ISSN: 2992-1228 & EISSN: 2992-1287 https://asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/951

Revue de Didactique, Linguistique et Traduction

Linguistic insecurity, the teaching and learning of French, and the issue of motivation in sensitive contexts:

A sociodidactic perpective

Michel N Ntedondjeu
The University of Buea, Cameroon
ntedondjeu.michel@ubuea.com
0009-0000-3275-1165

Comfort J. Endale Ekane
The University of Buea, Cameroon
jaelekane5@gmail.com
0009-0002-0 838-8145

Highlights

- Linguistic insecurity has a negative impact on motivation to learn French in English-speaking contexts in Cameroon.
- This is characterized by a lack of vocabulary, confusion and mental blocks, as well as a fear of making mistakes, feeling of shame, hesitation and a reluctance to speak.
- Taking into account learners' multilingualism and breaking down negative stereotypes about the target language could help the situation to develop in a positive direction.

To cite this paper: Michel N., Ntedodnjeu & Comfort J., Endale Ekane. (2026). Insécurité linguistique, enseignement-apprentissage du French en terrain sensible : le regard sociodidactique, *Revue de Didactique, Linguistique et Traduction, 4*(1), pp. 135-150. **DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.21157261**

Informations

Recieved
24/04/2026

Accepted
22/06/2026

Published
30/06/2026

Keywords

Linguistic insecurity
Sensitive contexts
Sociodidactique
French
Buea

Revue de Didactique, Linguistique et Traduction publish under la licence Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International.

Abstract

This study, using the theoretical framework of sociodidactics, seeks to examine a highly sensitive area within a post-colonial context, with the aim of exploring the influence of linguistic insecurity (LI) on the teaching and learning of French language, particularly on learners' motivation. As is well known, research on LI has been approached from a purely linguistic and representational perspective, guided on the one hand by the intratinguistic normative framework, and on the other by an interlinguistic perspective that takes into account the multilingual contexts in which the power dynamics between languages are significant.

This situation is more noticeable in the educational sphere, as it contributes to exacerbating the feeling of LI. In Cameroon, and particularly in the Anglophone region, the lack of motivation to learn French at the secondary level suggests that LI is one of the contributing factors. This concerning issue is explored through field observations and the perspectives of teachers from two high schools in the city of Buea in the Southwest region of the country.

The findings reveal that, while highlighting certain sociopolitical and identity-related tensions prevalent in Cameroon, and more specifically in the study area LI and motivation are detrimental to learning French, the country's official language alongside English. This is characterized, among learners, by a lack of vocabulary, confusion and mental blocks, as well as a fear of making mistakes, feeling of shame, hesitation and a reluctance to speak, among other considerations. There is therefore a kind of dysfunction in the act of speaking among these students. This mainly involves giving up , discouragement, total disinterest, or even a categorical refusal to engage with the target language. This situation is reinforced by the impact of the teaching and learning context, notably the so-called Anglophone crisis, which continues to fuel and reinforce negative stereotypes among learners. As a socio-didactic approach to address and reduce the feeling of linguistic and cultural exclusion, more inclusive language teaching practices are recommended. Welcoming, validating, and supporting the linguistic and cultural diversity of learners are key to circumventing feelings of marginalization and linguistic and cultural imposition. In this logic, IL should be made commonplace to the extent that learners have been trained to accept tolerance and difference (of norms, customs, including their own). Thus, at the antipodes of mockery, mockery, fear and shame, we could have engaged, motivated learners. Similarly, demystifying the standard language, deconstructing existing discourses about French, and resolving the dilemma of the Anglophone crisis could lead to positive change.

Insécurité linguistique, enseignement-apprentissage du French et problématique de la motivation en terrain sensible :

