tenant compte des particularités culturelles.	
		LA-Enseignante 2	je pense que c'est possible dans la mesure où premièrement la troncation a généralement semblé être utilisée pour des communications de niveau courant ou alors même familier dans la mesure où par exemple lorsqu'on	

			dit prof au lieu du prof généralement on a l'impression qu'on est dans un cadre familial et cela permet à l'apprenant non seulement qui trouve prof dans un livre au lieu de le trouver simplement dans une conversation orale entre deux amis, il peut se dire que en réalité ce n'est pas une faute parce que généralement lorsqu' on dit auto simplement au lieu de dire autocar on se dit ça c'était des des des considérations peut-être qui ne sont plus trop d'actualité mais on a l'impression que celui qui dit auto ou celui qui dit autocar, autocar est mieux parlé que car	
		LYBIM-Enseignante 1	L'enseignement de la troncation peut permettre aux apprenants d'accepter la différence dans la mesure où la troncation en français c'est un procédé de création lexical qui consiste à supprimer une ou plusieurs syllabes à l'initiale ou plus souvent à la finale d'un mot plus long. Par exemple lorsqu'on dit docteur, l'autre va dire Doc. Doc est une troncation de docteur, prof est une troncation de professeur.	
		LYBIM-Enseignant 2	L'enseignement de la troncation permet aux apprenants d'accepter la différence dans ce sens que la troncation est une forme de suppression de mot en début ou à la fin du mot par le processus d'apocope ou d'aphérèse. L'enseignant peut utiliser un texte oral pour amener les apprenants à identifier ces troncations différentes de celles qu'ils emploient pour accepter les différents usages	
	S'adapter à différentes formes de langage	LYBINN-Enseignante 1	En apprenant à utiliser et à comprendre les troncations, les apprenants développent une plus grande flexibilité linguistique. Cela les aide à s'adapter à différentes formes de langage et à accepter que la langue puisse varier en fonction des contextes et des locuteurs.	2/6
		LYBIM-Enseignante 1	J'essaie de m'adapter à ce vocabulaire là et je j'enrichis le mien et ça me permet d'être ouvert, d'accueillir l'autre de l'accepter de partager ce qu'il veut exprimer	
	Encourager la créativité linguistique	LYBINN-Enseignante 1	La troncation encourage la créativité linguistique. En jouant avec les mots et en créant de nouvelles formes, les apprenants développent une attitude ouverte et innovante envers la langue, ce qui peut se traduire par une plus grande ouverture d'esprit envers les différences culturelles et sociales.	3/6
		LYBIM-Enseignante 1	C'est pour permettre aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire.	
		LYBIM-Enseignant 2	Afin d'enrichir son vocabulaire et de s'adapter à celui de son interlocuteur.	
	Cultiver la tolérance et le respect des autres cultures	LA-Enseignant 1	Aussi la troncation favorise le respect des autres cultures tout en rapprochant diverses cultures ayant en partage la culture francophone	4/6
		LYBINN-Enseignante 2	Alors ça rentre dans les tolérances et l'acceptation de l'autre, l'acceptation de la différence dans la mesure où les apprenants peuvent savoir que tel natif ne peut prononcer un mot que de cette manière-là en faisant de la troncation.	
		LA-Enseignante 2	Moi je me dis qu'on peut cultiver une tolérance dans l'expression des uns et des autres qui utilisent la troncation à partir de la découverte déjà des différents contextes d'utilisation.	
		LYBIM-Enseignante 1	Oui ça permet de d'accepter la différence oui il ne parle pas comme moi il utilise un vocabulaire différent du mien alors j'accepte je suis plutôt tolérant.	

