
Représentations sociolinguistiques et dynamiques d'apprentissage de l'anglais dans le sous-système éducatif francophone au Cameroun

Sociolinguistic Representations and English Learning Dynamics in the Cameroonian Francophone Educational Sub-system

Charles Lwanga BOUH MA SITNA
Université de Yaoundé I / Cameroun
Charlesbouh4@gmail.com

Reçu: 01/09/2025, **Accepté:** 06/10/2025, **Publié:** 20/10/ 2025

Résumé :

Cette étude examine les représentations sociales des élèves vis-à-vis de l'anglais, ainsi que l'influence de ces représentations sur les dynamiques d'apprentissage en milieu scolaire francophone au Cameroun. Les résultats révèlent un paradoxe entre la norme institutionnelle qui prône une immersion exclusive en anglais et la pratique effective du plurilinguisme chez les élèves. Ce décalage qui génère des tensions, alimente des représentations négatives de l'anglais et engendre l'insécurité linguistique chez les apprenants. Face à cet environnement anxiogène, les élèves développent des stratégies d'apprentissage langagières diversifiées, témoignant d'une compétence plurilingue intégrée. L'article suggère une approche qui valorise cette diversité linguistique dans les pratiques pédagogiques et les politiques éducatives afin de transformer l'apprentissage de l'anglais en une expérience qui s'harmonise avec le contexte plurilingue camerounais.

Mots-clés: Représentations, apprentissage de l'anglais, sous-système francophone, éducation plurilingue, didactique des langues.

Abstract:

This study examines learners' social representations of English, as well as their influence on learning dynamics in Francophone sub-system of education. The findings reveal a paradox between the institutional norm advocating exclusive English immersion and the actual multilingual practices of students. This discrepancy creates tensions, fosters negative perceptions of English, and generates

linguistic insecurity among the students. Faced with this somehow anxiety-inducing environment, learners develop a variety of language learning strategies, reflecting integrated multilingual competence. The article suggests an approach that values this linguistic diversity within pedagogical practices and educational policies in order to transform the learning of English into an experience that better aligns with Cameroon's multilingual context.

Keywords: Representations, English Language Learning, Francophone Subsystem, Multilingual education, Language Didactics.

Pour citer cet article :

BOUH MA SITNA, Charles Lwanga .,(2025). Représentations sociolinguistiques et dynamiques d'apprentissage de l'anglais dans le sous-système éducatif francophone au Cameroun , *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(2), 263-290.Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

Ben Boudjema, Tanina., Kartal, Erdogan., Constantinou, Georgia., (2025) , Numéro-Varia -Spécial, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(2), 580p.
Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>



Introduction

La coexistence de langues multiples (multilinguisme) et la capacité des citoyens à pratiquer plusieurs de ces langues (plurilinguisme) sont des phénomènes caractéristiques de la richesse linguistique et culturelle du Cameroun. Ces phénomènes créent un environnement éducatif unique en son genre. Cet environnement complexe influence la manière dont les apprenants perçoivent les différentes langues qu'ils apprennent.

En effet, l'attitude des apprenants vis-à-vis de certaines langues suscite un questionnement épistémologique sur les représentations qu'ils se font des langues qu'ils apprennent et sur l'influence de ces représentations sur leur apprentissage. C'est tout l'intérêt de ce travail auquel nous tenterons d'apporter une réponse à la question de savoir : De quelles manières les représentations sociales des apprenants francophones vis-à-vis de l'anglais influencent-elles les dynamiques d'apprentissage de cette langue dans les établissements secondaires? De manière spécifique, nous nous interrogeons sur trois aspects à savoir :

- Quelles sont les représentations sociales que les apprenants francophones du secondaire se font de l'anglais?
- Dans quelle mesure ces représentations façonnent-elles leur apprentissage de cette langue?
- Quelles stratégies cognitives mettent-ils en place dans le processus d'apprentissage, pour relever les défis liés aux représentations qu'ils se font de la langue qu'ils apprennent?

L'objectif de cette recherche est d'analyser les représentations de l'anglais chez les élèves du secondaire dans le sous-système éducatif francophone au Cameroun et d'examiner les effets de ces représentations sur leur apprentissage. Plus précisément, il s'agit d'identifier, d'analyser et d'évaluer les implications didactiques et sociolinguistiques de ces représentations.

Ce travail va s'articuler autour de quatre grandes parties. Premièrement, nous présenterons le concept de représentation comme concept central de cette recherche, et la méthodologie adoptée pour aboutir aux résultats obtenus. Ensuite, nous identifierons et analyserons les différentes représentations sociolinguistiques recueillies auprès des élèves d'un établissement référent du Cameroun. Par la suite, nous examinerons les implications sociolinguistiques et didactiques corrélées à ces représentations. Enfin, une réflexion sera menée autour des phénomènes induits par les représentations sociales chez nos apprenants.

1. La notion de représentation: concept central de notre étude

Pour aborder cette étude, nous allons nous appuyer sur la notion de représentation comme concept central pour essayer de comprendre, au-delà des multiples appellations de représentation sociale des langues, représentation linguistique ou encore représentation sociolinguistique, quel sens cette notion revêt en sociolinguistique et en didactique des langues.

1.1. Les représentations en sociolinguistique et en didactique des langues

Historiquement, la notion de représentation nous provient de la sociologie. Elle a pris forme en psychologie sociale avant de se répandre progressivement vers les autres disciplines des sciences de l'homme et de la société. La notion de représentation en sociolinguistique et didactique des langues est caractérisée par ce que Petitjean (2009) appelle un flou définitoire à cause de l'imprécision qui prévaut dans l'usage du terme "représentation". Nous n'avons pas la prétention ici d'élucider ce flou, mais nous chercherons simplement à comprendre en quoi cette notion constitue un concept opératoire de recherche pour notre étude.

Le concept de représentation sociale est largement accepté comme désignant « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » Jodelet (1994). La notion apparaît entre 1980 et 1990 aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues. Dans les travaux où elle est évoquée, elle revêt différents vocables : représentation linguistique, représentation langagière, représentation des langues, ou encore « représentations sociales des langues » (Castelloti et Moore, 2002 : 10). En dépit de la diversité des termes métalinguistiques utilisés pour décrire une même réalité, il semble que la grande majorité des chercheurs s'accordent cependant sur une perspective psychosociale de la notion de représentation en sociolinguistique et didactique des langues. Toute représentation en sociolinguistique est donc d'abord une représentation sociale mais une représentation sociale d'un type particulier. « la représentation linguistique apparaîtrait donc comme une représentation sociale verbalisée de la langue... un ensemble de connaissances socialement partagées et élaborées relatives à la langue » (Petitjean, 2009 :44). Castelloti et Moore suggèrent qu'il faut les comprendre comme les perceptions des locuteurs concernant les langues et leurs usages. Ces perceptions « explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs

variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs » (Castelloti et Moore, 2002 :7).

Tout compte fait, la notion de représentation est centrale dans notre étude car elle va nous permettre d'identifier, d'explicitier les perceptions de nos élèves vis-à-vis de l'anglais, de comprendre l'impact de ces perceptions sur leur apprentissage afin de suggérer des stratégies pour motiver leur apprentissage. Ainsi, nous avons voulu éviter toute ambiguïté terminologique dans ce travail en adoptant le vocable représentation et en éloignant tous les autres termes concurrents à cette notion. Il faut donc comprendre les représentations ici dans le sens des perceptions que se font les apprenants des langues qu'ils apprennent, des locuteurs et des pays où ces langues sont pratiquées. Ces perceptions élaborées dans la société par des canaux de communication divers, influencent positivement ou négativement leur expérience d'apprentissage. (Castelloti et Moore, 2002 :10-11)

Par ailleurs, nous demeurons sur la constance sociolinguistique globale qui considère la notion de représentation dans une perspective psychosociale. Les termes représentation sociale des langues, représentation linguistique ou sociolinguistique ne seront donc pas des termes concurrents mais quasi-équivalents. Car comme nous l'avons dit plus haut, toute représentation en sociolinguistique est d'abord une représentation sociale mais d'un type particulier.

