



Revue D.L.T.

Didactique, Linguistique et Traduction

Vol. 03 – N° 01 – 30 juin 2025

Biographies langagières des apprenants, motivation et compétence à communiquer en *French* au Lycée bilingue de Molyko-Buea

Ntedondjeu, Michel N.

The University of Buea/Cameroon

Coredec/RAS

ntedondjeu.michel@ubuea.cm

 0009-0000-3275-1165

Tiabou Douanla, Héredia

Institut Français du Cameroun-Yaoundé

tiaboudouanlah@gmail.caom

0009-0006-72630177

Pour citer l'article:

Ntedondjeu, Michel N. & Tiabou Douanla, H. (2025). Biographies langagières des apprenants, motivation et compétence à communiquer en *French* au Lycée bilingue de Molyko-Buea. *Revue D.L.T. Didactique, Linguistique et Traduction*, 03(01), 26-45.

Reçu: 28/04/2025; **Accepté:** 26/06/2025, **Publié:** 30/06/2025

Distribution électronique par ASJP-CERIST : <https://www.asjp.cerist.dz>



La Revue D.L.T. *Didactique, Linguistique et Traduction* publie sous la licence Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International.

Mots clés :	biographie langagière, motivation, compétence langagière, sociodidactique, <i>French</i>
Résumé	
L'objectif de cette recherche est de questionner, à partir d'une démarche empirico-inductive, le parcours langagier des apprenants de <i>French</i> au Lycée bilingue de Molyko (Buea), pour montrer que même si les enseignants peuvent inciter ces derniers à être motivés pendant leur apprentissage, la première source de motivation / démotivation réside en l'apprenant. C'est celle qui provient de ses déplacements, de ses contacts avec des personnes, des langues et de l'influence de ceux-ci sur son identité. Par ailleurs, les compétences langagières d'un apprenant ne se construisent pas seulement à travers les contenus linguistiques qui lui sont enseignés. Elles se construisent également en lien avec la langue qu'il apprend, ses projets avec ladite langue ainsi que la relation avec les autres langues de son environnement sociolinguistique. Telle qu'analysée, l'hétérogénéité des biographies langagières des apprenants explique également les différences en termes de motivation et par conséquent, amène les apprenants à performer différemment. L'intégration bien articulée de la langue de l'apprenant en classe de <i>French</i>, la prise en compte de la relation enseignant-apprenant-biographie langagière et surtout, une intervention sur les représentations sont proposées comme des stratégies sociodidactiques pouvant nourrir l'intérêt pour la langue.	

Title	Learners' Language Biography, Motivation and Competence to Communicate in French at the Government Bilingual High School of Molyko-Buea
Keywords	language biography, motivation, language competence, sociodidactics, French
Abstract	
The aim of this research is to investigate, using an empirico-inductive approach, the language pathways of French learners at the Government Bilingual High School of Molyko (Buea), to show that even if teachers can encourage learners to be motivated during their learning, the primary source of motivation/demotivation lies with the learner. It's the one that comes from his or her travels, contacts with people and languages, and the influence of these on his or her identity. Moreover, a learner's language skills are not built solely through the linguistic content he or she is taught. They are also built in relation to the language they are learning, their projects with that language and their relationship with other languages in their sociolinguistic environment. The question guiding this study is how the language biography (LB) of learners of French at the Government Bilingual High School of Molyko-Buea influences their motivation, on the one hand, and their communicative competence in the said language, on the other. Introduced by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), the BL is a major asset in the language teaching/learning process, especially for teachers/learners working in contexts of linguistic plurality. As a tool for identifying the needs of those involved, it enables them to pinpoint their attitudes and representations, and thus to construct their own	

language-related identity. From a theoretical point of view, this research, because it is part of the wider issue of multilingualism at school, adopts a sociodidactic perspective to link classroom practices to the sociolinguistic context.

It is therefore contextual and contextualized didactics which allows us to see how French's learning experiences, attitudes and positions, etc. are translated. In this article, the achievements of sociodidactics are complemented by the orientations of the habitus in Bourdieu's sense. From a methodological point of view, the research is empirical and inductive, even qualitative, because it attempts not to explain, but to provide an understanding of the phenomenon studied in context, on the basis of a set of data derived from observations and interviews with actors (learners and teachers) chosen according to their role in the educational chair. The classes chosen for observation were Form 1 and Form 5, where learners were chosen for interviews (34 interviews in total, with 12 transcribed for this study). Similarly, the teachers of the various classes selected (04) were interviewed, the aim being to understand their relationship with their BL and how this influences their teaching and enables them to put in place strategies capable of arousing learners' enthusiasm for the target language.

Analysis of the observables shows that learners have a very diverse background (in terms of languages learnt, human contacts and socio-spatial mobility) which shapes their relationship with French, their motivation and their communicative competence. According to the teachers, their learners' attitudes towards French are predominantly negative. This is supported by the stereotypes and negative feelings they have built up about the language as they have progressed along their 'linguistic paths'. Added to all this is the linguistic insecurity and the insecure context of the city of Buea. These two factors (linguistic and extralinguistic) are not conducive to motivation for French, let alone to refining learners' skills. In short, the heterogeneity of learners' language biographies explains the differences in motivation and consequently leads learners to perform differently. As a socio-didactic perspective, the well-articulated integration of the learner's language into the French classroom is proposed from the outset as a means of ensuring that French lessons are well understood. In addition, the teacher-learner-language biography relationship and, above all, an intervention on representations are proposed as sociodidactic strategies that can foster interest in the language.