Thème 3.1. Comment enseignez-vous les interjections et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 3. 1	Catégorie de réponses	Répondant	Verbatim	Statistique
	Se mettre à la place d'autrui et percevoir ce qu'il ressent	LYBINN-Enseignante 1	L'enseignement des interjections enrichit la capacité des apprenants à percevoir et à comprendre les émotions des autres, favorisant ainsi une communication plus empathique et une meilleure compréhension mutuelle.	6/6
		LYBINN-Enseignant 2	Les interjections hum en fait sont des marques, des signes langagiers qui permettent à certains locuteurs d'exprimer un sentiment vif de joie, de colère, une émotion vive et un état d'âme, un état d'être. Alors, enseigner les interjections aux apprenants, leur permet de se mettre à la place de leurs interlocuteurs qui voudraient bien exprimer un sentiment vif ressenti sans toutefois faire recours aux lexèmes de la langue française où ils ne retrouvent pas ces éléments tels qu'ils voulaient l'exprimer et se ressentir ou alors se sentir.	
		LA-Enseignant 1	En considérant que les interjections sont révélatrices des émotions et sentiments du locuteur, leur apprentissage permettrait aux apprenants de comprendre les raisons possibles de leur émission par les locuteurs et le sens latent qui s'en dégage. De plus, la typologie des interjections et onomatopées les plus employées permettrait d'élaborer du même coup la liste des significations les plus envisagées et leurs contextes d'utilisation, afin que les apprenants se mettent mieux dans la peau de leurs interlocuteurs.	
		LA-Enseignante 2	L'interjection traduisant généralement des situations émotives permet à l'apprenant effectivement de se mettre à la place de son émetteur et puis de ressentir ou alors de d'imaginer son ressenti dans la mesure où pour avoir dit par exemple un aïe l'on peut imaginer un peu ce que l'autre a ressenti que d'avoir dit j'ai mal.	
		LYBIM-Enseignante 1	L'enseignement des interjections peuvent permettre aux apprenants de se mettre à la place d'autrui de percevoir ce qui ressent. Lorsqu'un enseignant de français en première littéraire entre en classe et qu'il intitule sa leçon sur les interjections ayant pour but d'amener les apprenants à percevoir ce que l'autre ressent. Il devra utiliser un corpus oral dans lequel il y aura tellement d'interjections, dans ce sens que et ces interjections doivent varier en fonction des aires culturels qu'on peut retrouver dans le français parlé au Cameroun. Je prends par exemple dans certaines régions où on s'exprime de la manière suivante Ayobandé au centre chez les bassa ou douala, <i>hé malé</i> , chez les bamilékés à l'ouest du Cameroun et par exemple au sud : hé Zamba hé Zamba. Lorsque par exemple un bassa dira A <i>Nyambè</i> , il est en train d'exprimer un sentiment, une émotion vive de ce qu'il ressent, alors l'apprenant devra se mettre à la place de l'autre pour percevoir ce qu'il ressent, il faut accepter l'autre, il faut accepter aussi que l'autre là peut exprimer un sentiment et je peux et je peux ressentir ce qu'il ressent, je peux le comprendre	
		LYBIM-Enseignante 1	Dans le but de s'adapter à l'autre, d'accepter l'autre pour mieux communiquer, pour mieux se comprendre pour mieux se parler dans le sens de relativiser les cultures. Le but n'est pas de pointer du doigt que celui-ci ah il s'exprime comme ça. Non ! mais le but c'est de relativiser	
	Comprendre quel sentiment habite l'autre	LYBINN-Enseignant 2	L'enseignement de ces interjections permet aux apprenants véritablement de savoir quel est le sentiment qui habite tel interlocuteur au moment où il utilise tel ou tel autre interjection. Donc la nécessité d'introduire l'enseignement de ces interjections, leur signification et leur interprétation permet aux apprenants de cerner mieux leur entourage, de cerner mieux leurs interlocuteurs	4/6
		LA-Enseignante 2	L'enseignement des interjections comme étant des éléments d'expression des sentiments, des émotions peut permettre à l'apprenant de comprendre ce que l'autre ressent au-delà de ce qui peut dire qu'il ressent	
		LYBIM-	Donc en enseignant ces interjections qu'on peut retrouver dans les différentes variétés du français au Cameroun, il	

		Enseignante 1	pourra attirer l'attention des apprenants que lorsqu' un natif du centre dit par exemple à <i>zamba</i> ou alors lorsque celui de l'autre dirait un bassa à <i>Nyambè</i> ou bien alors lorsqu'un bamiléké dira <i>hé malé</i> , ou par exemple un nordiste dira <i>ossoko</i> par exemple. L'enseignant devrait être cultivé déjà, avoir la signification en français de ces mots pour amener les apprenants à interpréter ces différentes interjections. Donc, l'apprenant devrait développer un sens de réflexion qui va l'amener à interpréter une attitude, un comportement, une interjection en fonction des sentiments, des émotions que celui-là ressent et non plus de se moquer de lui de de de dire comment il peut s'exprimer comme ça...	
		LYBIM-Enseignant 2	En enseignant ces interjections aux apprenants, ils peuvent désormais échanger et facilement et reconnaître le sentiment que traduisent les interjections dans différentes langues	
			L'enseignement des interjections permet l'intercompréhension entre apprenants de cultures différentes. En enseignant ces interjections aux apprenants, ils peuvent désormais échanger et facilement et reconnaître le sentiment que traduisent les interjections dans différentes langues	

Thème 3.2. Comment enseignez-vous les marqueurs du discours et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ?

Thème 3.2.	Catégorie de réponses	Répondant	Verbatim	Statistique
	Adopter et considérer les points de vue des autres	LYBINN-Enseignante 1	L'enseignement des marqueurs du discours, tels que "que", "non", "vraiment", "même", et "là", peut avoir un impact significatif sur la capacité des apprenants à adopter d'autres points de vue. En maîtrisant ces outils, les apprenants deviennent plus aptes à engager des discussions constructives et à considérer les points de vue des autres.	4/6
		LYBINN-Enseignante 2	Enseigner les marqueurs de discours aux apprenants leur permet effectivement d'adopter d'autres points de vue que les siens dans la mesure où ces marqueurs de discours rentrent dans ce qu'on appelle les tics. Or, on ne peut comprendre un locuteur à qui on a affaire qu'en saisissant mieux quels sont les tics qu'il cherche à exprimer et cela permet aux apprenants de pouvoir cerner véritablement des points de vue qui diffèrent des siens et de saisir le contenu d'une information non seulement d'une information, d'un sentiment, d'un ressenti, d'une impression et tout ce qui va avec.	
		LA-Enseignante 2	L'enseignement des marqueurs de discours peuvent permettre à l'apprenant d'adopter d'autres points de vue car et il sait que ce n'est pas parce qu'on a un point de vue A qu'on ne peut pas en avoir un second ou alors qu'on ne peut pas mettre côte à côte des points de vue qui ne sont pas toujours qui ne vont pas toujours dans le même sens.	
		LYBIM-Enseignante 1	L'enseignement des marqueurs du discours a un impact sur l'aptitude chez les apprenants à adopter d'autres points de vue que le sien. Je prends par exemple le cas où lorsqu'un apprenant a tendance à toujours dire « <i>je dis que non, je dis qu'hein, il faudrait sauf que...</i> ». Il faudrait que l'enseignant puisse amener les apprenants à comprendre que le français. Il y a aussi un autre tic dominant : <i>vraiment</i> dans l'expression : <i>vous pensez même vraiment que le Cameroun va vraiment changer un jour ? vous pensez que vraiment que</i> est un marqueur de discours qui s'infiltre de façon inaperçue mais ce sont des tics langagiers qu'on retrouve dans ces parlers camerounais et même en situation de classe. Il y a aussi le marqueur <i>même</i> dans l'expression <i>la femme la même veut même quoi</i> . Il y a répétition de même dans la phrase. De plus, un autre marqueur : là par exemple <i>là que je vous dis là que</i> . Lorsqu'un enseignant prend la peine de montrer qu'en français camerounais et même en Afrique francophone on retrouve certains marqueurs langagiers c'est pour que les apprenants puissent avoir la possibilité d'analyser afin d'adopter d'autres points de vue	