1.2. Etudes sur les attitudes et les représentations au Cameroun

Au cours de notre recherche documentaire sur les représentations nous avons pu noter l'existence de quelques travaux sur les représentations au Cameroun.

Sol Marie Désirée, (2010)

L'article examine l'idéal linguistique que construisent les sujets tout en définissant les modalités particulières d'évaluation des usages en légitimes ou illégitimes de la langue française (Sol, 2010 : 221-241). L'enquête est menée dans deux villes : Buéa en milieu scolaire et Yaoundé en milieu universitaire. De cette enquête, il ressort que les camerounais anglophones manifestent une auto-évaluation négative de leurs pratiques du français et considèrent les francophones comme les détenteurs de la norme à atteindre. De leur côté, les camerounais francophones désirent améliorer leurs performances en considérant le "Bon Usage" du français comme l'idéal linguistique à atteindre.

Edmond Biloa et Paul Fonkoua (2010)

Dans cet autre article les auteurs essayent de révéler les idées et images que les Camerounais se font du français et des langues autochtones (Biloa et

Fonkoua, 2010 :313-320). L'étude a permis de ressortir les thèmes relatifs à la place du français et des langues identitaires autochtones, leur statut et leur utilité. Deux constats en découlent. D'une part les jeunes abandonnent progressivement l'usage de leurs langues maternelles au profit du français qui finit par devenir leur L1 et d'autre part, les jeunes savent que le français est soumis à une variation régionale. D'aucuns stigmatisent leurs usages laissant entrevoir un sentiment d'insécurité linguistique.

Bitjaa Kody (2004)

Dans sa thèse de doctorat d'Etat, Bitjaa dresse une description édifiante des attitudes et représentations linguistiques au Cameroun (Bitjaa Kody, 2004, 137-181). L'auteur arrive aux conclusions suivantes : En zone urbaine, les locuteurs sont motivés à apprendre les langues officielles à tout prix à des fins de mobilité sociale et de recherche des emplois rémunérés. D'où la quête de diplômes dans les langues officielles et l'abandon des langues locales qui représentent la langue d'une époque révolue, celles de grands parents, des illettrés et des campagnards. En zone semi-urbaine, certains locuteurs perçoivent le français comme la clé du succès social local mais s'empressent peu à se l'approprier. Pour eux, il assume simplement une fonction véhiculaire dans la communauté. Par contre, l'affection est portée sur les langues identitaires qu'ils regrettent de ne pas parler parfaitement. Enfin, en zone rurale scolarisée le français est perçu comme une langue secondaire utilisée comme moyen d'interaction en situation de communication exolingue, tandis que la langue locale permet de communiquer avec les membres de la communauté linguistique. L'usage des langues identitaires y est très répandu.

En y observant de près, la plupart des travaux sur les représentations linguistiques au Cameroun traitent des représentations en contexte social de façon globale. Notre recherche quant à elle se veut plus spécifique. Elle cible les apprenants du secondaire dans le sous-système éducatif francophone, et s'intéresse à leurs représentations sociales de l'anglais pour tenter d'élucider l'impact de ces représentations sur leur apprentissage de cette langue.

La pertinence scientifique de ce travail réside dans le fait qu'il contribue à une meilleure compréhension des dynamiques d'apprentissage de l'anglais en explorant les représentations sociolinguistiques chez les apprenants du secondaire dans le sous-système éducatif francophone au Cameroun. Les résultats obtenus pourront informer les politiques éducatives et proposer des pistes concrètes pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais au niveau secondaire dans le sous-système éducatif francophone.

2. Méthodologie

L'ensemble des méthodes et techniques mises en œuvre pour réaliser cette recherche repose sur notre démarche qui se veut hypothético-déductive, notre échantillonnage représentatif et les outils de collecte des données diversifiés : questionnaires individuels, entretiens collectifs, observation participante et notes de recherche.

2.1. Méthodes d'enquête

Du point de vue méthodologique, notre démarche combine induction et déduction. En effet, notre recherche comporte à la fois des éléments qualitatifs et quantitatifs. Les techniques qualitatives nous permettront de décrire et d'expliquer les représentations sociolinguistiques en nous basant sur les observations et les productions discursives de nos apprenants de l'anglais qu'ils apprennent ou qu'ils pratiquent, tandis que les techniques quantitatives nous permettront d'expliquer le phénomène en quantifiant ou en mesurant leurs productions. Avec ces méthodes, les données qualitatives et quantitatives s'intègrent les unes aux autres, se complètent mutuellement, ou sont comparées et croisées pour offrir une vue plus complète et approfondie des représentations sociolinguistiques des apprenants.

2.2. Terrain d'enquête, échantillon et outils de collecte de données

Notre enquête se déroule dans la ville d'Ebolowa, le chef-lieu de la région du Sud au Cameroun. Le Lycée d'Ebolowa qui nous sert d'établissement référent est une institution scolaire d'enseignement secondaire général. Il compte environ deux mille élèves. Les effectifs dans les salles de classe y oscillent entre quatre-et-vingt élèves par classe pour les plus pléthoriques et trente élèves pour celles qui le sont moins. Notre échantillon est constitué de vingt-et-huit élèves sélectionnés au sein de l'établissement sur la base du volontariat pour participer à l'enquête. Soit quatre élèves par classe. Nos élèves sont issus des classes de sixième A, cinquième B, Quatrième A, troisième espagnol 2, seconde allemand, première espagnol 1 et terminale allemand. Les élèves dont l'âge est compris entre 11 et 23 ans, sont tous régulièrement inscrits au Lycée d'Ebolowa et représentent un quota équilibré de quatorze filles et quatorze garçons.

De manière spécifique, pour rendre compte des représentations sociolinguistiques de nos élèves, nous allons nous baser sur l'exploitation des questionnaires individuels qui leur seront administrés et sur trois entretiens collectifs menés auprès des mêmes élèves. Nous nous appuierons également sur des données collectées en observation participante pendant deux séances de cours en classe de seconde allemand ainsi que des notes de notre journal de recherche.

3. Les représentations de l'anglais

Les représentations de l'anglais sont au cœur de cette étude qui s'intéresse à comment les apprenants d'un environnement francophone s'appliquent à l'apprentissage de l'anglais. Ces représentations seront abordées sous deux aspects. D'une part, nous les étudierons sur la base des réponses obtenues des questionnaires : les représentations de l'anglais dans les usages et dans le discours épilinguistique. D'autre part, nous nous servirons des entretiens collectifs pour décrypter les représentations des apprenants selon la grille d'analyse élaborée par Boyer (1998 :8-9) cité dans Samir et Hadjarab, (2009 :269). Cette grille, comme nous le verrons plus loin, s'appuie sur le répertoire des « champs représentationnels » pour analyser les représentations. D'autres phénomènes permettant de mieux comprendre les représentations et leurs rapports aux autres langues dans le même environnement d'apprentissage seront également abordés. Il s'agit par exemple des représentations de l'apprentissage et des représentations du bilinguisme.

3.1. Les représentations de l'anglais dans les usages

La constitution camerounaise stipule en son article 1er (3) que « La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur » (journal officiel, 1972, 1996, 2008). Cependant, dans la réalité sociolinguistique du pays, l'usage de ces deux langues n'est pas strictement égalitaire. Les représentations des élèves révèlent une situation diglossique marquée.

À la question 2 du questionnaire : « *S'il vous était demandé de classer les langues que vous pratiquez par ordre d'importance et par domaine d'activité, quel classement feriez-vous ?* »

Les réponses montrent que, dans les pratiques quotidiennes des élèves, l'anglais est principalement utilisé dans deux domaines : à l'église (4,17 %) et pour écouter la musique (25 %). L'exploitation du questionnaire dans son ensemble nous a permis d'identifier d'autres représentations de l'anglais chez les élèves.