1. Introduction

L'observation de quelques pratiques de classes de French au Lycée bilingue de Molyko à Buea permet de se rendre compte qu'il existe un déséquilibre criard en termes de motivation et de compétence langagière entre apprenants de la section anglophone. Si certains sont motivés et s'expriment couramment en *French*, la plupart par contre, manquent considérablement de motivation et peinent à communiquer dans ladite langue. Ceci amène à penser que la biographie langagière (Désormais BL) des apprenants est en partie responsable de cet état de fait. Les études

qui interrogent les BL en classe de langue considèrent qu'il s'agit d'un outil remarquable qui permet aux apprenants de retracer leur passé langagier, d'en faire une réflexion au profit de la déconstruction des idées reçues au sujet de la langue et de la mise en valeur de celle-ci (Muriel Molinie, 2006, Fanny Berlou et Chantal Dompmartin, 2021). Notre expérience d'enseignant de *French* dans le contexte anglophone camerounais permet de constater que la BL joue un rôle non moins remarquable dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues, et plus particulièrement du *French*. Ceci amène à se poser la question de savoir en quoi la BL des apprenants de *French* influence d'une par leur motivation, et, d'autre part, leur compétence communicative dans ladite langue. L'objectif de cette recherche est de questionner, à partir d'une démarche empirico-inductive, la relation entre la BL, la motivation et la compétence à communiquer en *French* par les apprenants de *Form 1* et *Form 5* du Lycée de Molyko. Ceci va donner de comprendre que la première source de (dé) motivation réside en l'apprenant. C'est celle qui provient de ses déplacements, de ses contacts avec des personnes et des langues et de l'influence de ceux-ci sur son identité. Par ailleurs, cet article s'attèle à montrer que les compétences langagières d'un apprenant ne se construisent pas seulement à travers les contenus linguistiques qui lui sont enseignés. Elles se construisent également en lien avec la langue qu'il apprend, ses projets avec ladite langue ainsi que la relation avec les autres langues de son environnement sociolinguistique. Après avoir défini et clarifié ce qu'on entend par BL, nous présenterons l'option théorique et méthodologique choisie avant de s'attarder à l'analyse des données qui nourrissent cette réflexion.

2. La BL en question

La BL est définie par Cuq comme :

« L'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu' [une personne] a parcouru et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun ». (2003 : 36-37).

Ainsi, la BL prend en compte la relation qu'une personne entretient avec les langues auxquelles elle est en contact, celles de ses apprentissages ainsi que celles qu'elle projette apprendre. Elle s'intéresse tout aussi à la réflexivité subjective de la personne qui trace de manière rétrospective sa trajectoire linguistique. Cette démarche permet non seulement de recueillir tout ce qui relève du parcours langagier de chaque individu mais aussi de mettre en avant ses attitudes et ses représentations. La BL a été présentée par le Cadre Commun Européen de Référence pour des Langues (CECRL) comme outil de valorisation des apprentissages, de développement des compétences, de l'autoévaluation (Muriel Molinie, 2006). Elle prône ainsi l'autonomie de l'apprenant en l'offrant des outils nécessaires pour s'auto-évaluer. Fanny Berlou et Chantal Dompmartin la considèrent d'ailleurs comme « un

outil pour l'apprenant•e lui permettant d'identifier ses besoins et ses objectifs d'apprentissage. Elle est de ce fait un instrument pour un apprentissage plus efficace » (2021). Toutefois, bien que la BL soit de plus en plus considérée comme un atout phare de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, elle n'est cependant pas assez diffusée dans les institutions scolaires. Or, pour les auteurs,

« Grâce [aux] outils [autobiographique] de retour sur soi, les enseignant•es prennent mieux en compte les situations plurilingues de leurs élèves. De fait, elles méritent d'être mises en musique concrètement en formation, en tant qu'élément fondateur des pratiques ultérieures des enseignant•es. [car,] elles peuvent servir de repère initial [...], amenant le•la futur•e enseignant•e à questionner et à appréhender l'ensemble des concepts sociolinguistiques nécessaires à l'enseignement des langues, de l'ambiguïté des étiquettes (langue(s) maternelle(s), langue(s) plus ou moins étrangère(s)) au statut social des langues, qui leur confère une plus ou moins grande valeur aux yeux des sujets, en passant par le rôle de l'institution scolaire dans cette valorisation ou dévalorisation » (Fanny Berlou et Chantal Domp martin, 2021 : 2).

Tout comme la BL est un élément fondateur des pratiques de l'enseignant(e), elle est également essentielle dans l'appropriation de la langue car, elle permet à l'apprenant de construire du sens en se basant sur la réflexion qu'il aura faite de son rapport avec les langues qui l'entourent et sur des liens que la langue en apprentissage entretient avec son environnement linguistique.

En tant qu'outil didactique, la BL se présente sur plusieurs formes discursives : celles dites écrite, orale, dessinée (une fleur par exemple, sur laquelle des trajectoires langagières d'une personne sont inscrites sur chaque pétales y apportant ainsi une touche esthétique), interactionnelle, sous forme d'échanges sur des fora de discussion, en classe, pour ne citer que ceux-ci. Selon Raphaël Baroni et Chiara Bemporad (2011 : 123), « L'exploitation pédagogique la plus connue et la plus répandue de la biographie langagière en classe de langue [...] prend la forme d'un texte écrit relatant les “expériences d'apprentissage pour toutes les langues” de l'étudiant•e ». Dans cette recherche, c'est sa forme orale, obtenue par interaction avec les apprenants ainsi que par le truchement des observations des classes de *French*, qui est prise en compte.

3. Ancrage théorique de l'étude

Les questions de BL s'inscrivent dans la problématique plus vaste du plurilinguisme. Ceci justifie le choix de la perspective sociodidactique dans cet article. L'Association Internationale de Recherche en Didactique du français (AIRDF), citée par Cortier (2009 : 110) la définit comme

« une didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels,

socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part, et pour laquelle nous disions que sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer de façon concomitante ».

Selon Rispaïl (1998), Louise Dabène a employé le terme socio-didactique pour désigner, en didactique des langues, une didactique de la variation, qui prenne en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des élèves, dont la combinaison donnerait lieu à une typologie des situations d'apprentissage et permettrait de réaliser une focalisation et une centration sur l'apprenant. Cela montre en effet le lien entre la langue et la société, le contexte scolaire/social aux prises avec la ou les langue(s). Pour ainsi dire, Rispaïl argue que « la langue comme fait social, déjà affirmée par Saussure, doit aider à définir le sujet parlant comme lieu de représentations structurelles, culturelles, sociales et imaginaires » (Rispaïl, 1998 : 446). Poursuivant les recherches, elle affirme que « toute recherche portant sur la classe ne peut que s'appuyer sur la situation sociale dans laquelle s'inscrit cette classe » (Rispaïl, 2005 : 102). Il s'agit alors d'une approche qui prône un travail d'exploration et d'investigation sur le terrain, une *didactique contextuelle et contextualisée* (Rispaïl et Blanchet, 2011) qui va permettre de voir comment les apprenants de *French* du Lycée de Molyko à Buea traduisent leurs expériences d'apprentissage de ladite langue, leurs positionnements, attitudes, leur représentations, etc., face à elle ainsi que la contrepartie qui s'en dégage puisque « les situations formelles de l'apprentissage relative à l'espace classe et les situations informelles de l'apprentissage en dehors de ce milieu sont prises en compte » (Hakima Khaldi et Houari Bellatreche 2017).