	Favoriser l'empathie et la compréhension des points de vue différents	LYBINN-Enseignante 1	En utilisant des marqueurs du discours, les apprenants peuvent mieux exprimer et comprendre les émotions et les intentions des autres. Par exemple, “non” peut être utilisé pour exprimer une objection douce, tandis que “là” peut indiquer une prise de conscience ou une réalisation. Cette sensibilité aux nuances linguistiques favorise l'empathie et la compréhension mutuelle	4/6
		LYBINN-Enseignante 2	Et quand un apprenant peut saisir ces marqueurs, il peut véritablement comprendre ce que l'autre ressent, ce que l'autre veut exprimer, ce que l'autre veut dire et tout cela contribue à la cohésion sociale entre individus.	
		LYBIM-Enseignante 1	L'apprenant doit comprendre que cette personne qui s'exprime comme ça, parce qu'il trouve que en employant cette expression c'est pour lui la meilleure façon d'exprimer ce qu'il voudrait dire de développer son point de vue d'une manière ou d'une autre	
		LYBIM-Enseignant 2	L'enseignant doit amener les apprenants à ne plus considérer ces marqueurs comme des fautes mais comprendre que celui qui l'utilise est influencé par sa culture et accepter les différentes manières de s'exprimer. D'où par exemple l'emploi du « que » chez les bamilekés, parce que cela traduit ce qui est dit dans la langue vernaculaire. Il est important que le professeur de français ne se détourne pas de sa mission d'enseigner un Français académique, un Français de qualité, mais nous devons montrer à ces enfants, qu'ils comprennent que c'est une langue dynamique. Pourtant, elle est en situation au Cameroun, elle est au Vietnam, au Maroc, et. Et dans tous les autres pays de la francophonie.	
	Enrichir la communication et favoriser le relativisme culturel et la décentration	LYBINN-Enseignante 1	L'enseignement des marqueurs du discours enrichit la communication et aide les apprenants à adopter une attitude plus ouverte et réceptive envers les points de vue différents.	4/6
		LA-Enseignante 2	L'enseignement de des marqueurs du discours peut faciliter l'ouverture de l'esprit des apprenants dans la mesure où déjà c'est un moyen de leur enseigner à varier les points de vue à percevoir les variations de point de vue dans le discours	
		LYBIM-Enseignante 1	Il faudrait que les apprenants puissent avoir ce qu'on appelle la possibilité d'enrichir, de tirer du bon dans cette façon de parler et peut-être d'apporter du sien également dans cette façon de parler. Ça fait que dans la salle de classe il n'y a plus de discriminations, préjugées mais on accepte l'altérité, on considère l'altérité et on adopte le point de vue de l'altérité afin d'enrichir son point de vue. Et le but ce n'est pas de d'affaiblir le français non le but c'est de redynamiser le français, c'est d'enrichir le français et non de détruire les règles d'accord ou les règles morphosyntaxiques du français. Au contraire, mais le but c'est d'enrichir, d'apporter un plus dans le français c'est ça qui me permet d'exprimer notre culture de se sentir camerounais et d'exprimer ce qu'on ressent en français	
		LYBIM-Enseignante 1	Le français a puisé dans notre culture des façons de s'exprimer, des façons de parler qui nous identifie qui nous permet de nous affirmer, de vivre dans un environnement où on pourrait apporter à l'autre un autre point de vue que ce qu'il pensait. Oui donc c'est ça aussi ça le but de de du relativisme culturel. Le français a puisé dans notre culture des façons de s'exprimer, des façons de parler qui nous identifie qui nous permet de nous affirmer, de vivre dans un environnement où on pourrait apporter à l'autre un autre point de vue que ce qu'il pensait. Oui donc c'est ça aussi ça le but de de du relativisme culturel. L'enseignement des marques de discours doivent permettre à l'apprenant à relativiser, à se décentrer et d'accepter l'autre, oui d'accepter que son point de vue puisse être pertinent pour que je puisse construire le mien.	

Annexe F : Guide du focus group avec les apprenants de 1ère All au Lycée bilingue de Nkolndongo

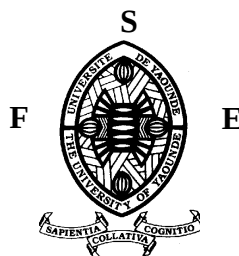
UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

GUIDE D'ENTRETIEN DU FOCUS GROUP

Dans le cadre de la rédaction de notre travail de recherche (Master II) en sciences de l'éducation, nous venons par cet entretien solliciter votre contribution sur ***l'Enseignement-apprentissage des variétés du Français et le développement de la compétence interculturelle des apprenants du second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun.*** Nous vous prions d'y répondre de façon sincère et véridique. Nous vous assurons de la confidentialité de ces informations et nous vous adressons nos sincères remerciements pour votre disponibilité.