3.1.1. L'anglais : discipline scolaire

L'anglais est enseigné dès la maternelle. C'est une discipline obligatoire de la sixième à la terminale. Toutefois, son usage reste essentiellement académique, limité à des activités scolaires comme répondre aux questions en classe ou pour passer des examens. 21,95% des enquêtés l'approuvent comme discipline scolaire. C'est une langue faite pour «... l'école », « ...répondre aux questions en classe », « ...composer à l'école », « pour mieux expliquer les exercices ».

3.1.2. L'anglais : langue de politesse

7,32% des élèves interrogés considèrent l'anglais comme un outil de socialisation pour « *saluer, dire au revoir ou communiquer avec des non-francophones* ».

3.1.3. L'anglais : patrimoine national

L'anglais est perçu par 17,07% des apprenants comme le symbole du bilinguisme officiel au Cameroun, en accord avec la loi fondamentale. Il est souvent évoqué comme « *la langue officielle* » ou « *la langue du bilinguisme* ».

3.1.4. L'anglais : moyen de communication et d'expression

Pour 29,27% d'élèves, l'anglais est une langue d'expression permettant d'interagir en public et de discuter avec d'autres personnes, notamment en situation de communication exolingue pour « *communiquer avec les non-francophones* ».

3.1.5. L'anglais : langue des opportunités d'emploi

L'anglais est perçu à 14,63% comme une langue essentielle pour accéder au marché du travail, notamment pour les francophones dont le bilinguisme serait un atout. C'est « *la porte d'accès à l'emploi* », « *...une langue pour travailler* », « *...une langue pour chercher du travail* ».

3.1.6. L'anglais : langue de prestige

Pour 4,88% d'enquêtés, l'anglais inspire respect et admiration, notamment en raison de son statut international et de son association à la science et aux technologies numériques. « *...la langue la plus parlée au monde* », « *...une des meilleurs langues du monde* »

3.1.7. L'anglais : langue de divertissement

La musique et le cinéma en anglais sont des facteurs d'attractivité majeur chez 4,88% des élèves. Cette perception est confirmée lors des entretiens collectifs (ENTR-3, 69-70) où les américains sont considérés comme un symbole d'évasion culturelle. « 69/ *Junior : pour moi les américains sont des gens qui savent chanter.* » « 70/ *Josiane : Les américains j'aime leur façon de tourner les films.* »

3.2. Représentations dans le discours épilinguistique

En dépit des représentations positives sus-évoquées, l'anglais est également décrit avec des termes négatifs par les élèves. En utilisant la technique des mots associés, nous avons répertorié 25 mots qualifiant l'anglais : *difficile, énervant, compliqué, effrayant, intéressant, ennuyeux, incompréhensible, bénéfique, original, amusant, jolie, belle, formidable, abordable, facile, attrayant, superbe, compréhensible, passionnant, bien, excellent, abstrait, belle, plaisant, meilleur*. Ces mots ont été utilisés 65 fois, soit 33 (50,77%) de fois de façon positive et 32 (49,23%) fois de façon négative.

Ce bilan révèle les défis rencontrés par les élèves dans l'apprentissage de l'anglais, qui demeure une langue perçue comme importante mais difficile à apprendre. Cette tendance se confirme dans l'examen de cette langue à travers l'exploration des différents champs de représentation (Boyer, 1998).

3.3. Les champs de représentation

Le décryptage des représentations sous la grille d'analyse élaborée par Boyer (1998 :8-9) cité dans Samir et Hadjarab, (2009 :269) préconise l'exploration des celles-ci en se fondant sur un répertoire de six champs représentationnels que l'on peut synoptiquement caractériser comme suit :

Premier champ représentationnel : Peuple (traits physiques, comportements sociaux, croyance...) et pays (climat social, situation économique).

Deuxième champ représentationnel : évocation des institutions, ethnie, folklore, gastronomie, tourisme.

Troisième champ représentationnel : Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets.

Quatrième champ représentationnel : Localisation géographique et/ou géopolitique, toponymes.

Cinquième champ représentationnel : caractérisation de la langue par la langue à travers mots, expressions.

Sixième champ représentationnel : allusion à la situation, relations, faits intercommunautaire(s).

3.3.1. Premier champ représentationnel

Les élèves perçoivent les Anglais et les Américains comme des personnes qui parlent couramment leur langue (lignes 219, 230, 231). Ils décrivent les Américains comme "*agressifs*", "*hypocrites*" ou encore comme aimant "*faire la guerre*" (lignes 147, 149, 150, 152, 68). Les Anglais sont perçus comme plus "*gentils*" "*posés*" et "*simples*" (lignes 68, 69).

Concernant les pays, ils reconnaissent que les États-Unis sont une grande puissance mondiale et un pays développé (Entretien 3, ligne 66). L'Angleterre est décrite comme un pays riche et sévère, où la ponctualité au travail est importante (Entretien 2, ligne 139-141). L'Angleterre et les États-Unis sont également associés à leur rôle historique dans la victoire des alliés (lignes 64, 65), et à des symboles comme la *reine d'Angleterre* et *Big Ben* (lignes 212, 216).

3.3.2. Deuxième champ représentationnel

On note à ce niveau l'évocation des institutions comme la *reine d'Angleterre* (lignes 212, 215) et le *président des États-Unis* (lignes 213, 217). Les élèves expriment un intérêt pour visiter des lieux emblématiques comme *Londres*, *New York*, *Miami* et *Washington* (lignes 241-248, 154-159,

71-74). Ils montrent un intérêt pour les monuments emblématiques des pays anglophones. Londres est associée à sa "*grande horloge*" (Big Ben), tandis que les États-Unis sont admirés pour leurs gratte-ciels et la *Maison Blanche*.

3.3.3. Troisième champ représentationnel

Les élèves mentionnent des événements historiques comme la Seconde guerre mondiale et évoquent le rôle de l'Angleterre et des États-Unis pendant les guerres mondiales (Entretien 3, lignes 64-66). Les élèves associent fortement la culture américaine à la musique, au sport et au cinéma. Ils connaissent surtout des célébrités américaines dans les domaines de la musique (*Rihanna, Beyoncé, Drake*) et du sport (*Michael Jordan, Landon Donovan*). Les figures britanniques sont moins connues, bien que quelques noms soient mentionnés, comme *Andy Murray* (tennis) et *Harry Kane* (football). Si les noms des acteurs ne sont pas cités on note néanmoins que les élèves expriment leur admiration pour "*la façon dont les Américains tournent les films*."

3.3.4. Quatrième champ représentationnel

Les élèves connaissent quelques grandes villes des États-Unis et d'Angleterre. Plusieurs toponymes sont cités, notamment *Londres, Washington, New York et Miami*. Ils ont également une certaine connaissance de l'histoire et du rôle des États-Unis et de l'Angleterre dans les conflits mondiaux (lignes 64, 65, 66). Par ailleurs, l'Angleterre est perçue comme un pays qui a influencé le Cameroun à travers la colonisation et le système éducatif (Entretien 3, ligne 66). « 64/ Junior : *L'Angleterre j'ai entendu parler mais dans l'histoire. Pendant la 2e guerre mondiale ils ont eu le radar qui a permis de vaincre l'Allemagne.* » « 65/ Hans : *Je connais les USA dans le développement et également dans l'histoire. Pendant la guerre ils vendaient les armes aux européens et ils sont entrés en guerre quand l'Allemagne a bombardé leur navire et leur entrée en guerre a changé les choses en faveur des alliés. L'Angleterre est un pays riche qui fait aussi partie de l'histoire de l'indépendance du Cameroun. Sur l'aspect éducatif il a beaucoup rapporté au Cameroun.* » « 66/ Josiane : *Les USA ont mis fin à la 1ère guerre mondiale. C'est la première puissance mondiale et un pays développé. L'Angleterre me fait penser aux pays qu'ils ont colonisés.* »