L'approche sociodidactique mobilisée ici est complétée par l'*habitus* qui, selon Bourdieu est un ensemble d'habitudes, un « Système de dispositions durables et transposables » (Bourdieu, 2000) *via* la notion de « schèmes » d'expériences, de perceptions, d'appréciations et d'actions. L'*habitus*

« renvoie d'abord aux apprentissages par lesquels des perceptions, des jugements ou des comportements sont véhiculés et inculqués pendant la socialisation individuelle. Il renvoie ensuite à l'impact de ces apprentissages sur l'agent, à la façon dont ils sont intériorisés et reconduits dans un inconscient individuel et collectif. Il renvoie enfin à la capacité de ces dispositions à faire naître des pratiques sociales » (Gonthier, 2014).

La théorie de l'*habitus* qui traite des comportements, des habitudes, et de la subjectivité, nous permet tout d'abord, de comprendre l'apprenant pour mieux appréhender sa BL. Ensuite, elle donne de comprendre les attitudes et les représentations des apprenants, à savoir les raisons de leur manque de motivation (ou le contraire) ainsi que leur perception de la langue française et de trouver ainsi, des moyens pour les accompagner dans la modification de celles qui sont considérées

comme des entorses à leur processus d'apprentissage. Pour mieux comprendre le déploiement de l'*habitus*, une connaissance du contexte d'étude est primordiale.

4. Buea, un contexte particulier d'enseignement/apprentissage du *French*¹

Chef-lieu de la région du Sud-Ouest du Cameroun, la ville de Buea est habitée par les Bakweri (les autochtones) ainsi que des personnes venant de différents horizons du Cameroun et d'ailleurs. Celles-ci sont des commerçants, des fonctionnaires, des cadres d'administrations ou encore des étudiants et des étrangères (nigériens, équato-guinéens, etc). À côté de l'anglais, du français et du mokpwe (langue locale), le pidgin-English est la langue dominante dans les situations ordinaires de communication tandis que l'anglais est plus utilisé dans le domaine formel.

La situation sociopolitique et linguistique de la ville de Buea remonte à la période coloniale avec le mandat franco-britannique. En effet, après la réunification du Cameroun en 1961, le pays est devenu une République fédérale ayant différentes assemblées nationales et deux langues officielles (l'anglais pour la partie anglophone et le français pour la partie francophone). En 1972, un referendum a mis fin au fédéralisme. Les deux États sont devenus dès lors, un seul État avec une Assemblée nationale et le pouvoir centralisé à Yaoundé.

Au fil du temps, les anglophones de Buea en particulier, comme ceux du Sud-Ouest et Nord-Ouest en général, se sont plaints de discrimination et d'exclusion par l'État du Cameroun, constitué majoritairement de francophones. En 2016, des revendications corporatistes ont débouché sur la crise dite anglophone. Wilfried Tassong, secrétaire exécutif du Cameroon Anglophone Teacher Trade Union (CATTU), déclarait « il n'est pas acceptable qu'on affecte dans la zone anglophone des enseignants francophones, alors qu'ils n'ont pas été formés dans le sous-système anglophone. Un francophone ne doit pas enseigner l'anglais à l'anglophone » (Tassong 2016, cité par Koungou, 2018). Des revendications similaires ont également été formulées par des avocats qui rejetaient la suprématie du droit romain qui est français sur la *Common Law* qui est anglo-saxonne. Ces revendications se sont intensifiées et la haine contre les francophones et l'État du Cameroun s'est propagée dans les deux régions anglophones, dégénérant en une crise violente où les séparatistes ont exigé la sécession et la création d'un nouvel État appelé Ambazonia. Par conséquent, plusieurs habitants de la zone ont dû quitter ces régions à cause des attaques répétées, des villes mortes et des incertitudes qui ont plombé l'avenir des élèves et étudiants qui, pour la plupart, ne pouvaient plus se rendre à l'école. L'une des conséquences de cette situation sur la langue française est son rejet par beaucoup de familles anglophones et le renforcement de stéréotypes négatifs à l'égard du francophone et du français.

¹ Dans le sous-système éducatif anglophone du Cameroun, le *French* est la nomenclature adoptée pour désigner le français enseigné aux anglophones.

La situation sécuritaire de la ville de Buea est relativement stable présentement. Malgré les affres de la crise, certains établissements scolaires comme le Lycée bilingue de Molyko, ont continué d'être fréquenté par le corps éducatif. Au moment où nous faisons cette recherche, nous nous sommes rendus à l'évidence que le poids des expériences linguistiques individuelles ou collectives continue d'influencer les appréhensions des apprenants sur le *French*.

5. Démarche méthodologique

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour une démarche empirico-inductive de type compréhensive, voire qualitative qui nous a permis de nous interroger sur le fonctionnement et sur la signification du phénomène sociodidactique à l'étude. Plus concrètement, nous avons « développé une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses à priori » (Blanchet 2000, 2007). Ainsi, en entrant dans les catégories de pensées des participants à cette recherche, nous saisissons leur système de référence et les significations sociales attribuées au *French* dans la dynamique de l'enseignement-apprentissage, mais aussi en lien avec leurs vécus et leurs projets avec les langues de leur environnement socioculturel.

La recherche de terrain² s'est faite en deux phases complémentaires. Nous avons, avant toute chose, procédé par observations non participantes et participantes dans les classes choisies ; les Form 1 et Form 5. La Form 1 fait partie des classes d'observation au secondaire tandis que la Form 5 marque la fin du premier cycle dans le sous-système éducatif anglophone. Nous-y avons été en tant que simple participante (Form 1 A et B et Form E) ou en tant qu'enseignante stagiaire (Form 5 B). Ces deux façons de procéder nous ont donné la possibilité d'observer l'environnement, le public cible et ses interactions avec les enseignants et ses stratégies d'apprentissage mises en place. Aussi, c'était l'occasion de sérier les apprenants selon qu'ils semblent motiver par le cours de *French* ou non, leurs origines géographiques, leur participation plus ou moins remarquable au cours et surtout selon leur compétence à communiquer langagièrement, entre autres critères.