Le regard sociodidactique

Résumé

La présente étude tente, en prenant pour cadre théorique la sociodidactique, de s'intéresser à un terrain très sensible en contexte post-colonial, à l'effet de rendre compte de l'influence de l'insécurité linguistique sur l'apprentissage du *French*, singulièrement sur la motivation des apprenants de cette langue. Cette problématique, aussi préoccupante, est explorée à partir du point de vue des enseignantes de deux lycées de la ville de Buea en zone anglophone du Cameroun. On retient que tout en mettant en abîme certaines tensions sociopolitiques et identitaires prégnantes au Cameroun et plus précisément dans le milieu d'investigation, l'insécurité linguistique et la motivation ne font pas bon ménage pour l'apprentissage du *French*, langue officielle du pays à côté de l'anglais. Elle se caractérise, chez les apprenants, par le manque de mots, des mélanges, des blocages, mais aussi la peur de commettre des fautes, la honte, les hésitations et le mutisme. Les processus à l'œuvre dans les discours analysés montrent que le *French* est enseigné dans un environnement hostile, réfractaire et atypique dont les impacts sont visibles négativement sur la motivation. Accueillir, légitimer et soutenir la pluralité linguistique et culturelle des apprenants, mais aussi désacraliser la Norme et réparer le dilemme de la crise anglophone, pourraient faire évoluer la situation.

Mots clés : Insécurité linguistique, Terrain sensible, Sociodidactique, *French*, Motivation, Buea.

Introduction

Un peu plus de 60 ans après la mise en place du bilinguisme officiel (français-anglais) au Cameroun, les défis à relever sont encore énormes, notamment dans le secteur éducatif. Malgré les moyens mis en place par l'État pour atteindre ses objectifs, la situation sur le terrain donne d'écouter un autre son de cloche comme c'est le cas en zone anglophone[1] du pays, zone que nous qualifions d'ailleurs de « terrain sensible ». En effet, si la politique de mise en œuvre du bilinguisme officiel constitue un droit inaliénable du citoyen, sa mise en œuvre est un devoir ou une obligation aussi bien pour celui-ci que pour la communauté. En d'autres mots,

> « *Il incombe non seulement à l'Etat de veiller à ce que les services publics soient disponibles dans tout le pays en anglais et en français, mais aussi à toutes les autres parties prenantes, […] les institutions privées, les confessions religieuses, les parents et les apprenants de langues, qui ont le devoir moral ou l'obligation d'accompagner l'État dans la promotion du bilinguisme français-anglais* » (Echu, 2023 : 28).

Mais seulement, à partir des observations et surtout de notre expérience d'enseignant.e-chercheur.e, on a le sentiment que les Camerounais vivant dans les parties anglophones du pays, n'accompagnent pas suffisamment l'institution étatique dans sa démarche d'implémentation et de promotion du bilinguisme officiel. Il se dégage un constat général :

[1] Il y a dix régions francophones au Cameroun et deux dites anglophones ; le Nord-ouest et le Sud-ouest.

une absence de motivation à apprendre le *French*[2] par les apprenants, le tout sous le regard complice et accusateur des parents. Les travaux de Master en FLE menés aussi bien à Limbé, Tiko ou Buea[3] durant ces dix dernières années convergent toutes vers cette idée. À côté de ces recherches de Master, l'étude de Ntedondjeu et Tiabou Douanla (2025) ainsi que celle de Simo-Souop et Kahakeu Deffo (2023) ont davantage décrit et analysé ce qui relève de comportements et de représentations du français dans cette partie du pays et plus précisément à Buea. Si les biographies langagières des apprenants sont pour les premiers, la principale raison du désintérêt pour le *French*, avec les seconds, il s'agit beaucoup plus de représentations négatives, formulés d'abord par les parents, puis les enseignants et enfin les apprenants eux-mêmes, qui sont à l'origine de ce qui se dit et se vit dans le sous-système éducatif anglophone. Parmi ces représentations qui s'inscrivent aux antipodes d'un enseignement-apprentissage plus fécond du *French*, se trouve l'insécurité linguistique (désormais IL). Il a d'ailleurs été prouvé que l'IL est renforcée par l'école tout comme elle « *serait à l'origine de nombreux obstacles que rencontrent les apprenants pour s'exprimer à l'oral ou à l'écrit* » (Becetti, 2019 : 45). Ayant fait le constat[4] selon lequel la quasi-totalité des étudiants de l'Université de Buea venus du sous-système éducatif anglophone sont sujets à l'IL[5] en français, nous avons choisi d'aller au secondaire pour comprendre ce qu'il en est. Ce travail ambitionne de montrer comment ce phénomène, étudié dans un contexte aux sensibilités avérées comme Buea, constitue un obstacle à la motivation des apprenants de *French.* Qu'est-ce que l'IL et comment influence-t-elle la motivation? Quelles démarche méthodologique et quelle approche permettrait de mieux rendre compte de cet état de fait ? Quelle est la place du sensible dans sa mise en scène et quelles propositions sociodidactiques pour tenter de la réduire et ainsi susciter le goût pour les pratiques d'enseignement-apprentissage du *French* dans notre milieu d'étude ? Ces interrogations vont structurer ce travail.