1. Identification des apprenants

Noms : _____ Prénoms : _____

Classe : _____ Sexe : _____

Tribu : _____ Langue maternelle : _____

2. Questions

Thème 0 : L'impact du football sur la jeunesse camerounaise

1. Comment avez-vous trouvé la réaction d'Eto'o Fils face à l'intrusion du réaction d'Eto'o Fils face à l'intrusion du représentant du ministre des Sports dans ses locaux

2. Quelles ont été vos impressions lors des deux derniers des lions indomptables avec le Cap Vert et l'Angola.

Thème 1. Quelles sont les connaissances qu'un apprenant peut développer lorsqu'il a été enseigné sur les variétés phoniques et prosodiques du français ?

Thème 2. Quelles peuvent être les attitudes qu'un apprenant peut développer lorsqu'il est enseigné sur les variétés lexicosémantiques du français

Thème 3. Quelles peuvent être les attitudes, les valeurs morales qu'un apprenant peut développer lorsqu'il est enseigné sur les variétés morphosyntaxiques du français ?

Merci pour votre participation.

Annexe G : Transcription Du Focus Group

1) Enseignant : Bonjour chers apprenants

2) Apprenants : Bonjour Madame

1) Enseignant : Le thème de notre discussion sera axé sur l'impact du football camerounais sur la jeunesse. La première question est celle de savoir : Quelle est votre opinion concernant la réaction d'Eto'o Fils face à l'intrusion du représentant du ministre des sports dans les locaux de la FECAFOOT ?

3) Apprenant Lynn-Esso : (euh euh euh nanga nyeguele) La réaction d'Etouo face à l'entrée du représentant des sports euh dans les locaux a été une réaction digne d'un président (hum ekie hum) parce que le ministre zère des choses du ministère et la pécapoot zère les choses de la pécapoot (disimalaneuli moradoua etoa atoa abouate yangue zingen euh euh) le ministère doit zérer ses choses au ministère, la pécapoot a la pécapoot euh donc Samuel Etou'o avait raison de se fâcher contre ce représentant je vous remercie.

4) Enseignant : Vous voyez que l'apprenant euh Essomba a bien expliqué comment il est content de la réaction d'Eto'o fils par rapport à l'intrusion de euh du ministre dans ses locaux. Maintenant nous allons passer la parole à l'autre apprenant qui va présenter et qui va donner euh son point de vue sur la réaction d'Eto'o fils.

5) Apprenant Lynn-Ko : MEYEGABE mon nom c'est kooh Albert. J'étais élève en première allemand au lycée bilingue de Nkolondongo. Eto'o fils a bien réagi (niouhoule) une personne ne peut pas entrer comme ça là dans son bureau en plus un représentant du ministre vient gérer les choses qui ne le concernent pas et les choses de la fécafoot c'est pour la fécafoot (Ndog abeme bong miwa'a) le représentant du ministre doit rester dans son bureau je vais les choses du ministre pour la fécafoot c'est pour la fécafoot.

6) Apprenant Lynn-Tal : euh je me nomme (euh) TALA CHINEY TEKEFACK TAKENDOUNG (euh) moi je pense que la réaction Eto'o se présente comme un manque de respect envers la personnalité (euh) du ministre parce que en fait le représentant du ministre est en fait comme le ministre en fait car il se présente à la fécafoot il représente la personnalité du ministre Eto'o à savoir que non, à savoir que le devoir est de respecter les hautes instructions du ministre (euh euh euh) à la fécafoot.

8) Apprenante Lynn-Ma : Bonsoir ! Monsieur le ministre. Bon pour moi je pense que Eto'o a mal réagi par rapport à l'entrée du ministre que dans les locaux parce que déjà (euh) Eto'o se doit de respecter les hautes instructions du ministre parce que le ministre avant tout son aîné et je pense aussi que le ministre a mal agi en entrant que brusquement dans le bureau d'Eto'o fils euh parce que Eto'o aussi a des devoirs et des autorités que le ministre doit respecter donc que moi je ne me trouve pas de point fixe.

10) Apprenant Lynn-Fa : D'après moi, j'ai trouvé la réaction Eto'o bonne parce que wala tu ne peux pas entrer dans la maison de quelqu'un sans son autorisation et cela c'est une loi fixée par le gouvernement lui-même voilà ça wala. Eto'o a été déçu par le comportement du ministre parce que quand il part là-bas au ministère il respecte toujours la loi.

12) Enseignant : Quelles ont été vos impressions lors des deux derniers matchs ?

13) Apprenant Lynn-Tal : Bon d'après moi les petits problèmes qui se sont présentés au niveau du ministre et de la fécafoot ont que gravement impakté le jeu des joueurs pourquoi pakce que il manquait un peu de précision dans le jeu des joueurs. Vous voyez un peu non ? (euh) le milieu de terrain était faikble(euh). La preuve Larissa jouait que quoi au stade ? On ne sait pas ce qu'il faisait et il manquait de prèkcision et de tactique. En fait, il y avait pas d'organisation précise. Moi je pense que le manque d'okganisation est un fruit de la mésentente qui se trouve au niveau du ministre. Vous voyez un peu non ? En définitive, je pense que non (me nan nguembak) la victoire face au Cap Vert a franchement ressuscité susciter une joie autant au niveau des conflits qui se présentait au niveau du ministre des Spokts et le président de la fécafoot. (euh) Ils ont montré vraiment il y avait que de la joie entre les deux. Ils se sont même saluer. (euh) C'est difficile de voir deux peksonnes en conflit se saluer. Je pense que c'est une victoire-là qui a suscité cette joie au niveau (euh) du ministère et de la fécafoot.