Les observations ont duré quatre mois ; de novembre 2022 à mars 2023. Durant cette période, nous avons identifié les apprenants concernés par l'enquête en tenant compte des critères d'origines (l'accent, les noms), de motivations (participation volontaire ou involontaire en classe), de compétence communicationnelle (le respect des règles de grammaire et conjugaison, la connaissance du vocabulaire, etc.) et le niveau scolaire (Form 1, Form 5). Par la suite, nous avons effectué des entretiens semi-directifs qui ont établi un cadre convivial et conversationnel, donnant ainsi la possibilité à l'apprenant de raconter sa BL, notamment en lien avec le *French*. Dans l'ensemble, nous avons réalisé 34 entretiens

² Cette phase de la recherche est effectuée par l'étudiante-enseignante stagiaire (H. Tiabou Douanla), le tout sous notre (Michel N. Ntedondjeu) orientation.

(05 à 17 minutes) : 09 en Form 1 E, 09 en Form 1 B, 07 en Form 5 B et 09 en Form 5 B. Parmi ceux-ci, 12 ont été transcrits soit, 03 dans chaque classe. Les âges des participants varient entre 10 et 18 ans. Pour ce qui est du sexe des enquêtés, il y a 09 filles et 03 garçons dont 11 sont originaires du Sud-Ouest et 01 du littoral. Ce sont des apprenants au parcours divers malgré le déséquilibre observé ici. Nous avons également interrogé les enseignants des différentes classes retenues (04 au total), pour comprendre leur rapport avec leur BL, comment celle-ci influence leur enseignement et leur opinion en lien avec la place de la BL sur la motivation et la compétence des apprenants.

6. Résultats de l'analyse des données

L'analyse qui va suivre prend aussi bien en compte les points de vue des apprenants et des enseignants dans la construction de la relation entre la BL, la motivation et la compétence communicative en *French* chez les premiers.

6.1 Diversité des parcours et influences sur la motivation et la compétence langagière en *French*

Un regard croisé sur les observables laisse comprendre que les apprenants ont un parcours très diversifié, tant sur le plan des langues apprises et connues, sur le plan des contacts humains que sur le plan des espaces sociaux de vie. Ceci étant, les apprenants partis de la zone francophone pour la zone anglophone semblent être plus motivés et aptes à s'exprimer en *French*, le tout enrichit par d'autres langues comme l'anglais et le pidgin. Ce sont des acteurs (un de *Form 1*, un de *Form 5* et deux de *Form 5*) qui ont des parents francophones et ont également grandi dans des familles francophones. Ils ont ainsi été influencés par les contacts familiaux, environnementaux et linguistiques dans les villes francophones de Douala, Yaoundé, Maroua et Banjoun, entre autres. Pour ceux (deux de *Form 5* et un de *Form 1*) qui ont connu un parcours en navette entre les zones francophones et les zones anglophones du Cameroun, on observe une influence positive selon que les apprenants ont vécu dans des familles francophones ou anglophones, ou encore, ont été en contact plus ou moins prolongé avec des locuteurs francophones. Leur passage et repassage, depuis le bas âge, entre les villes anglophones du Sud-ouest et Nord-ouest, et des régions francophones du Littoral, du Centre, du Sud et de l'Est, ont contribué à modeler leurs rapports aux langues et particulièrement au *French*. En revanche, pour des participants (deux de *Form 5* et trois de *Form 1*) dont les chemins linguistiques sont limités à la zone anglophone, notamment les villes de Buea, Tiko, Kumba, Bansa, Bafut, etc., le constat qui se dégage est que ces derniers sont très démotivés, et très faibles en *French*. En examinant de manière minutieuse leur cheminement social, il y a qu'ils sont tous issus de parents anglophones, y ont passé du temps avec eux, ont vécu/côtoyé des oncles/tantes/frères et amis qui ne s'expriment principalement qu'en anglais et en pidgin. Le français ne fait presque pas partie de leur univers socioculturel si ce n'est dans le cadre de l'école. Trois parmi eux affirment n'avoir pas eu d'enseignants de *French* dans certaines classes du

primaire. Tout ceci explique leur désintérêt pour la langue qu'ils ne parlent pas, qu'ils n'écrivent et ne comprennent pas « vraiment ».

Les remarques des enseignants au sujet de l'aptitude de leurs apprenants à communiquer illustrent d'avantage ces constats :

Enseignante *Form 5 B* : Il y a des apprenants qui viennent des familles francophones + d'autres ont vécu dans une zone francophone ou dans un entourage bilingue

Enseignante *Form 5 E* : Leur exposition à cette langue dans le présent ou le passé dans leur environnement direct

Enseignante *Form 1 E* : l'intérêt qu'ils ont pour la langue ++ le contact qu'ils ont avec ceux qui viennent des familles francophones, parlant la langue à la maison alors que ceux qui viennent des familles anglophones parlent seulement à l'école

Enseignant *Form 1 B* : certains sont de faux anglophones. Ceci dit, les parents parlent couramment français tandis que d'autres viennent des familles francophones.

À tout prendre, l'école n'est pas le seul espace où l'on apprend une langue, ou encore, susceptible de susciter chez l'apprenant toute la motivation nécessaire pour y arriver. L'influence de la famille (famille francophones, faux anglophone, langue à la maison, parent [...] français, etc.) et de l'environnement (entourage bilingue, zone francophone, exposition, contact avec, etc.) dans lesquels les apprenants de cette étude ont évolué ont contribué à façonner leur rapport au *French* et à modeler leur compétence langagière en cette langue. Leur « aptitude à communiquer verbalement (mais aussi para verbalement et non verbalement) n'est autre que la disposition naturelle à s'adapter aux situations de communication avec les membres de l'espèce » (Lenfranc, 2004 : 81).

6.2 Des réactions des apprenants selon les enseignants

Il ne fait pas l'ombre d'un doute que la BL est également un outil d'évaluation de la situation des apprenants par les enseignants, question de trouver les voies et moyens pour mieux affiner leurs stratégies. Dans les classes concernées par cette étude, les professeur.e.s de *French* ont observé des attitudes variées chez leurs apprenants.