1. IL et enseignement-apprentissage des langues

L'IL a été étudiée dans ces débuts par Haugen (1962) avec le concept de schizoglossie ; situation d'IL envers la norme. Ses travaux ont été repris par Labov lorsqu'il a abordé les questions de prononciation dans un grand magasin newyorkais. Cette approche qui s'inscrivait dans une perspective quantitative, lui aura permis de mettre en évidence les « *fluctuations stylistiques, l'hypercorrection à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours* » (Labov, 1976). La perspective qualitative de l'IL fait son apparition dans les aires francophones avec les travaux de Gueunier et al (1978), Francard (1997), etc. Dans leurs travaux, l'IL est envisagée et explorée sur le plan représentationnel même si l'on reste dans le cadre normatif intralinguistique, des variétés d'une même langue. L'IL est alors définie comme « une quête non réussie de légitimité » (Francard, 1997) ou comme l'« *expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, […] quête d'admission de communautés de légitimité linguistique et identitaire* » (Bretegnier, 2002 : 9).

Calvet (1998) quant à lui, complète ces recherches à partir de ses investigations en contexte plurilingues qui lui permettent de définir l'IL dans une perspective interlinguistique.

[2] Terme adopté par le système éducatif pour désigner le français enseigné aux apprenants du sous-système anglophone au Cameroun.

[3] Ce sont quelques villes importantes de la région du Sud-ouest du Cameroun

[4] *Via* les enseignements, l'évaluation et l'interaction quotidienne avec les étudiants.

[5] Il est très surprenant, dans un pays bilingue (français-anglais) depuis une pléthore de décennies, de constater que les étudiants qui arrivent à l'Université ont un niveau A1 non atteint en Français. Le programme de Français fonctionnel qui leur est enseigné est d'ailleurs celui des débutants (A1 et A2).

Il n'est plus question d'appréhender l'IL en lien avec les variétés d'une même langue, mais davantage de la nature des relations, des rapports de forces entre plusieurs langues qui généreraient ce sentiment. Cette approche lui permet d'en décrire trois (3) types : l'IL formelle liée à la forme de la langue, l'IL statutaire relative au statut de la langue insécuritogène et celle dite identitaire, liée à l'identité linguistique des locuteurs en état insécure. Toutes ces approches sont complétées par des travaux qui placent l'école au cœur de l'IL. Pour ces recherches, l'école joue un rôle particulier et remarquable dans l'instauration de l'IL en ce sens qu'elle développe « *à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible* » (Francard, 1989, cité par Blanchet, Clerc & Rispail, 2014 : 294). C'est ainsi que les situations universitaires marquées par l'IL ont été décrites dans de nombreux pays (Maroc, Kenya, France, Cameroun, etc.) et l'aboutissement didactique a souvent été d'adopter des approches didactiques qui intègrent la pluralité linguistique dans les dispositifs pédagogiques.

Au Cameroun, pays officiellement bilingue en français et en anglais, des travaux sur L'IL en milieu scolaire ont autant été menés à partir des pratiques et discours des apprenants/étudiants que ceux des enseignants dans des situations d'enseignement-apprentissage des langues, le français et l'anglais en l'occurrence. Dans ce sens, Ntedondjeu et Andela Mani (2018), tout comme Fandio Ndawouo (2018), ont interrogé les manifestions de l'IL dans les pratiques langagières des enseignants francophones recrutés en 2011-2012 pour enseigner en anglais dans une université anglo-saxonne (Buea). De l'autre côté, certaines recherches ont montré que les faibles performances des étudiants sont dues au fait que beaucoup de cours leurs sont dispensés non pas dans leur langue officielle 1 (L1), mais plutôt dans la L2. C'est le cas des étudiants anglophones de Yaoundé et de Ngaoundéré qui sont confrontés à l'enseignement-apprentissage de leur discipline en français alors que leur parcours scolaire s'est effectué en anglais : leur échec, déception, frustration, colère, etc. sont selon eux, la conséquence de la non-maitrise du français (Echu, 2004, Guemdjom Kengne, 2018). Au niveau du secondaire, l'IL est également prégnante comme c'est le cas à Buea où elle peut directement impacter la motivation, l'envie même d'apprendre le *French* dans un contexte très sensible du point de vue historique, sociopolitique, culturel et humain.