14) Apprenant Lynn-Ko : Jé siis d'accord avec le match des Lions effectivement ils ont gagné contre la Cap-Vért c'é pour cela qué le président de la fécafoot c'est réconcilier représentant du ministre du ministre vu la tension qu'il y avait d'abord la. Comment ine pésonne pé aller entrer dans in bureau sans prévenir (A NYAMBE) grâce à cette victoire des lions le président de la fécafoot a pi se réconcilier avec le représentant du ministre ou du match maintenant on ne sait même pas ce qué les lions partaient joué au stade. Ils portent (ooh) ou bien ils ont joué quoi oh ? Ça sort match nul maintenant. L'Angola les a menacés comme ils ont eu une petite victoire contre le Cap Vert ils étaient fiers.

16) Apprenant Lynn-Esso : (hum hum hum) D'après moi, les deux derniers matchs ont été un véritable succès pour le ministre des Sports et la fécafoot, car les deux se sont réconciliés et ça a été un signe symbolique pour nous les camerounais mais du dernier match (hum hum hum) eh bebela moyonki dzom bakebaueu, Les Lions ont fait 1-1 alors qu'on espérait voir même un 5-0 ehh vraiment mais.

18) Apprenant Lynn-Fa : Mes impressions face aux dé derniers matz là c'est qué lé Cameroun a bien zoué grâce aux pronostics du coach parcé qué il devait fairrr tout pour tout pour assurer sa place parce qué si il né fait pas ça Eto'o va le sasser malgré qu'au déxième matz ils ont zoué matz nul mais on dit souvent qué lé ballon é rond.

20) Enseignant : Content de savoir que chacun a pu s'exprimer selon son aire culturelle et a répondu aux questions relatives au football camerounais. A présent chacun va me donner son point de vue sur cette nouvelle question à trois volets concernant l'Enseignement-apprentissage des variétés du français et le développement de la compétence interculturelle.

1. Quelles sont les connaissances qu'un apprenant peut développer lorsqu'il a été enseigné sur les variétés phoniques et prosodiques du français (accents régionaux et confusion des sons) ?
2. Quelles peuvent être les aptitudes qu'un apprenant peut développer lorsqu'il est enseigné sur les variétés lexicosémantiques du français (les néologies et la troncation) ?
3. Quelles peuvent être les attitudes, les valeurs morales qu'un apprenant peut développer lorsqu'il est enseigné sur les variétés morphosyntaxiques du français (interjection et les marqueurs de discours : que non, vraiment, même, là, sauf que) ?

21) Apprenant Lynn-Ko : Madame, pour la première question, l'enseignement des accents régionaux et la confusion des sons peut développer chez l'apprenant la sensibilisation à la diversité, la compréhension des contextes, la conscience de l'altérité, l'ouverture aux différences, la sensibilisation aux différences phonétiques, le développement de l'écoute active et l'amélioration de la

communication interculturelle. Pour la deuxième question, l'enseignement des néologies et la troncation peut permettre à l'apprenant de découvrir de nouveaux concepts, de comprendre la flexibilité de la langue, de comprendre la diversité linguistique, d'accepter les différences régionales, d'être curieux, ouvert et tolérant envers les autres cultures. Et pour la dernière question, je pense que cet enseignement permettra à l'apprenant d'exprimer ses émotions, de développer de l'empathie, d'être sensible aux nuances de la langue, d'améliorer la compréhension des autres et de se préparer à la communication interculturelle.

22) Apprenant Lynn-Esso : Comme réponse, si j'ai bien compris évidemment, l'enseignement des accents et de la confusion des sons favorise chez l'apprenant la connaissance des groupes sociaux, la compréhension de la région de l'autre, le dialogue entre les apprenants de différentes cultures qui ne devront pas se confronter à des malentendus. Pour la deuxième question Madame, l'enseignement des néologies et la troncation permet aux apprenants de s'ouvrir à d'autres cultures et de connaître d'autres cultures. Et en ce qui concerne la dernière question, l'enseignement des interjections et des marqueurs de discours permet à l'apprenant de se mettre à la place de l'autre et d'exprimer une vive émotion.

23) Apprenante Lynn-Ma : Madame ! je pense que l'enseignement des accents régionaux et de la confusion des sons favorise l'acceptation et la cohésion des autres cultures. Ça permet à l'élève de vivre avec des personnes des groupes sociaux différents, de connaître ces groupes et de mieux communiquer avec les autres. La question n°2 : cela permettra à l'apprenant de s'exprimer librement dans sa culture, de respecter la culture des autres et surtout d'apprendre celle des autres pour une insertion culturelle. Ça permet à l'apprenant de comprendre les autres cultures. La question n°3 : ça favorise l'adaptation sociale et l'harmonie sociale dans ce sens que l'apprenant pourra s'intégrer partout où il se trouve afin de partager sa culture aux autres et d'enrichir sa propre culture

26) Enseignant : Et les deux autres n'ont pas trouvé des éléments de réponses ?

27) Apprenants ESSOMBA et FADIL : Non ! Madame.

28) Enseignant : Merci chers apprenants pour votre participation à cet entretien. Nous avons terminé et nous vous souhaitons une bonne journée.

Annexe H : Programme de Français des classes de première

PREFACE

DES PROGRAMMES DES CLASSES DE PREMIERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET TECHNIQUE

L'amélioration quantitative et qualitative de l'éducation constitue une préoccupation permanente pour l'Etat camerounais, soucieux d'atteindre son émergence à l'horizon 2035. Ainsi, en accord avec les Objectifs du Développement Durable (ODD), le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF), le Ministère des Enseignements secondaires s'est engagé dans une réforme curriculaire depuis plus d'une décennie. Cette réforme, qui s'est traduite par la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études du premier cycle selon l'Approche Par les Compétences (l'APC), avec entrée par les situations de vie, par celle des programmes des classes de seconde, se poursuit avec la réécriture des programmes d'études des classes de première. Celle-ci répond à deux impératifs:

- ❖ poursuivre les enseignements selon l'Approche Par les Compétences, avec le souci de continuer à offrir à un maximum de jeunes Camerounais, une formation de qualité ;
- ❖ participer activement à l'ouverture des jeunes du secondaires à la citoyenneté mondiale, aux nouvelles technologies, à l'insertion sociale et à la possibilité de poursuivre, plus tard, des études supérieures.