Table 1: Tableau 1 : Attitudes des apprenants selon les enseignants

Enseignant.e.s	Attitudes des apprenant.e.s	Justificatifs
<i>Form 5 E</i>	-certains attentifs - d'autres distraits	Le manque de motivation et l'inconscience pour les distraits

<i>Form 5 B</i>	-désinvolture -bavardage - peu de participation et engouements -refus de comprendre parfois -découragement	-Ceux qui ne s'y intéressent pas ne voient aucun intérêt à apprendre cette langue, parfois c'est le climat sociopolitique ou le manque d'encouragement de certains parents et éducateurs. - l'exploitation tardive de la langue - le désir d'une réussite parfaite ou de faire plaisir aux parents -Les ambitions d'avenir pour ceux qui s'y intéressent
<i>Form 1 E</i>	Très peu d'entre eux s'y intéressent. Ils n'achètent pas de livres.	-Les idées préconçues -le français est difficile - le français n'est pas aussi important que l'anglais
<i>Form 1 B</i>	Certains sont actifs, d'autres essayent et mélangeant l'anglais et le français, les autres sont neutres.	-le manque d'intérêt -l'influence négative des parents, de l'environnement -les intérêts personnels

Ces comportements qui sont ceux des apprenants renseignent à suffisance sur leur rapport à la langue cible. C'est un rapport négatif perceptible dans le champ lexical du désintérêt face au French : « manque de motivation », « inconscience », « aucun intérêt », « influence négative des parents », « désinvolture », « refus de comprendre », « manque d'encouragement », etc. Pour l'enseignant de *Form 1 E*, ce désintérêt est renchéri par des stéréotypes négatifs : « le français est difficile », « le français n'est pas aussi important que l'anglais ». L'utilisation du présent de l'indicatif (« est ») montre qu'il s'agit d'une situation ponctuelle, permanente, et donc difficilement modifiable. Contrairement à ceci, ceux qui manifestent de l'intérêt pour la langue sont non seulement « actifs » et « attentifs », mais surtout « essayent et mélangent » l'anglais au *French*. Compte tenu de ce que la plupart des enquêtés ont des attitudes négatives envers le *French*, ils nourrissent aussi des sentiments négatifs à son égard.

6.3 Les sentiments liés au français

Le sentiment prédominant chez les enquêtés est celui du rejet. En effet, les attitudes des apprenants telles que décrites par leurs enseignants et évoquées ci-haut, traduisent leur rejet de la langue. Lors des entretiens, ces apprenants ont fait part de nombreuses causes de leur rejet (ou acceptation dans certains cas), en l'occurrence la prédominance de l'anglais qui est plus valorisé, les stéréotypes, l'insécurité linguistique et le contexte insécuritogène, entre autres.

6.3.1 De la prédominance de l'anglais sur le français

Pour bon nombres d'apprenants, la prédominance de l'anglais sur le *French* au plan international justifie leur manque d'intérêt envers le *French*. Lisons les réactions de quelques-uns :

App Form 5E: sometimes I hear my neighbor say what is the use of French? Mainly + in the world they use English *yes* and French it's only some few countries in Africa then we have I can say France and maybe some few others but when you check on English you have more on the percentage

App Form 5B: you will find out that there are so many jobs in most of these English countries like USA + Nederland ++ USA + England I mean

Ces quelques paroles laissent entendre que le *French* n'est pas aussi utile que l'anglais. Non seulement, il est limité selon les témoins à « some few countries in Africa », mais aussi, il n'offre pas d'opportunités d'emplois comme c'est le cas avec l'anglais dans les pays anglo-saxons. Sur cette base, les apprenants croient pouvoir se passer du *French* qui, dans cette situation, n'est qu'une langue étrangère parmi tant d'autres qui vient s'ajouter au répertoire linguistique de l'apprenant plus particulièrement à l'anglais. Dans ce cas, il devient facile pour eux de le rejeter pour une autre langue, surtout que beaucoup n'ont pas de liens particuliers avec le *French* si ce n'est dans le cadre de l'école. On peut alors comprendre la qualité des stéréotypes formulés à l'égard de cette langue.

6.3.2 Des stéréotypes ambivalents sur le *French*

Lors de leurs parcours, les apprenants sont également façonnés par des stéréotypes, c'est-à-dire des « Clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social [...] et qui détermine à un plus ou moins grand degré (leurs) manières de penser, de sentir et d'agir » (Amossy et Herschberg-Pierrot, 1997 : 27), à l'endroit du *French*. En effet, à la question de savoir quelles idées les apprenants se font de cette *langue*, des réponses de natures ambivalentes sont tirées des expériences des apprenants et des enseignants :

App5 Form 5E : [...] que c'est dur à comprendre le français + et les autres mots ++ ils disent que le français est bête parce que quand tu dis « balais » + balais en anglais veut dire tu t'amuses + tu danses mais balais en français veut dire le balais [nor]

App1 Form 5E: madam actually ++ they think it's hard

App4 Form 5B: some of them they always complain that it's boring + because they don't understand anything

App8 Form 1B: in my former class sixth people did not really like French

App10 Form 5B: madam + other say [...] you can not do it without French [...] but others says no + French does not even matter

Enseignant Form 5B : C'est une langue inutile pour certains, une langue difficile pour d'autres. [...]. Beaucoup d'élèves pensent qu'ils peuvent s'en sortir sans le French

Enseignant Form 1B : tandis que certaines montrent les intérêts à l'apprendre car comme ils le disent, ils l'aiment, d'autres disent qu'il est compliqué. C'est la chose des francophones

Enseignant Form 5E : certains apprécient le fait d'être bilingue + D'autres rejettent stipulant langue difficile ou langue du colonisateur

App3 Form 5B : rien de mal + ils disent seulement qu'ils veulent aussi apprendre le français *oui* parce que au Cameroun que nous sommes maintenant c'est pas seulement l'anglais qui aide

App11 Form 1E : il me dit que je dois parler le français maintenant bien que [eeuuuh] le français est bien + c'est bien ++ mais que je ne mets pas dans ma tête que c'est dur parce que je mets dans ma tête que le français est dur

App2 Form 5E : chez moi + tout le monde adore la langue

App6 Form 1E : ils disent que le français est bien

Au sentiment de prédominance de l'anglais sur le *French* évoqué plus haut, viennent se greffer des stéréotypes en majeures parties négatifs. Pour les apprenants, le *French* est « dur à comprendre », « bête », « compliqué », « boring », « hard », « inutile », « difficile », sans importance (*does even matter*). Pire encore, cette langue est associée à une catégorie de personnes dont le rapport avec l'espace anglophone camerounais n'est pas toujours sans conflictualité. Il s'agit de « Francophones » et « colonisateurs ». Cette langue est donc, selon les témoins, la chasse gardée d'une typologie de personnes.