3.3.5. Cinquième champ représentationnel

Les élèves sont conscients des variétés d'anglais. Ils distinguent plusieurs variétés d'anglais : *britannique, américain et camerounais*. La majorité préfère l'anglais camerounais, car il est jugé plus facile à comprendre et à utiliser. « 127/ Prof : *Vous savez que tous ceux qui parlent anglais parlent la même langue mais pas de la même façon. Alors quelle est la façon de parler*

que vous préférez ? Celle des américains, des anglais ou des camerounais ? » « 128/ Lyne : Des camerounais... » « 129/ Prof : Pourquoi ? » « 130/ Lyne : parce que c'est plus facile à comprendre. » « 131/ Richard : Camerounais parce qu'on peut vite comprendre. » « 132/ Sarah : Camerounais. Ça se comprend facilement » « 133/ Samuel : Camerounais parce qu'il est facile à comprendre et facile à parler » « 134/ Etienne : Anglais camerounais parce que c'est facile à comprendre, facile à écrire facile à parler. »

Cependant, certains élèves, préfèrent l'anglais britannique, qu'ils trouvent plus accessible et mieux enseigné à l'école. L'anglais Camerounais est jugé accessible et plus compréhensible (Entretien 2, lignes 128-135), mais influencé par le pidgin. L'anglais britannique est jugé accessible et mieux dispensé à l'école. A l'opinion de certains élèves, il paraît plus facile que l'américain qui est tout de même apprécié pour des raisons culturelles, comme la compréhension des chansons américaines. Un élève souligne que les Anglais et les Américains parlent vite, ce qui rend leur compréhension difficile (ENTR1, 218-219). « 218/ Prof : D'après vous comment sont les anglais et les américains ? » « 219/ Justine : Ils parlent couramment leur langue. Et leur anglais et notre anglais n'est pas la même chose ».

3.3.6. Sixième champ représentationnel

Quelques élèves évoquent des contacts avec des anglophones dans leur entourage, souvent des proches ou des voisins travaillant dans l'agriculture (Entretien 1, lignes 250-255). Certains élèves expriment le désir de visiter l'Angleterre et les États-Unis pour mieux comprendre la culture et la langue (lignes 206, 208, 209, 210). D'autres mentionnent la présence de membres de leur famille en contact avec des milieux anglophones au pays ou à l'étranger.

Les représentations de l'anglais chez ces élèves sont influencées par leur expérience personnelle, leur éducation, et les médias. L'anglais est principalement perçu à travers son utilité académique et sa présence dans les médias (musique, cinéma, séries télévisées). Le Royaume-Uni et les États-Unis sont associés à des images contrastées : l'Angleterre est perçue comme stricte et ordonnée, tandis que les États-Unis sont vus comme puissants mais aussi agressifs. Les élèves montrent un attachement à l'anglais camerounais pour des raisons de facilité, bien qu'ils expriment de la curiosité pour l'anglais britannique ou américain dans une perspective de voyage ou d'apprentissage.

Les représentations de l'anglais et des cultures anglophones chez les élèves sont variées et influencées par leur éducation, leurs expériences personnelles et les médias. Ces représentations reflètent une admiration pour

le développement et l'influence des pays anglophones, mais aussi des critiques, notamment envers les Américains. L'anglais est perçu comme une langue importante, mais les élèves privilégient souvent la variété camerounaise, qui leur est plus familière et accessible. Ces perceptions exposent la complexité des relations entre les cultures locales et universelles dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais.

4. Les Représentations du Bilinguisme

Au-delà des représentations sociales de l'anglais de nos apprenants, il nous a paru nécessaire d'étudier les représentations du bilinguisme aux vues de l'importance que revêt cette notion dans les politiques linguistiques et éducatives du Cameroun.

Au Cameroun, la notion de bilinguisme prête à confusion. Le bilinguisme revêt une signification plus politique qu'individuelle ou sociale. En raison de l'adoption d'une politique de bilinguisme officiel qui institue le français et l'anglais comme langues officielles d'égale valeur, on tend à ignorer l'existence des langues nationales, pourtant au nombre de plus de 250. Cette perception conduit à une représentation réductrice du bilinguisme, centrée exclusivement sur le français et l'anglais.

Dans nos entretiens avec les élèves, nous avons cherché à comprendre leur perception du bilinguisme à travers une question simple :

Prof : *"Est-ce que vous connaissez l'expression 'Le Cameroun est un pays bilingue' ? Qu'est-ce que cela signifie ?"*

Les réponses des élèves sont révélatrices :

"C'est parce qu'on parle le français mais aussi l'anglais" (Justine). *"Le Cameroun est bilingue parce qu'on parle l'anglais et le français"* (Stéphanie). *"Parce qu'il y avait une partie consacrée aux Français et l'autre aux Anglais."* (Rémi). *"Parce qu'il y a deux langues officielles : le français et l'anglais"* (Lyne). *"Le Cameroun a été colonisé par les Français et les Anglais"* (Josiane). *"Le Cameroun était d'abord deux États : un État français et un État anglais."* (Junior).

Ces réponses montrent que pour les élèves, l'image du bilinguisme est celle d'un pays où l'on valorise les deux langues officielles, au détriment des langues nationales. Cette représentation enseignée par l'école, entretenue par l'État et relayée par les médias, contribue à marginaliser les langues locales et à promouvoir un bilinguisme rigide, en contradiction avec la réalité plurilingue de l'environnement d'apprentissage des élèves camerounais.

5. Représentations de l'apprentissage

Dans cette section de notre étude, nous nous sommes intéressés à la culture de communication en classe d'anglais afin de mieux comprendre la

perception qu'ont les apprenants de l'interaction entre élèves et enseignants en cours d'anglais, ainsi que des routines et prescriptions scolaires qui structurent ces pratiques.

5.1. Interactions, routines et prescriptions scolaires

Pour analyser l'environnement d'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire, nous avons soumis nos élèves aux questions suivantes :

« 9) *Quelle(s) langue(s) utilise votre professeur pour vous enseigner l'anglais ? Cochez la case. L'anglais, Le français, Autres.* (Q9)

10) *Quelle(s) langue(s) aimeriez-vous voir votre professeur utiliser pour vous enseigner l'anglais ? Pourquoi?* (Q10)

16) *Lorsque vous parlez au cours d'anglais le professeur vous autorise-t-il à vous exprimer en une autre langue ? Pourquoi ?* (Q16)

19) *Si vous parlez votre langue maternelle ou le français au cours d'anglais, comment réagit votre professeur ?* (Q19)

Cette partie présente les résultats obtenus à l'issue de l'analyse des réponses produites par nos élèves.

Rappelons tout d'abord que la norme didactique en vigueur stipule que les cours d'anglais soient dispensés exclusivement en anglais. L'objectif est de favoriser une immersion linguistique totale et de permettre aux élèves de « *penser directement dans la langue étrangère cible* ». La norme préconise comme le soulignent Castellotti et Moore (2002) que l'enseignement des langues se pratique sur le mode de la stricte séparation selon le principe du cloisonnement disciplinaire. Cette norme qui érige le locuteur natif monolingue en modèle à atteindre, n'est pas propre au contexte européen. Elle existe dans le contexte camerounais, même si elle est rarement respectée par les enseignants, qui recourent souvent au français pour faciliter l'apprentissage.

Les réponses obtenues à la question Q9, qui interrogeait les élèves sur les langues utilisées par leurs enseignants en cours d'anglais, confirment cette tendance. Huit élèves (33%) déclarent que leurs enseignants utilisent exclusivement l'anglais. Seize élèves (66,67%) affirment que leurs enseignants alternent entre le français et l'anglais.

Ainsi, seules deux classes sur six respectent strictement la norme officielle qui préconise l'usage exclusif de l'anglais au cours d'anglais.