La réécriture des programmes d'études des classes de première de l'enseignement secondaire général et technique cette année vient à cet effet consolider les acquis de la vision de l'école camerounaise telle que définie dans la Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun et mise en œuvre à travers l'Approche Par les Compétences. Elle traduit également la volonté de s'arrimer aux orientations des deux documents de pilotage que sont le Document des Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF). Ainsi, il s'agit de mieux outiller les apprenants en termes de ressources nécessaires (savoirs fondamentaux, savoir-faire, savoir-être, savoir dire, etc.) au développement optimal des compétences attendues au sortir du secondaire, et nécessaires à la poursuite des études dans le supérieur. Tout en félicitant, une fois de plus, toute l'équipe de concepteurs de ces programmes, j'invite vivement tous les membres de la communauté éducative, notamment les enseignants, chevilles ouvrières de la pédagogie, à s'approprier davantage les fondamentaux conceptuels et opérationnels de l'APC, paradigme choisi pour la mise en œuvre des nouveaux programmes au Cameroun.

Annexe I : Alphabet Phonétique International (API)

L'ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL (version de 2020)

CONSONNES PULMONAIRES

© 2000 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrant				r					ʀ		
Tap		ɸ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Palatal lateral				ɭ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Approximant lateral				ɭ		ɻ	ʎ	ʟ			

Dans une même case, le syllabaire de droite représente une syllabe voisée, celui de gauche une non voisée.
Les cases brèves (doublées de 2) articulation considérée comme imprécise.

CONSONNES (NON PULMONAIQUES)

Class	Implosive variant	Examples
⊙ Bilabial	ɓ Bilabial	' Examples
Dental	ɗ Dental/alveolar	p' Bilabial
! (Post)alveolar	f Palatal	t' Dental/alveolar
≠ Palatoalveolar	ɠ Velar	k' Velar
Lateral alveolar	ɠ Velar	s' Fricative/alveolar

AUTRES SYMBOLES

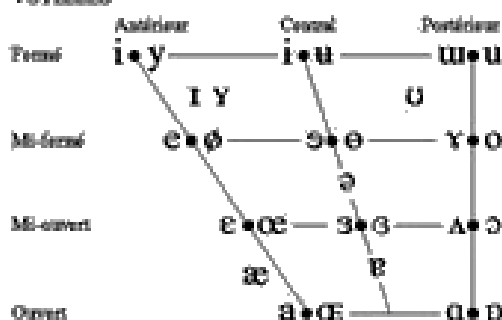
M Fricative labiale-vibrante non voisée	Ç Z Fricatives alvéolo-palatales
w Approximante labiale-vibrante voisée	J Sonnet labiale alvéolaire
q Approximante labiale-palatale voisée	ŋ ŋ et X Nasalisateur
H Fricative épiglottale non voisée	Les allophones et les consonnes à double articulation préverbaux impuissantes par deux consonnes, et/ou par une hémise, et/ou adjectivement
ʕ Fricative épiglottale voisée	
ʔ Plosive épiglottale	

DISCUSSION

Non voyel	<u>n</u> <u>d</u>	Vox soufflée	<u>b</u> <u>a</u>	Dental	<u>t</u> <u>d</u>
Voyel	<u>s</u> <u>t</u>	Vox nasale	<u>b</u> <u>a</u>	Alvéolaire	<u>t</u> <u>d</u>
Aspiré	<u>t^h</u> <u>d^h</u>	Linguo-labial	<u>t</u> <u>d</u>	Laminal	<u>t</u> <u>d</u>
Plus aspiré	<u>ʔ</u>	Labial	<u>t^w</u> <u>d^w</u>	Nasale	<u>ɛ̃</u>
Moins aspiré	<u>ʔ</u>	Palatale	<u>tʲ</u> <u>dʲ</u>	Relèvement nasal	<u>dⁿ</u>
Aspiré	<u>ɥ</u>	Vélale	<u>tʷ</u> <u>dʷ</u>	Relèvement latéral	<u>d^l</u>
Élevé	<u>e</u>	Pharyngale	<u>t^ʕ</u> <u>d^ʕ</u>	Sans relèvement audible	<u>d^s</u>
Centrale	<u>ə</u>	Vélale ou pharyngale	<u>ʔ</u>		
À moitié centrale	<u>ɛ̃</u>	Élevé	<u>e</u> (j - dative abrégée voisée)		
Syllabique	<u>n</u>	Abaisse	<u>ɛ̃</u> (β - approximant bilabiale voisée)		
Non syllabique	<u>ɛ</u>	Racine de la langue ouverte	<u>ɛ</u>		
Choré	<u>ə</u> <u>a</u>	Racine de la langue ouverte	<u>e</u>		

Les diacritiques peuvent se placer au-dessus des symboles d'un langage, par ex. $\hat{D}$

VORLES



Lorsque les symboles sont sous forme de paires, celui de droite représentant une variable seconde.