Si la motivation « *est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint* » (Levy-Leboyer (1999 : 9), il faut dire que cet effort peut, dans certaines situations, être annihilé ou manqué de boussole à cause de l'IL. Ntedondjeu et Tiabou Douanla (2025) ont abordé cette orientation de manière parcellaire dans leur recherche à partir du point de vue des apprenants de *French* dans un lycée de Buea. Pour les apprenants interrogés, le manque de confiance, d'intérêt et donc de motivation, mais surtout le fait de considérer leur L1 (l'anglais) comme une langue plus prestigieuse, renforcent le sentiment d'IL envers le français. On peut comprendre qu'au Kenya, le manque d'intérêt pour l'apprentissage du français est en partie dû à son statut de langue étrangère qui coexiste avec l'anglais et le Kiswahili, langues officielles et langues les plus demandées sur le marché kenyan de l'emploi (Mutemi, Mulenda & Kanlangi 2023 : 39). Que se passe-t-il donc au Cameroun où le français et l'anglais sont les deux langues officielles, langues des institutions, langues des juridictions, langues de l'école, langues de la fonction administrative et des entreprises privées ? Etudier l'influence de l'IL dans le cadre éducatif et plus précisément sur la motivation, c'est s'interroger sur les pratiques d'un ensemble de locuteurs qui interagissent en regard des codes, des signes, des normes, des rituels, des conventions sociolinguistiques et sociodidactiques qui permettent l'évaluation, l'identification des

performances et des défaillances. C'est aussi militer pour une éducation encore plus inclusive à partir des discours que l'on tient sur les pratiques et les langues.

2. Buea, un « terrain sensible » pour l'enseignement et la recherche sur le *French*

En sociolinguistique ou en sociodidactique, la notion de « *terrain sensible » désigne des situations où « l'étude des pratiques langagières touche à l'identité, aux rapports de pouvoir, aux conflits ou aux inégalités* » (Blanchet, Cler & Ripail, 2014). Elle a pour caractéristiques la complexité post-coloniale, l'insécurité linguistique et surtout les enjeux politiques et identitaires. Pour comprendre le caractère sensible de la ville de Buea[6], commençons par quelques mots en relation avec l'enseignement-apprentissage du *French* dans ce contexte d'implémentation et de promotion du bilinguisme officiel français-anglais depuis plus de six décennies :

> **Enseignante 1** : vous allez le remarquer même dans la production de *longs essais* ou de traductions + Ils vous diront + *what am I even doing with Frenc*h? *I don't think I can do it + French won't help me for anything*
>
> **Enseignante 2** : ces parents à la maison constituent un frein ++ si les parents commencent à dire à la maison que le français ne sert à rien c'est que ça ne va pas aller donc euh+ il faut que les efforts soient faits à tous les niveaux.
>
> **Enseignante 3** : très souvent, qu'est-ce que je fais ? je leur donne des bonus ++ ce qui fait que ça *les* encourage beaucoup ++ des bonus de points ++ je donne des petits exercices + je sais que son exercice est un peu difficile + il y a des réponses que j'attends d'eux ++ quand un enfant réussit à me donner la réponse exacte + je lui donne le bonus

Ces propos sont des extraits d'entretiens[7] réalisés avec trois enseignantes de *French* dans le cadre de cette étude. Les mots de ce texte ne sont que des arbres qui cachent mal la vraie forêt. En effet, l'enseignante 1 rapporte le propos (en anglais) de son élève qui lui est adressé dans un devoir de production écrite : « *Que vais-je faire avec le French ? Je ne pense pas pourvoir le faire. Le French ne m'aidera en rien*[8] ». Avec la deuxième intervention, les parents considèrent que « le français ne sert à rien » tandis qu'avec la troisième, ce sont les bonus qui sont mis en avant, ceci parce que, dit l'enseignante 3, « *ça les encourage beaucoup* ». Les dires exprimés ici, sont parsemés de non-dits et de nombreuses implicatures qu'on ne peut cerner qu'en se situant dans leur contexte d'énonciation historicisé.