Cette situation s'explique en partie par les préférences des apprenants, exprimées en réponse à la question Q10 : « *Quelle(s) langue(s) aimeriez-vous voir votre professeur utiliser pour vous enseigner l'anglais ? L'anglais – Le français – Autres. Pourquoi ?* ». Les résultats montrent une nette préférence pour une approche bilingue. Six élèves souhaitent un enseignement exclusivement en anglais. Cinq élèves préfèrent l'usage

exclusif du français. Treize élèves privilégient une alternance entre le français et l'anglais. Ces résultats révèlent un paradoxe : alors que les institutions perçoivent la langue première comme un obstacle à l'apprentissage de l'anglais, 75 % des élèves considèrent au contraire son usage comme un atout. Ce décalage explique l'attitude des enseignants, contraints d'adopter une posture d'adaptation entre les prescriptions institutionnelles et les attentes des apprenants.

5.2. Le rôle des élèves dans l'écart aux normes

Si les enseignants peuvent transgresser la norme pour répondre aux besoins des élèves, ces derniers bénéficient-ils de la même flexibilité ?

À la question Q16 : « *Lorsque vous parlez en cours d'anglais, le professeur vous autorise-t-il à vous exprimer dans une autre langue ? Pourquoi ?* » Les réponses révèlent un encadrement strict. Six élèves (25%) affirment être autorisés à parler en français. Dix-huit élèves (75%) déclarent que l'usage du français est interdit en cours d'anglais. Il apparaît donc difficile de maintenir un enseignement conforme aux prescriptions institutionnelles lorsque la majorité des apprenants préfèrent un apprentissage bilingue. Pour approfondir cette question, nous avons demandé aux élèves de décrire la réaction de leur enseignant lorsqu'ils s'expriment en français ou dans leur langue maternelle (Q19). Toutes les réponses convergent vers un rejet strict : *"Il réagit mal"* *"Il nous demande de parler anglais"* *"Il nous insulte"* *"Il se met en colère"* *"Il nous punit"* *"Il nous gronde"* *"Il nous interdit et nous rappelle que nous sommes en cours d'anglais"* *"Il me met dehors"*.

L'apprentissage de l'anglais en classe se déroule donc dans un climat de tension et de contradictions. D'un côté, la norme didactique prescrit une immersion en anglais, mais cette approche est rejetée par la majorité des apprenants. De l'autre, les enseignants, conscients des attentes des élèves, s'éloignent du cadre institutionnel tout en exigeant que les apprenants respectent les règles établies. Cette situation paradoxale crée une dynamique pédagogique instable qui influence négativement la perception de l'apprentissage de l'anglais. Le conflit entre prescriptions institutionnelles, pratiques enseignantes et attentes des élèves génère une expérience d'apprentissage perçue comme contraignante et parfois punitive, ce qui pourrait expliquer en partie les représentations négatives associées à l'apprentissage de cette langue.

6. Implications didactiques et sociolinguistiques du contact des langues

La constellation linguistique complexe et les rapports hiérarchisés entre les différentes langues présentes dans l'environnement éducatif camerounais ont des implications didactiques et sociolinguistiques sur l'apprentissage de cette langue. Pour dépasser un cadre purement théorique et examiner ces

implications en contexte réel, nous avons observé directement les pratiques langagières de nos apprenants pendant deux séances de cours afin de comprendre les stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre pour apprendre l'anglais dans un environnement où il existe une multitude de langues parlées ou enseignées. Les observations se basent sur les récits familiaux des élèves à propos des créatures monstrueuses mythiques ou réelles de leurs univers culturels respectifs. En effet, à la suite de la lecture d'un extrait de "The Odyssey" d'Homère, racontant l'affrontement entre Ulysse et le Cyclope, il avait été demandé à chaque élève de ma classe de seconde de préparer une présentation sur une créature monstrueuse dont on parle dans sa culture. Cet exercice a laissé émerger plusieurs phénomènes qui participent de la compréhension et de l'explication de la posture des apprenants dans l'apprentissage de l'anglais. Au rang de ces phénomènes on compte les phénomènes de contact de langues, l'intercompréhension des langues, l'insécurité linguistique et l'interlangue des apprenants.

6.1. Emergence des phénomènes de contacts des langues

Pendant cette activité qui se déroulait en observation participante, nous nous sommes immergé dans la classe de seconde allemand en nous servant de notre posture d'enseignant pour explorer les différents phénomènes mis en œuvre par nos élèves au cours de l'apprentissage en classe d'anglais. Cette stratégie a permis à nos apprenants de produire des récits dans un contexte d'apprentissage naturel dénué de toute pression. Les récits par eux énoncés ont révélé un usage abondant des phénomènes de contact de langues comme stratégie d'apprentissage. Il s'agissait pour l'essentiel de l'alternance codique et des mélanges codiques.

6.1.1. L'alternance codique

Il s'agit d'un phénomène linguistique qui se manifeste lorsqu'un locuteur utilise plusieurs langues dans un même énoncé. Longtemps perçue comme la preuve d'un manque de maîtrise linguistique, son emploi en classe a souvent été considéré comme un obstacle à l'apprentissage. Toutefois, des recherches récentes ont démontré son importance dans le processus d'acquisition des langues. Maria Causa, citée par Sabine Ehrhart (2002), souligne que l'alternance codique chez l'enseignant est une pratique naturelle, conforme à toute situation de communication en contexte de contact linguistique qui facilite l'enseignement, et qui mérite d'être considérée comme une stratégie d'enseignement.

Dans le but de démontrer que l'alternance codique n'est ni un phénomène agrammatical ni aléatoire, Poplack (1980) a mené plusieurs études de terrain. Dans une étude menée à Ottawa-Hull, Poplack (1980), a identifié quatre types d'alternance : l'alternance pour suggérer le mot juste,

l'alternance pour un commentaire métalinguistique, l'alternance balisée qui attire l'attention sur l'alternance, l'alternance pour fournir une explication, une répétition, une précision ou une traduction.

L'observation de notre corpus montre que l'alternance codique chez nos apprenants implique plusieurs langues : le français, l'anglais, le camfranglais et la LV2. Les élèves introduisent des éléments issus de ces langues dans leurs discours en anglais, mais l'alternance ne se manifeste pas de la même manière dans toutes les combinaisons linguistiques. L'alternance anglais/camfranglais et anglais/allemand semble fluide, tandis que celle français/anglais apparaît balisée. Cela suggère que l'alternance codique en classe d'anglais oscille entre fluidité et marquage explicite.

Alternance fluide

Poplack (1988) définit l'alternance fluide comme une alternance qui s'intègre naturellement dans la structure syntaxique sans pause ni interruption marquée. L'examen de notre corpus révèle des exemples de ce type :

Anglais/camfranglais

Student1 : He **bok** a mask. (Il porte un masque.)

Student1 : No. Euh... He is very **watt**. (Non, il est très brun.)

Anglais/allemand**

Student5 : He lives **das** forest. (Il vit dans la forêt.)

Student5 : Yes, yes, **das** this. He has four eyes. Four big eyes. (Oui, oui, c'est ça. Il a quatre yeux. Quatre gros yeux.)

Dans ces cas, l'alternance se fond dans le discours sans heurt et sans interrompre la fluidité syntaxique.

Alternance balisée

Poplack (1988) souligne que chez les francophones, l'alternance doit être saillante pour être perçue par l'auditoire. L'observation de notre corpus confirme cette tendance dans l'alternance anglais/français, où les apprenants utilisent l'alternance balisée comme un moyen de clarification, de répétition ou de recherche lexicale :

Student1: **Watt**...blanc. (Blanc...blanc.)

Student2: He has a mask with the **pic**...the **corne**. (Il porte un masque avec un 'pic'... une corne.)

Student4: Ugly...**laid**. (Laid... laid.)