SUPPLEMENTAL

Accent primaire	fəʊnəˈtʃən
Accent secondaire	
Long	eː
Mi-long	e˞
Bref	ɛ
Groupes rythmiques secondaire (piéd)	
Groupes rythmiques principal (intonation)	
Coupe syllabique	ʃi.ʁe.ki
Liaison	

TONS ET ACCENTS DE MOT

Ḑ = 7	Tritone	Ḑ = 7	Montan
Ḑ = 7	Har	Ḑ = 7	Dissonant
Ḑ = 7	Moyn	Ḑ = 7	Montan har
Ḑ = 7	Bar	Ḑ = 7	Montan bar
Ḑ = 7	Tritone	Ḑ = 7	Montan-dissonant
Ḑ = 7	Full tone (dissonant)	Ḑ = 7	Montan globe
Ḑ = 7	Reharmonized (dissonant)	Ḑ = 7	Dissonant globe

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DÉDIDACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES	vi
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET SACRONYME	ix
RESUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT	6
DE LA QUESTION.....	6
1.1. Définition des concepts	6
1.1.1. La didactique	6
1.1.2. Les variétés du français	8
1.1.3. L'espace francophone	11
1.1.4. La compétence interculturelle	13
1.1.4.1. La compétence	13
1.1.4.2. La culture et le culturel	14
1.1.4.3. L'Interculturel	15
1.1.4.4. La compétence interculturelle	16
1.2. Revue de la littérature.....	18
1.2.1. La Didactique des Variétés du Français dans l'espace francophone	18
1.2.2. Le développement de la compétence interculturelle des apprenants	25
1.3. Théories explicatives de l'étude	31
1.3.1. La transposition didactique de Chevallard (1985)	32
1.3.2. Le socioconstructivisme de Vygotsky (1934)	35
1.3.3. L'approche contrastive de Lado (1957)	36
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	39
2.1. Contexte de l'étude et justification du sujet	39

2.1.1.	Contexte de l'étude.....	39
2.1.2.	Justification du choix du thème.....	41
2.2.	Formulation du problème de recherche	42
2.2.1.	Le constat de l'étude	43
2.2.2.	Le problème de recherche	45
2.3.	Questions de recherche	45
2.4.	Hypothèses de recherche	46
2.5.	Objectifs de recherche	46
2.6.	Intérêts de l'étude	47
2.7.	Délimitation de la recherche.....	48
2.7.1.	Délimitation thématique.....	48
2.7.2.	Délimitation spatiale ou géographique.....	49
2.7.3.	Délimitation temporelle.....	49
2.8.	Opérationnalisation des variables.....	49
2.8.1.	La variable indépendante (VI).....	49
2.8.2.	La variable dépendante (VD)	50
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE		53
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		54
3.1.	Approche méthodologique : recherche qualitative	54
3.2.	Description du site de recherche.....	55
3.2.1.	Le Lycée Bilingue de Mimboman	56
3.2.2.	Le Lycée Bilingue de Nkolndongo	56
3.2.3.	Le lycée d'Anguissa	56
3.3.	La population de l'étude	57
3.3.1.	La population cible.....	57
3.3.2.	La population accessible	57
3.3.2.1.	Les enseignants.	58
3.3.2.2.	Les apprenants.	58
3.4.	Echantillon et technique d'échantillonnage.....	58
3.4.1.	Définition de l'échantillon	58
3.4.2.	Méthode qualitative : échantillonnage non probabiliste	59
3.5.	Techniques et instruments de collectes de données qualitatives	60
3.5.1.	Technique de collecte des données qualitatives.....	60
3.5.1.1.	Observation directe.	60

3.5.1.2. L'entretien individuel semi directif.....	61
3.5.1.3. Entretien collectif ou focus group.	61
3.5.2. Instruments de collecte des données : grille d'observation et guide d'entretien	62
3.5.2.1. Grille d'observation.....	62
3.5.2.2. Guide d'entretien.....	63
3.5.2.2.1. Guide d'entretien individuel adressé aux enseignants de français.	64
3.5.2.2.2. Guide d'entretien collectif ou focus group.	64
3.5.3 Outils de collecte des données	65
3.6. Les méthodes d'analyse des données : l'analyse de contenu	65
3.6.1. La pré-analyse	66
3.6.2. L'exploitation du matériel.....	67
3.6.3. Traitement, interprétation et inférence.....	68
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	70
4.1. Présentation et analyse des entretiens semi directifs avec les enseignants.....	70
4.1.1. Présentation et codification des enquêtes	70
4.1.2. Présentation des thèmes et sous-thèmes du guide d'entretien	71
4.1.3. Catégorisation des verbatims des enseignants	72
4.1.3.1. Verbatim des enseignants sur le thème 1.	72
4.1.3.1.1. Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des accents régionaux.	72
A la question de savoir comment enseignez-vous les accents régionaux et quel objectif souhaitez-vous atteindre à travers cet enseignement ? le taux de pourcentage des répondants s'élève à 72,2% comme le démontre le tableau ci-dessous :.....	72
4.1.3.1.2. Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des confusions des sons.....	75
4.1.3.2. Verbatim des enseignants sur le thème 2.	76
4.1.3.2.1. Avis des enquêtés sur les stratégies et objectifs de l'E-A des néologismes.	77
4.1.3.2.2. Avis des enquêtés sur stratégies et objectifs de l'E-A de la troncation.....	79
4.1.3.3. Verbatim des enseignants sur le thème 3.	81
4.1.3.3.2. Avis des enquêtés sur les stratégies de l'E-A des marqueurs du discours	83
4.2. Présentation et analyse des données du focus group avec les apprenants	85
4.2.1. Présentation du logiciel : La textométrie	86
4.2.2. Caractéristiques socioculturelles et codification des enquêtes	86