Il y a tout de même des apprenants qui ont des stéréotypes positifs à l'égard de cette langue d'enseignement-apprentissage. Ainsi peut-on, discerner les sous-entendus suivants dans ces déclarations :

- a) « you can not do it without French » : sous-entendu : le *French* est incontournable.
- b) « c'est pas seulement l'anglais qui aide » : sous-entendu : le *French* est également une langue importante (qui aide).
- c) Ils disent que le français est bien : sous-entendue : le français est une bonne langue/c'est bien de parler français.

À côté de cela, les expériences donnent à voir que le *French* est pour certains, une langue adorable. Cela va de soi car, les images construites à l'égard d'un fait social ne peuvent jamais être péjoratives pour tout le monde. Cependant, le déséquilibre observé au cours des pratiques de classe et même lors des entretiens montrent que pour la plupart, le sentiment négatif l'emporte et touche même l'entourage des concernés. En effet, si quelques enseignants attestent que certains apprenants disent aimer le *French*, la balance penche beaucoup plus sur les sentiments négatifs liés à la langue. C'est également le cas pour les représentations que l'entourage des apprenants se construit du français car, si quelques-uns aiment la langue et encouragent les camarades à s'y intéresser, la plupart, par contre, sont dans un rejet quasi-total de celle-ci. De ce fait, le poids des discours négatifs sur la langue est plus élevé que celui des discours mélioratifs.

Ces discours négatifs, qui ne sont pas uniquement ceux de la salle de classe, deviennent, à force de répétition, comme une chanson qui se répand pour former un noyau dur, difficile à déconstruire et à modifier. Dans ce cas donc, les apprenants qui font constamment face à des opinions négatives sur la langue ont tendance à se les approprier de manière consciente ou inconsciente ; ce qui va affecter non seulement leur motivation, mais aussi leur aptitude en langue. Une lecture transversale des entretiens permet de constater que les apprenants qui formulent des stéréotypes

négatifs sont ceux qui, pour la plupart, ne s'expriment pas en *French*. Ceux qui ont des stéréotypes positifs au contraire, ont plus ou moins un niveau A2 ou B1 en langue. C'est tout cela qui forge la BL des apprenants dont l'insécurité linguistique, processus normal d'apprentissage, jonche le quotidien.

6.3.3 L'insécurité linguistique en *French* et l'influence du contexte insécuritogène

L'insécurité linguistique (IL) a été explorée aussi bien dans le champ de la sociolinguistique que dans celui de la didactique des langues. Elle est définie comme « les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propres discours [...] » (Labov, 1964 : 200). Partie intégrante des BL, voilà ce qu'elle produit chez les apprenants :

App9 *Form 5E*: I do like the language but most of the times + like it when people speak it not when I speak it because I make a lot of mistakes

App5 *Form 1E* : [...] je parle souvent avec ma sœur qui est en France *oui + oui* elle me parle toujours + elle me dit comment faire le grammaire + puisque les blancs ont toujours le grammaire qu'ils ajoutent dans le phrase + j'apprends et c'est ça que je suis en train d'améliorer en parlant

E: so when you were confronted to situations where you had to speak French + what did you usually do?

App4 *Form 5B*: (laughs) I would speak + I would mix French and English

E : so now like this why is it that you are not mixing the French and English + why is it that you are not trying to speak the French right now?

App4 *Form 5B*: I don't like to speak French because I don't know the language + I am even afraid to said something + and when sometimes people laugh

App4 *Form 5B*: at times too + the teacher is speaking French I don't get mostly all of the things she says and I will just go outside

Ces quelques traces de l'IL à savoir « make a lot of mistakes », « mix French and English », « don't know the language », « afraid to said something » et « just go outside », font que les apprenants manquent considérablement de confiance en eux. Or, selon Lefranc (2004 : 82), « les processus de reconnaissances, de compréhension, de production et de mémorisation de la langue sont subordonnés aux émotions positives ou négatives, activantes inhibitrices, qu'éprouvent les apprenants quand ils ont plus ou moins confiance en eux ». Le fait que l'apprenant reste sensible aux dires des autres et se refuse de pratiquer la langue de peur d'être jugé négativement est un réel obstacle pour l'apprentissage en ce sens que, quand il n'a pas confiance en lui et ne manifeste aucune autre émotion positive, les efforts de l'enseignant dans la transmission des savoirs risquent de s'avérer vains. Ainsi, dans des circonstances pareilles, il est nécessaire pour l'apprenant d'avoir un réel intérêt pour ladite langue et que celui-ci ne soit pas noyé dans des stéréotypes. Malheureusement, ces images dévalorisantes du *French* sont renforcées par la situation sociopolitique qui prévaut à Buea depuis l'arrivée de la crise dite anglophone.

Dans le chaudron de cette crise, l'insécurité due aux exactions des bandes armées a créé une psychose totale auprès des populations. Cela a renforcé des sentiments négatifs envers le *French* en particulier et le français en général. Ceci étant, à la situation d'IL s'est ajoutée celle d'insécurité ontologique qui a parfois contribué au refus de s'exprimer en français dans certaines situations de communication, surtout lorsque le locuteur du français avait en face de lui des personnes de natures douteuses. Il n'est donc pas surprenant, à écouter les apprenants, que les parents interdisent à leurs enfants de parler la langue, surtout dans des espaces publics.

6.4. Motivation et compétences langagières des apprenants : données croisées

Lorsque l'on met en parallèle les apprenants de la *Form 1* et de la *Form 5*, la première des choses qui saute aux yeux c'est le facteur âge. En effet, les apprenants de la *Form 1* sont plus jeunes que ceux de la *Form 5*. En second lieu, les apprenants de la *Form 1* manifestent une spontanéité qui manque considérablement chez ceux de *Form 5*. Ainsi, dans les salles de classes des apprenants de la *Form 1*, ils sont constamment en train de répondre aux questions ou de participer spontanément aux échanges et ce même lorsque la plupart de leur intervention sont fausses. Il y a donc plus de zèle chez ces apprenants que ceux de la *Form 5*.