Student5 : Kembê is a snake. The head is **cot** /cɔt/... [*rires dans la classe*]... **cock**... la chèvre. (Kembê est moitié serpent avec la tête de 'cot'... 'cock'... chèvre.)

Dans ces exemples, les élèves signalent consciemment l'alternance en répétant ou en insistant sur un mot, ou en l'utilisant pour chercher un

équivalent lexical. L'alternance balisée apparaît donc comme un mécanisme discursif d'apprentissage, plutôt qu'un signe d'insuffisance linguistique.

Dans ce contexte, l'alternance codique est perçue comme une stratégie d'apprentissage à laquelle les élèves recourent pour exprimer leurs idées lorsqu'ils ne trouvent pas de mots adéquats dans la langue cible. Ce phénomène facilite l'interaction en classe, évite les silences prolongés et favorise une communication plus dynamique entre enseignants et apprenants. A côté de l'alternance codique, les apprenants utilisent également d'autres stratégies, notamment le mélange des codes.

6.1.2. Les mélanges codiques

Les mélanges codiques sont un phénomène ordinaire dans toutes les sociétés où les langues sont en contact. En général, le mélange codique renvoie à l'emploi par un locuteur de mots ou tournures appartenant à une autre langue que sa langue maternelle. Parmi les aspects du mélange des codes que nous avons rencontrés chez nos apprenants, on distingue les interférences, les emprunts, le calque, les hybridations et les transferts.

Transferts et interférences

Les notions de transferts et d'interférences sont souvent confuses. Calvet (2009 :11) distingue trois types d'interférences : phoniques, syntaxiques et lexico-sémantiques.

Interférences phoniques

Elles se manifestent à l'oral et résultent des différences entre les systèmes phonétiques des langues en contact. Elles peuvent être causées par la proximité phonique et sémantique des unités lexicales. Nous présentons sous ce tableau, quelques exemples observés :

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

Tableau01 : quelques exemples interférences phoniques anglais-français

Interférences syntaxiques

Ces interférences résultent de la transposition des structures syntaxiques d'une langue à une autre. Elles sont courantes chez nos apprenants, influencés par leur langue maternelle ou par la variété camerounaise du français. Par exemple, ils transposent des constructions possessives des

langues maternelles vers l'anglais alors que l'anglais, langue cible favorise les constructions copulatives ou transitives. En témoignant ces extraits de l'observation participante :

Constructions possessives de la LM/LO1 Constructions copulatives/ transitives LO2

41. He has a black body.

Il - constr-poss. - avoir un corps noir

Il a un corps noir

50. He has a mask

Il - constr-poss-avoir un masque

Il a un masque

98. I don't have a monster

Je - constr-neg-poss-avoir un monstre

Je n'ai pas un monstre

100. I have Jean Biveusseau

Je - poss - avoir Jean Biveusseau

J'ai Jean Biveusseau

111. ...Jean Biveusseau has one foot.

Jean Biveusseau - constr-poss-avoir un pied

Jean Biveusseau a un pied

He is dark-skinned.

Il - Vcop-être- noir

Il est noir /

He wears a mask

Il -V -porter - un masque

Il porte un masque

I don't know about any monster

Je - neg-Vtrans-connaître - un monstre

Je ne connais pas de monstre

100. I know about Jean Biveusseau

Je -Vtrans-connaître - Jean Biveusseau

Je connais l'histoire de Jean Biveusseau

111. Jean Biveusseau is one-legged.

Jean Biveusseau - Vcop-être - unijambiste

Jean Biveusseau est unijambiste/estropié/boiteux.

Interférences lexico-sémantiques

Elles concernent l'usage de mots dont le sens diffère d'une langue à l'autre, incluant les faux-amis et les traductions littérales. Quelques exemples :

16. Student1 : he bok **big** clothes.

'Il porte des vêtements couteux '

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

'Il porte un masque avec une pointe...une corne'

72. Student4 : He is big, black, his hair... he are a **rasta**. He are hungry.

'Il est grand, noir, ses cheveux...Il a des mèches rasta. Il a faim

74. Student4 : He is **hungry**...**ugly**.

'Il a faim.....laid.'

Emprunts

L'emprunt est l'intégration d'un élément d'une langue-source à une langue-cible. Il devient un usage généralisé. Ngalasso affirme qu'il s'agit « d'éléments qui passent d'une langue à une autre, s'intègrent à la structure lexicale, phonétique et grammaticale de la nouvelle langue et se fixent dans un emploi généralisé de l'ensemble des usagers, que ceux-ci soient bilingues ou non » (2001 :12 cité par Nzessé, 2012). Bien que peu fréquent dans notre corpus, nous observons l'utilisation de certains ethnonymes et toponymes propres au contexte camerounais. :

Ethnonyme	Sens	Toponyme	Sens
Akpara	Nom d'un monstre	Menoua	Nom d'un département au Cameroun
Flapajou	Nom d'un monstre	Zoetele	Nom d'un arrondissement

Tableau 02 : Emprunts ethnonymes et toponymes

Calques et hybridations

Les calques sont des traductions littérales de structures syntaxiques ou lexicales de la langue source.

Phrase erronée	Traduction correcte
*She loven't not the problems	She doesn't like problems
*My father is the person formidable	My father is an amazing person.

Tableau03 : Les calques

Les hybridations, quant à elles, impliquent la modification de mots empruntés pour leur donner une consonance anglaise.

Phrase hybride	Influence linguistique
* This monster habité in the forest.	Ajout d'un suffixe anglais sur un mot français.
* The people abandonné the forest.	Prononciation à l'anglaise d'un mot français.

Tableau04 : Les hybridations

L'ensemble de ces phénomènes illustre la complexité des interactions entre langues dans le contexte d'apprentissage de l'anglais en milieu francophone camerounais.

6.2. L'intercompréhension dans le processus d'apprentissage

Une autre approche pour comprendre et expliquer l'implication des apprenants dans apprentissage est d'examiner les phénomènes de contact de langues sous le prisme de l'intercompréhension des langues proches ou distantes. Doyé définit l'intercompréhension en ces termes : « On parle d'intercompréhension, par exemple, lorsque deux personnes communiquent, à l'oral ou par écrit, en s'exprimant dans des langues différentes, chacune comprenant la langue utilisée par l'autre. » (2005 : 6). En d'autres termes, l'intercompréhension désigne une situation de communication dans laquelle il n'est pas obligatoire pour un locuteur de maîtriser la langue de son interlocuteur mais d'être capable de s'exprimer dans sa propre langue maternelle et de comprendre la langue de l'autre. Dans le contexte présent, il s'agit d'explorer comment un apprenant mobilise les langues qu'il maîtrise et quelles stratégies il met en œuvre pour comprendre ou se faire comprendre dans une langue qu'il ne connaît pas ou qu'il ne maîtrise que partiellement. Au cours de l'apprentissage, l'usage exclusif de l'anglais en tant que langue cible est une prescription institutionnelle. Ce qui justifie l'introduction de l'intercompréhension par le français comme base de

transfert ou langue-dépôt. Ce choix est perceptible à travers la présence d'un certains nombres de stratégies d'apprentissage et l'exploitation des ressources linguistiques disponibles.

6.2.1. Les proximités linguistiques

Chez nos apprenants, cela se manifeste dans la reconnaissance de racines lexicales communes (anglais/français/allemand), l'exploitation des ressemblances phonétiques ou orthographiques, l'inférence à partir du contexte discursif. Les apprenants démontrent ainsi une capacité intuitive à identifier les passerelles entre langues.

L'alternance codique fluide anglais/allemand : ("*He lives **das** forest*") suggère une perception des proximités germaniques entre ces deux langues, facilitant les transferts syntaxiques.

L'alternance balisée anglais/français : lorsqu'un élève dit "*ugly... **laid***", il montre qu'il a identifié une équivalence interlinguale, passant de l'anglais vers le français pour s'assurer de la compréhension.