4.2.3. Présentation des thèmes des verbatims	87
4.2.4. Analyse des verbatims des apprenants sur un thème socioculturel	88
4.2.4.1. Analyse des variétés phoniques et prosodiques selon les groupes Ethniques.....	88
4.2.4.1.1. Verbatims de l'apprenant bété Lybinn-Esso.	88
4.2.4.1.2. Verbatims de l'apprenant Bâssà Lybinn-Ko.	91
4.2.4.1.4. Verbatims de l'apprenant Haoussa (Nord) : Lybinn-Fa.	99
4.2.4.2. Analyse des variétés lexicosémantiques et morphosyntaxiques selon les groupes ethniques.....	102
4.2.4.2.1. Verbatims de l'apprenant Bété (Centre) : Lybinn-Esso.	102
4.2.4.2.2. Verbatims de l'apprenant Bâssa (Centre) : Lybinn-Ko.	106
4.2.4.2.3. Verbatims de l'apprenant Bamiléké (Ouest) : Lybinn-Tal.	110
4.2.4.2.4. Verbatims de l'apprenant Haoussa (Nord) : Lybinn-Fa.	114
4.2.5. Analyse des verbatim des apprenants sur les sous-thèmes de notre étude.....	116
4.2.5.1. Analyse des verbatims sur l'enseignement des variétés phoniques et prosodiques et développement de l'intercompréhension.	116
4.2.5.2. Analyse des verbatims sur l'enseignement des variétés lexicosémantiques et développement de l'ouverture interculturelle. Statistiques	118
4.2.5.2. Analyse des verbatims sur l'enseignement des variétés morphosyntaxiques et le développement du relativisme culturel.	119
4.3. Synthèse des analyses	121
4.3.1. Rappel des Hypothèses de l'étude	121
4.3.2. Vérifications et validation des hypothèses de l'étude	122
4.3.2.1. Vérifications et validation de l'hypothèse générale.	122
4.3.2.2. Vérifications et validation des hypothèses secondaires	123
4.3.2.2.1. Vérification et validation des hypothèses secondaires à propos de l'analyse faite sur les entretiens avec les enseignants.....	123
4.3.2.2.2. Vérification et validation des hypothèses secondaires à propos de l'analyse faite sur les entretiens avec les apprenants.....	124
4.3.2.2.2.1. Vérification et validation des hypothèses secondaires du premier entretien avec les apprenants.	124
4.3.2.2.2.2. Vérification et validation des hypothèses secondaires du deuxième entretien avec les apprenants	125
4.4. Interprétation des résultats et suggestions	126

4.4.1. Interprétation des résultats en fonction des hypothèses de l'étude	126
4.4.1.1. Interprétation de l'hypothèse secondaire 1 de l'étude (HS1).....	126
4.4.1.1.1. L'enseignement des accents régionaux : un atout pour la connaissance des groupes sociaux.	126
4.4.1.1.2. L'enseignement de la confusion des sons : un atout pour le dialogue interculturel.....	128
4.4.1.2. Interprétation de l'hypothèse secondaire 2 de l'étude (HS2).....	129
4.4.1.2.1. L'enseignement des néologies : un atout pour l'ouverture interculturelle.	129
4.4.1.3. Interprétation de l'hypothèse secondaire 3 de l'étude (HS3).....	131
4.4.1.3.1. L'enseignement des interjections : un atout pour l'empathie.....	131
4.4.1.3.2. L'enseignement des marqueurs discursifs : un atout pour la décentration.	132
4.5. Suggestions didactiques et proposition d'un dispositif d'enseignement	134
4.5.1. Quelques suggestions didactiques	134
4.5.1.1. Renforcer la Formation des Enseignants sur les Compétences Interculturelles.	134
4.5.1.2. Intégrer la Diversité Linguistique dans les Programmes Scolaires.....	134
4.5.1.3. Utiliser des Méthodes Pédagogiques Participatives.....	134
4.5.1.4. Développer des Ressources Éducatives Sensibles à la Diversité.	135
4.5.1.5. Promouvoir des Échanges Interculturels en Classe.....	135
4.5.1.6. Évaluer l'Impact de l'Enseignement sur la Compétence Interculturelle.....	135
4.5.2. Proposition d'un dispositif d'Enseignement-apprentissage des variétés du français en classe de première littéraire.....	135
4.5.2.1. Les éléments du paratexte d'un dispositif.....	136
4.5.2.1.1. Méthode ou démarche: ESA.....	136
4.5.2.1.2. Stratégie ou technique: MIE 4.	136
4.5.2.1.3. Caractéristiques psychopédagogiques.	137
4.5.2.1.4.. Le contexte d'apprentissage.	137
4.5.2.1.5. Activités à réaliser par les acteurs en présence.....	137
4.2.3.3. Scénario de l'enseignement /apprentissage des variétés phoniques et prosodiques du français en lien avec l'intercompréhension culturelle chez les apprenants.....	138
CONCLUSION GÉNÉRALE	144

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	149
ANNEXES.....	155
Annexe A: Autorisation de recherche.....	156
Annexe B: Fiche d'une leçon observée	157
Annexe C : Grille d'observation.....	158
Annexe D : Guide d'entretien individuel adressé aux enseignants de français	160
Annexe E Verbatim du focus group catégorisé selon les sous-thèmes.....	161
Annexe F : Guide du focus group avec les apprenants de 1ère All au Lycée bilingue de Nkolndongo	171
Annexe G : Transcription Du Focus Group.....	172
Annexe H : Programme de Français des classes de première.....	175
Annexe I : Alphabet Phonétique International (API)	176
TABLE DES MATIERES	177