Selon Vallerand et Thil (1993), le comportement d'un individu est dirigé par la motivation de celui-ci et ce en fonction de ses besoins. Ainsi, la plupart des apprenants de *Form 1* agissent avec zèle à cause de leurs besoins de reconnaissance, de notation et d'appréciation que les apprenants de la *Form 5* ressentent également mais, contrairement aux apprenants de *Form 1*, ceux de *Form 5* ont conscience que la matière sera facultative après leur GCE *Ordinary Level* et donc, ne seront plus obligés de l'apprendre. Ceci s'ajoute au fait que ces derniers n'ont pas nécessairement besoin de valider la matière pour obtenir leurs diplômes.

Si au premier abord les apprenants de *Form 1* semblent avoir un avantage sur ceux de *Form 5* dû à leur zèle, ils ne sont néanmoins qu'au début de leur apprentissage et n'ont pas, pour la plupart, suffisamment d'éléments pour communiquer efficacement puisqu'ils n'ont pas encore maîtrisé les notions dispensées au primaire. Ils se retrouvent donc au même niveau que ceux de *Form 5* qui bien qu'ayant eu à leur disposition assez de temps pour s'exprimer, n'avait néanmoins pas le zèle nécessaire. À ce titre, l'on retrouve aussi bien en *Form 1* qu'en *Form 5* des apprenants qui n'arrivent pas à communiquer en *French*. Mais si dans chaque classe il y a des apprenants qui parlent le *French* et ceux qui ne le parlent pas, l'expression est néanmoins à des degrés divers car, comme les entretiens le montrent, certains apprenants s'expriment mieux que d'autres. En effet, sur les 12 transcriptions faites, 05 apprenants n'ont pas pu s'exprimer en français et ont eu recours à l'anglais, 03 ont eu recours au code mixing/ switching et 04 se sont exprimés en français. Fort de ce déséquilibre criard en termes de motivation et de compétence langagière des apprenants, il est important de proposer des éléments de remédiations.

7. Vers quelles perspectives sociodidactiques?

La diversité de parcours géolinguistique, les idées reçues, l'insécurité linguistique et sociale entre autres, ont forgé la BL des apprenants du Lycée bilingue de Molyko de manière à ce que leur influence sur la motivation et la compétence langagière en *French* soit remarquable. On comprend, comme nous l'avons écrit plus haut, que la motivation pour apprendre une langue vient aussi de l'apprenant et est intimement liée à son parcours. Dans un contexte de diversité comme celui de Buea, des approches didactiques variées devraient être prises en considération si l'on voudrait véritablement amener les apprenants à manifester de l'intérêt envers le *French*.

À Buea comme dans la majorité des situations exolingues à la langue étrangère ou seconde, la langue de l'apprenant devrait être placée au cœur des pratiques de classes et mise à contribution en fonction de son niveau (débutant, indépendant, expérimenté). La place de la langue de l'apprenant en classe de FLE ou de FLS a été discutée par de nombreux chercheurs. Même si cela est considéré comme une « solution de facilité pour les apprenants [dans la mesure où] elle assure de bien comprendre et de bien se faire comprendre, sans avoir à chercher du vocabulaire et/ou des tournures parfois compliquées » (Giroux, 2016 : 58), il reste que avoir recours à la langue maternelle (LM) constitue une source de motivation. Pour Castelloti (2001 : 50), « le fait que cette langue soit partagée au même titre avec un haut degré de compétence par l'ensemble des apprenants et, dans la plupart des cas, par l'enseignant lui-même, et qu'elle soit en temps normal la langue de communication ordinaire de la classe, renforce sans doute son usage ». Par observation, les apprenants (*Form 1 et Form 5*) de Molyko sont de niveau débutant (A1, A2) et dans de rares cas, intermédiaire. Ils se partagent plus ou moins l'anglais et le pidgin et ont le plus souvent besoin d'avoir recours à ces langues puisqu'ils ne possèdent pas de connaissance de base en *French*. Il revient donc aux professeurs de ne pas bannir, comme l'on a tendance à le faire, la langue première « pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants, pour infirmer leurs hypothèses et contrôler leur interprétation » (Castolleti, 2001 : 54). Cette pratique doit se faire en fonction du niveau de l'apprenant, plus présente chez les débutants et moins accrue avec les intermédiaires. Ainsi, l'enseignant de *French* va « s'inscrire dans une démarche de guidage envers ses apprenants, [ce qui] permet d'établir un climat de confiance [...] Ses derniers vont se sentir à l'aise [et] seront en mesure d'augmenter progressivement leur usage de la langue cible » (Giroux 2016 : 59).

À côté d'une prise en compte progressive et systématique de la langue de l'apprenant en classe de *French*, une intervention sur leurs représentations est primordiale dans le contexte de la ville de Buea. En effet, la crise dite anglophone a renforcé les stéréotypes négatifs envers la langue française et le francophone. Au moment où l'accalmie semble revenir, il est plus que jamais urgent d'exercer une pression psychologique sur les jeunes adolescents de *Form 1 et Form 5* dans l'optique

de modifier leur appréhension de la langue. Cette idée est d'ailleurs confirmée par l'un des informateurs de Kahakeu pour qui il faut

« travailler sur les mentalités parce le contexte sociopolitique joue beaucoup + il influence les apprenants parce qu'on constate que beaucoup sont intéressés + reconnaissent la nécessité pour eux d'apprendre le français comme deuxième langue [officielle] mais beaucoup également sont bloqués parce que pour eux ça ne leur sert à rien donc ils ont besoin d'être éduquer sur la nécessité d'apprendre cette langue » (2022 : 119).

Il revient donc à la base, c'est-à-dire le cercle familial, de jouer ce rôle de relai avec la salle de classe. Les parents sont ainsi interpellés parce que leur discours doit être valorisant « afin que les apprenants puissent hériter d'une image positive de la langue française » (Kahakeu 2022 : 121). L'on sait quelle est l'influence des parents sur les enfants et surtout ce que ces derniers apprennent d'eux par *habitus* et qui est parfois très difficilement modifiable : « si le discours qui est porté sur la langue est un discours positif, forcément les enfants auront tendance à s'intéresser plus à la langue (Kahakeu 2022 : 121). Par exemple, le fait de montrer à l'enfant quelle est l'utilité de devenir un locuteur bilingue (anglais-français) au Cameroun pourrait le motiver à davantage s'intéresser au français et d'enrichir sa BL en formulant des projets dans lesquels le français est partie prenante. Il s'agit aussi, comme le souligne Le Gal « de développer chez l'apprenant une représentation dialogique de la culture et corrélativement de l'autre, de l'étranger, [de l'autre langue] » (2010 : 66). En dehors de ce travail sur les représentations, une prise en compte de la relation enseignant-apprenant et BL est également à saluer dans la mesure où la connaissance du background socioculturel des apprenants, un travail sur sa propre BL (celle des enseignants) conduit à adopter un comportement réflexif et surtout à une reconnaissance de l'apport des BL en classe de langue (Moliné 2006).