Les calques et traductions littérales : La phrase "*My father is the person **formidable***" illustre une compréhension partielle basée sur la proximité lexicale (faux-ami formidable). De même, l'exemple "*habitéd*" dans "*This monster **habitéd** in the forest*" montre que l'élève comprend la logique morphologique de l'anglais (-ed pour le passé) mais l'applique à un mot français.

La flexibilité linguistique : L'intégration naturelle des termes camfranglais dans le discours anglais : "*He **bok** a mask*" ou encore "*He is very **watt***", témoigne d'une flexibilité dans la gestion simultanée de plusieurs codes linguistiques qui révèle une stratégie d'intercompréhension interne s'appuyant sur le camfranglais comme langue-passerelle entre français et anglais.

En somme, l'intercompréhension chez nos apprenants n'est pas un simple hasard de ressemblances lexicales. C'est une stratégie cognitive consciente ou inconsciente, qui permet de surmonter les lacunes en anglais. Elle reflète un répertoire linguistique pluriel où chaque langue joue un rôle et participe à la construction d'une interlangue plurilingue.

6.3. Analyse de l'interlangue des apprenants

Le concept d'interlangue est formulé pour la première fois par le linguiste américain Larry Selinker (1972), qui le définit comme un

système transitoire construit par l'apprenant, indépendant de la langue-source et de la langue cible.

L'interlangue est une "*langue intermédiaire*" qui chevauche entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible. Elle constitue une sorte de mélange, où se côtoient la langue maternelle de l'apprenant, éventuellement d'autres langues apprises, et la langue cible. C'est un système intermédiaire qui a ses propres caractéristiques uniques. Elle se distingue de la langue maternelle et désigne une langue apprise à un âge adulte. La notion d'interlangue va regagner de l'intérêt dans les années 90 avec l'apparition du plurilinguisme (Vogel, 1995 :19 cité par Puren 1997). Parmi les propriétés qui sous-tendent l'interlangue, on distingue généralement : l'instabilité, la perméabilité, la variabilité/la systématité, la simplification/la complexification.

6.3.1. L'interlangue de nos élèves : une interlangue dynamique et créative

L'interlangue de nos apprenants révèle un système linguistique transitoire qui présente des règles internes cohérentes témoignant d'un processus d'acquisition complexe et systématique. Les apprenants mobilisent leurs ressources linguistiques multiples (français, camfranglais, allemand LV2) comme outils d'apprentissage. L'alternance codique fluide avec le camfranglais et l'allemand, contrastant avec l'alternance balisée français-anglais, révèle une hiérarchisation inconsciente des langues selon leur proximité typologique avec l'anglais. Les différents types d'interférences (phoniques, syntaxiques, lexico-sémantiques) sont des stratégies compensatoires logiques. Par exemple, la préférence pour les constructions possessives "*He has a mask*" au lieu de "*He wears a mask*" reflète l'influence du français camerounais où ces structures sont privilégiées. Les hybridations comme "*habité*" ou "*abandonné*" avec des suffixes ou prononciation en anglais démontrent une capacité créative remarquable. Les apprenants ne se contentent pas de reproduire mais innove en créant des formes nouvelles qui respectent certaines règles morphologiques anglaises. Au final, l'analyse de l'interlangue des élèves révèle une interaction entre plusieurs langues : la langue maternelle, le français, l'anglais et, pour certains, une Langue vivante2 (allemand ou espagnol). Cette dynamique produit différentes combinaisons selon les niveaux d'études : au cycle

d'observation (sixième et cinquième) : l'interlangue est influencée principalement par la langue maternelle et le français, au cycle secondaire (de la quatrième en Terminale) : l'introduction des langues vivantes² enrichit l'interlangue avec de nouveaux transferts linguistiques.

En somme, l'interlangue révèle des apprenants actifs qui construisent leur propre système de passerelles entre les langues dont les phénomènes constituent des indicateurs précieux du processus d'appropriation de l'anglais dans un contexte multilingue spécifique. L'analyse suggère que nos apprenants développent une compétence plurilingue intégrée, caractéristique des locuteurs multilingues, où les langues s'enrichissent mutuellement plutôt que de s'exclure. L'analyse de l'interlangue est ainsi un outil essentiel pour comprendre l'acquisition d'une L2 et qui permet aux enseignants d'identifier les erreurs récurrentes et d'adapter leurs stratégies pédagogiques pour favoriser l'évolution de l'interlangue et éviter sa fossilisation. Pour les élèves, elle offre un moyen d'évaluer leur progression, de développer leur autonomie et d'affiner leurs compétences linguistiques.

6.4. L'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique est un facteur déterminant dans la perception qu'ont les élèves de leur propre usage de l'anglais. Avant d'analyser cette notion dans le cadre de notre étude, il convient de la situer dans son contexte théorique. Introduite en sociolinguistique par William Labov (1966), la notion d'insécurité linguistique repose sur l'écart entre la perception qu'ont les locuteurs de leur propre langue et la norme linguistique qu'ils estiment légitime Calvet (2009 :47) distingue la « sécurité linguistique », où les locuteurs ne remettent pas en question leur façon de parler, et l'« insécurité linguistique », où les locuteurs se sentent jugés et cherchent à se conformer à une norme qu'ils ne maîtrisent pas. L'insécurité linguistique renvoie au sentiment de doute, de déficit ou d'illégitimité qu'éprouve un locuteur vis-à-vis de sa manière de parler une langue dans des contextes diglossiques ou plurilingues, où certaines langues sont valorisées et d'autres pas. L'insécurité linguistique se manifeste à trois niveaux auprès de nos élèves.

Au niveau global, l'insécurité linguistique transparaît dans la hiérarchisation des langues où certaines langues ont un statut de prestige (ici l'anglais et le français), tandis que d'autres sont dévalorisées (camfranglais, langues locales). Dans le cas de nos apprenants, elle est accentuée par le

statut de l'anglais : langue étrangère, mais valorisée comme une langue d'opportunité et de prestige sur le plan international, alors que le français demeure l'hyperlangue nationale. Cette perception met en évidence une tension entre l'anglais et le français dans l'imaginaire sociolinguistique des élèves.

Au niveau communautaire, l'insécurité linguistique se manifeste à travers la perception des différentes variétés d'anglais. Trois variétés sont identifiées : l'anglais britannique, l'anglais camerounais et l'anglais américain. Parmi les élèves, 46,66 % considèrent l'anglais britannique comme une norme inatteignable, ce qui renforce leur insécurité. Toutefois, 53,34 % préfèrent l'anglais camerounais, qui constitue un repère identitaire mais reste néanmoins stigmatisé en raison de sa proximité au pidgin-English.

Au niveau individuel, l'insécurité linguistique est observable à travers l'auto-évaluation des compétences en anglais. Les résultats divergent selon la méthode d'enquête : dans les questionnaires, 33,33 % des élèves jugent leur niveau négativement contre 66,67 % positivement, tandis que dans les entretiens, 46,67 % l'évaluent positivement et 53,33 % négativement. Cette fluctuation révèle un manque d'assurance quant à leurs compétences réelles.

D'autres manifestations de l'insécurité linguistique sont identifiables dans le comportement langagier des élèves.

L'hypercorrection : Les élèves tentent d'adopter une norme linguistique prestigieuse mais commettent des erreurs involontaires. Dans l'énoncé suivant : Student5 : *Kembê is a snake the head is cot /cɔt/...* [rires dans la classe]... *cock... la chèvre*. [les élèves rient de plus belle]. Les camarades de cet élève rient de lui parce qu'ils comprennent qu'il s'éloigne de la norme, tandis que lui s'entête dans une prononciation erronée qu'il estime être la norme.

La dépréciation de leur propre parler : l'anglais britannique est valorisé et perçu comme légitime à travers l'image que les apprenants se font des locuteurs. "*Ils parlent vite*" ; "*ils parlent couramment leur langue*"; "*ils parlent bien*". L'anglais camerounais est déprécié, comparé péjorativement au pidgin-English.