Dans un établissement scolaire missionnaire très réputé de la vile de Buea dont nous préférons taire le nom pour ne pas en salir la réputation, on donne systématiquement cinq points aux élèves lors des séquences impaires (1ère, 2ème et 5ème séquence) parce qu'ils possèdent le livre d'exercice (*Work book*). Là, ce n'est plus une question de *French* uniquement, mais de toutes les disciplines. Ailleurs, on s'arrange, au sein des Department of French à produire des pourcentages qui ne vont pas irriter la direction. Aux examens officiels (First School Living et GCE O Level), les retours que nous avons des apprenants et de nombreux enseignants qui y participent donnent de réfléchir. Les surveillants de salles qui devraient s'assurer de la bonne passation des épreuves, se livrent, le plus souvent, à un autre

[6] Buea est le Chef-lieu de la région du Sud-ouest du Cameroun. C'est une ville coloniale de la partie anglophone du pays.

[7] Les conventions de transcription sont les suivantes : + (pause courte) ++ (pause moyenne), +++ (pause longue), X (syllabes inaudibles, plusieurs X correspondant à autant de syllabes inaudibles), *oui*, *hum* ou *ah bon* (interventions de l'enquêteur-trice sous forme de relance), ? (Intonation interrogative), Majuscules (séquence articulée rapidement), [..] (séquence de discours non prise en compte pour l'analyse).

[8] Notre traduction

spectacle quand il s'agit de l'épreuve de *French :* ils laissent les candidats « se débrouiller » et dans certains cas, vont jusqu'à leur proposer les bonnes réponses.

À l'Université de Buea malheureusement, le chapelet de bonus se poursuit. On s'étonne souvent, en tant qu'enseignant de French 101 et 102 au département de français, de constater que de nombreux étudiants obtiennent la note de 30/30 au contrôle continue et moins de 15/70 lors de l'examen final. En outre, nombreux sont ceux qui obtiennent 75/100, voire 80/100 ou 90/100 comme note finale et qui ne sont pas à même d'écrire ou de produire oralement quelques phrases simples pour se présenter. Des phrases simples du style : « *Bonjour, je m'appelle Ashu Dérick. J'ai 20 ans. Je suis étudiant à l'Université de Buea* ». Les bonus c'est pour aduler, c'est pour encourager. Mais le résultat des courses est toujours le même : la majorité des apprenants de *French* ne semblent pas être intéressés par cette discipline. On a donc l'impression que cette matière est une imposition aux locuteurs d'expression anglaise. Ils semblent résister à une invasion, à une domination comme ce fut le cas à l'époque coloniale. Leur esprit semblent formaté à ne pas s'ouvrir à ce moyen de communication. Plusieurs parents interrogés par Kahakeu Deffo (2022) affirment d'ailleurs que les francophones utilisent le français pour coloniser les anglophones. Ce n'est point étonnant qu'un parent réagisse en ces mots : « … le français ne sert à rien … ». Ce n'est également pas étrange pour les apprenants de dire «… *French won't help me for anything …* ».

Les énoncés précédents laissent comprendre que l'enseignant de *French* tout comme le chercheur est confronté à la réalité des paradoxes qui reflètent un contexte post-colonial particulier. Buea, comme tout le Sud-ouest et le Nord-ouest, est un cadre de recherche complexe, chargé émotionnellement, politiquement avec la crise dite anglophone, socialement avec des replis identitaires en défaveur de la première langue officielle et du pidgin-english. Dans ces conditions, le bateau du bilinguisme officiel peine à atteindre la destination voulue en dépit des efforts consentis par l'État.

Sur le plan sociolinguistique, le pidign-english, et dans une certaine mesure l'anglais, se partagent la plupart des sphères de la communication. Le français et les autres langues se trouvent dans une situation de langues minoritaires à Buea. Il y est enseigné comme langue seconde dans les sections francophones de lycées bilingues et comme langue étrangère dans tous les établissements où la principale matière d'enseignement est l'anglais.