8. Conclusion

La BL de l'apprenant est de nature à influencer sa motivation et ses aptitudes à communiquer en *French*. Telle qu'analysée, il en ressort que les apprenants de *Form 1 et Form 5* du Lycée bilingue de Molyko ont un parcours social hétérogène qui a, en fonction de leurs déplacements et des lieux de socialisation (famille, école, etc.) modelé leur intérêt pour la langue. Le constat est que dans les classes à l'étude, les apprenants nourrissent, pour la grande majorité, des sentiments négatifs envers le *French*. À cela s'ajoute l'IL et le climat sociopolitique qui ne militent pas en faveur de conditions d'enseignement-apprentissage propices. On comprend donc que la motivation à apprendre une langue ainsi que la compétence en celle-ci ne sont pas le seul fait de la salle de classe. Il y a des facteurs externes et internes qui relèvent de l'apprenant lui-même. Sa BL et donc l'ensemble de ses chemins linguistiques sont à prendre en considération dans le processus éducatif. L'apprenant qui évolue dans une zone linguistique francophone et qui côtoie des proches francophones est plus exposé au français qu'il acquiert naturellement à travers ses contacts. Celui qui évolue dans une zone anglophone en revanche, est davantage en contact avec des locuteurs de

l'anglais (ou du pidgin-english), ce qui n'est pas de nature à entretenir son intérêt pour le French. Toutefois, même si le premier à l'avantage d'apprendre la langue de manière spontanée, il a tout aussi besoin, comme le second, d'être motivé, de se fixer des objectifs, de surmonter les représentations négatives et trouver un réel plaisir dans son apprentissage. Ceci étant, une prise en compte de la relation enseignant-enseignante et BL serait un point de départ pour travailler à susciter la motivation des apprenants de *French* à Buea en particulier, mais également des régions anglophones du Cameroun en général. En plus, comme les apprenants évoluent dans un contexte exolingue au *French*, l'intégration pédagogique de l'anglais, langue des élèves, dans la classe de *French* ne serait pas une solution de facilité si elle est bien articulée.

Références

- Amossy R. & Herschberg-Pierrot A., (1997).** *Stéréotypes et clichés*. Paris, Nathan.
- Abric, J-C (1994).** *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- Baroni, R. & Bemporad, C. (2011).** Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. *A contrario*, (15), 117-133.
- Bourdieu, P. (1972).** *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Édition du Seuil.
- Blanchet, Ph. (2000).** *La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Castelloti, V. (2001).** *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE Internationale, DLE.
- Cortier, C. (2009).** Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, (N°5), 109-118.
- Cuq, J-P. (2003).** *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE Internationale.
- Forlot, G. (2008).** Pratiques langagières et identitaires dans le parcours. *Avec sa langue en poche*, 115-190.
- Giroux, L. (2016).** La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*, (10), 55-68.
- Kahakeu, M. (2022).** *Représentations sociolinguistiques des parents, enseignants et apprenants de la ville de Buéa et leurs influences sur la motivation en classe de FLE*. Master of Arts in the teaching of French as a Foreign Language. Université de Buéa (Inédit).
- Hakima K. & Houari B. (2017).** Insécurité linguistique et enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques à l'université en Algérie. *Contextes et didactiques*, 10, <https://journals.openedition.org/ced.980>,

Molinié, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, (39), pp. 6-10

Molinié, M. (2009). Approche biographique et sciences humaines: L'acquisition des langues comme processus de formation d'identité plurilingue/pluriculturelle. *Revue japonaise de didactique du français*, (1), 38-53.

Moussouri, E., Koukouli, M., Balita, T., Kalamakidou, E. & Tzatzou, D. (2019). L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS. *Revue MÉTHODAL*, (3), 251-265.

Lefranc, Y. (2004). FLE, FL « M », FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *Éla. Etudes de linguistique appliquée*. Editions Klincksieck, volume 1 (133), 79-95.

Le Gal, D. (2010). La dialogicité de la culture, élargissement du paradigme interculturel et transposition pédagogique, In Ph. Blanchet et D. Coste (Eds), *Regards critique sur la relation d'interculturalité : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 59-72). L'Harmatan.

Labov, W. (1964). Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change. In W. Bright (Ed), *Sociolinguistics*, De Gruyter.

Tomasingi, D. (2010). Biographies langagières et trajectoires d'apprentissage à l'entrée en formation initiale. In A. Duchêne et S. Rezgui (Eds), *Continuité et discontinuité des pratiques plurilingues* (35-40), Babylonia.

Rispail, M. (1998). *Pour une sociodidactique de la langue en situation multiculturelle. Le cas de l'oral*. Presses Universitaires de Grenoble.

Rispail, M. (2005). *Plurilinguisme, pratiques langagière, enseignement. Pour une sociodidactique des langues*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à diriger des recherches en sciences du langage sous la direction de Philippe Blanchet, Université de Rennes 2.

Rispail, M. & Blanchet, Ph. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite de terrain. In Ph. Blanchet et P. Chardenet (Eds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (65-69), Éditions des archives contemporaines, AUF

Vallerand, R. & Thill E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études Vivantes.

Michel N. Ntedondjeu est enseignant au Département de français (Ecole Normale Supérieure et Faculté des Arts) de l'Université de Buea où il enseigne la (socio)linguistique, la sociodidactique, la grammaire française et la dynamique du français en francophonie. Membre associé de Community Research and Development Center(Coredec) et chercheur du

Réseau Africain de Sociolinguistique (RAS), il est l'auteur de nombreux travaux.

Tiabou Douanla Héredia est titulaire d'un Master en FLE obtenu à l'Université de Buea. Elle exerce actuellement à l'Institut Français du Cameroun (IFC) comme enseignante de français et examinatrice de TCF/TEF/DELF/DALF.