Les hésitations et répétitions : révèlent une recherche de validation, caractéristique de locuteurs peu sûrs de leurs productions linguistiques.

Les silences et le mutisme : Ils témoignent d'une appréhension face à l'usage de l'anglais en classe.

L'ensemble de ces observations met en évidence une insécurité linguistique profondément ancrée chez nos élèves. Ce phénomène traduit à la fois une volonté de perfection dans l'apprentissage de l'anglais et une difficulté dans son appropriation, renforcée par des représentations négatives et des méthodes pédagogiques peu adaptées.

7. Discussion

7.1. Les contradictions systémiques

L'analyse des représentations de l'apprentissage de l'anglais révèle un paradoxe fondamental qui structure l'expérience scolaire des élèves camerounais. D'une part, les prescriptions institutionnelles imposent une immersion totale en anglais, érigée en norme pédagogique incontournable. D'autre part, cette approche monolingue se heurte aux réalités sociolinguistiques du terrain, où 75% des apprenants privilégient une approche bilingue français-anglais. Cette tension génère un climat d'apprentissage où les enseignants eux-mêmes transgressent la norme officielle (66,67% alternent entre français et anglais) tout en sanctionnant sévèrement les élèves qui adoptent la même stratégie. Les réactions punitives décrites par les élèves ("*Il nous insulte*", "*Il nous punit*", "*Il me met dehors*") révèlent un environnement d'apprentissage anxiogène qui contribue à entretenir un climat de tension et de contradictions où l'apprentissage est perçu comme contraignant et punitif, ce qui forge des représentations négatives durables de l'anglais.

7.2. Les stratégies plurilingues

L'analyse des pratiques langagières des élèves révèle des stratégies d'apprentissage sophistiquées et créatives. Les phénomènes de contact de langues observés (alternance codique, mélanges codiques, transferts et interférences) constituent des mécanismes adaptatifs intelligents plutôt que comme des déficiences linguistiques. L'alternance codique fluide anglais/camfranglais et anglais/allemand, contrastant avec l'alternance balisée français/anglais, témoigne d'une hiérarchisation implicite des langues selon leur proximité typologique. L'intercompréhension déployée par les apprenants révèle une compétence plurilingue intégrée où chaque langue du répertoire joue un rôle spécifique dans la construction du sens.

L'interlangue développée par les élèves, loin d'être un système défaillant, constitue un système transitoire cohérent avec ses propres règles internes, qui témoignent d'un processus d'acquisition complexe et systématique.

7.3. L'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique observée à tous les niveaux (global, communautaire et individuel) constitue le symptôme le plus révélateur de la violence symbolique exercée par le système éducatif sur les apprenants. Au niveau global, la hiérarchisation des langues génère un sentiment d'illégitimité chez les élèves qui perçoivent leurs ressources linguistiques plurielles comme des handicaps. Au niveau communautaire, la valorisation de l'anglais britannique comme norme inatteignable (46,66% des élèves) et la stigmatisation de l'anglais camerounais renforcent le sentiment d'inadéquation. Au niveau individuel, les fluctuations dans l'auto-évaluation des compétences révèlent un manque d'assurance récurrent. Les manifestations comportementales (hypercorrection, dépréciation de son propre parler, hésitations, silences) traduisent une intériorisation de rapports de domination linguistique qui entrave l'appropriation sereine de l'anglais.

Conclusion

En définitive, l'étude des représentations de l'anglais et des pratiques d'apprentissage en contexte francophone camerounais met en évidence une série de contradictions structurelles. L'anglais, bien que langue officielle, est perçu comme une discipline scolaire déconnectée de la vie quotidienne des apprenants. La norme institutionnelle d'immersion exclusive en anglais entre en conflit avec les attentes des élèves qui privilégient une approche bilingue. Les enseignants, contraints de naviguer entre prescriptions et adaptation, renforcent malgré eux cette dynamique paradoxale qui nourrit un climat de tension en classe ce qui alimente des représentations négatives de l'apprentissage. Cependant, l'examen des pratiques langagières des élèves révèle un potentiel didactique important. Les phénomènes de contact de langues – alternance codique, interférences, emprunts, calques – ainsi que le développement d'une interlangue dynamique, témoignent d'une créativité et d'une flexibilité linguistique propres aux contextes multilingues. Loin d'être des obstacles, ces pratiques constituent des ressources pour l'acquisition de l'anglais et illustrent l'émergence d'une compétence plurilingue intégrée. Par conséquent, cette étude invite à repenser les approches didactiques de

l'anglais en contexte camerounais. L'enjeu est de faire évoluer les représentations autant que les pratiques, en passant d'un modèle qui oppose les langues à un modèle qui les articule de manière constructive, afin de mieux refléter et de servir la réalité multilingue camerounaise. Plutôt que de stigmatiser les pratiques plurilingues, il apparaît nécessaire de les valoriser et de les intégrer comme leviers pédagogiques. L'anglais pourra ainsi cesser d'être perçu comme une discipline contraignante pour devenir une ressource communicative réelle, ancrée dans le répertoire plurilingue des apprenants du sous-système éducatif francophone.

Bibliographie

ERRADI, Abdeladim, (2023), La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ? Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels, v.1, n°1, varia, pp. (133-153).

BILOA, Edmond et FONKOUA, Paul, (2010), Imaginaires linguistiques ou représentations du français et des langues identitaires autochtones au Cameroun. Sudlangues : Revue électronique internationale du langage, n°2.

Disponible sur : <http://www.refer.sn/Sudlangues>

BITJAA KODY, Zachée Denis, 2004, *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français*, thèse de doctorat d'Etat en sociolinguistique, Université de Yaoundé I, 648 p.

BOUH MA SITNA, Charles Lwanga, 2016, *Représentations et apprentissage de l'anglais en milieu scolaire francophone au Cameroun : cas des élèves du lycée d'Ebolowa*, Mémoire de Master 2 en didactique des langues, Université Jean Monnet de Saint-Etienne, 142 p.

BOUH MA SITNA, Charles Lwanga, (2024), De l'ère pré-numérique à l'intelligence artificielle : une approche socio-historique de l'évolution des technologies dans l'enseignement des langues. Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels, v.2, n°3, pp. (339-362).

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle, (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 29 p.

DEWAELE, Jean-Marc, (2003), Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker, Linx, n°49.

DOYÉ, Peter, (2005), *L'intercompréhension, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 23 p.

EHRHART, Sabine, 2002, « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève – Synthèse à partir

d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre », *Proceedings*, Galicia, (Actas. Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. Universidade de Vigo), Anxo M. Lorenzo Suarez, Fernando Ramallo & Xóan Paulo Rodriguez-Yanez (dir.), Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo, p. 1-14.

JODELET, Denise, (1994), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, pp. 36-57.

N'ZESSÉ, Ladislav, 2012, « Les emprunts du français aux langues locales camerounaises : typologie, intégration et enjeux », Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone / Université Laval, coll. « Note de recherche de l'ODSEF », 28 p.

PETITJEAN, Cécile, 2009, *Représentations linguistiques et plurilinguisme*, thèse de doctorat, Université de Provence- Aix-Marseille I; Université de Neuchatel, 487 p.

POPLACK, Shana, 1988, « Conséquence linguistique du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste », dans *Langue et société*, Paris, « Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles », pp. 23-48.

PUREN, Christian, (1997), *Compte-rendu de lecture : Klaus Vogel, L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Les langues modernes, n°2, pp. (71-73).

SAMIR Abdelhamid et HADJARAB Soraya, (2009), *Représentations sociolinguistiques d'étudiants en FLE*. Synergies Algérie n° 7 pp. 267-275.

SOL, Marie Désirée, 2010, « Les Camerounais et la norme du français. Représentations et attitudes sociolinguistiques », dans Ambroise Queffelec (dir.), *Le français en Afrique*, Nice, CNRS, n°25, pp. 221-241.