3. Cheminements théorique et méthodologique

Pour aborder le problème de l'IL en lien avec la motivation en contexte sensible, nous avons adopté une approche sociodidactique d'une part, et, d'autre part, une démarche compréhensive sur le terrain. Approche interdisciplinaire, au croisement de la sociolinguistique et de la didactique, la sociodidactique étudie l'enseignement/apprentissage des langues en tenant compte des contextes sociaux, culturels et des représentations des acteurs concernés. Elle s'appuie fortement sur un constat : « *l'évidence que l'enseignant comme l'élève participent en tant que sujets socialement situés à cet univers langagier* » (Dabène & Rispail, 2008 : 11). Elle prône des méthodes qui visent la réduction des inégalités et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle. Elle accorde une place de choix aux répertoires langagiers des apprenants et la prise en compte des langues minorées. Au fil du temps, la sociodidactique est devenue une des orientations de recherche en sociolinguistique. C'est une « *(Sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec les autres usages sociaux* » (Blanchet & Rispail, 2005 : 100). Dolz (2019) fait une synthèse en sept points imbriqués, des situations éducatives dont la recherche sociolinguistique et didactique montrent l'influence :

> « *1. La dynamique des pratiques langagières dans le contexte et l'exposition à ces pratiques contribuent aux apprentissages à l'école et ailleurs.*
> *2. Les rapports entre les langues en présence dans l'environnement déterminent leur légitimité scolaire.*
> *3. La glottophobie est à la base des discriminations linguistiques, de l'insécurité linguistique et des conduites d'évitement. Pratiquer et apprendre une langue exige des attitudes et des représentations positives.*
> *4. Les contraintes institutionnelles en politique de langues et les projets linguistiques des établissements permettent (ou limitent) l'opportunité d'enseigner.*
> *5. Un enseignement efficace de la pluralité linguistique part de l'évaluation du répertoire linguistique des élèves et s'adapte aux capacités initiales.*
> *6. L'action didactique, les connaissances langagières et les compétences professionnelles de l'enseignant sont centrales pour assurer les apprentissages scolaires.*
> *7. Les langues sont objet et outil de l'enseignement. Le choix des objets et des situations conditionne les apprentissages* » (2019 : 5- 26).

Le grand enjeu de la sociodidactique des langues est de (ré)concilier enseignement, recherche, contextes et éthique sociale, du point de vue des langues, de leur transmission et de leur apprentissage. Pour ce faire, plusieurs points communs orientent les travaux allant dans ce sens : une étape descriptive et exploratoire du contexte visé, une dimension réflexive sur le lien entre école et société et une écoute du terrain, de ses acteurs et de leurs demandes (Rispail, 2023 : 7).

Concernant le travail de terrain, notre démarche est dite compréhensive au sens de Kaufmann qui préconise « *un renversement du mode de construction de l'objet* » (2007 : 8) de la recherche face à la méthode classique centrée sur le fameux « paradoxe de l'observateur ». L'engagement et l'investissement de l'enquêteur sont ainsi pris en compte dans la construction de l'objet de l'étude. Pour ce travail, nous avons effectué des entretiens avec les enseignantes[9] de *French* de deux Lycées bilingues de la ville de Buea (Molyko et Muea). Ces maitresses de la craie dispensent les cours dans différents niveaux du premier et du second cycle. Ce sont toutes des femmes parce que nous n'avons pas eu la possibilité d'échanger avec au moins un homme, encore que le personnel enseignant le *French* est beaucoup plus constitué de la gent féminine. Nous avons tenu à avoir au moins une enseignent par niveau du premier cycle, ceci en prenant en compte le fait que le *French* est presque facultatif au second cycle du sous-système éducatif anglophone camerounais.

Nous avons eu la possibilité de passer beaucoup de temps dans les salles de classe (*Form 1*, *Form 2*, *Form 4* et *Form 5*) et avons observé les comportements des apprenants envers la langue cible, leurs réactions lors des prises de paroles ainsi que les réactions des enseignantes elles-mêmes. Ces observations participantes pour la plupart, se sont faites d'abord en janvier 2025, puis entre octobre et décembre de la même année. Au Lycée de Muea, Edale Ekane[10] est enseignante de *French*, ce qui a facilité ce travail de terrain. Au Lycée de Molyko en revanche, nous avons pris une permission auprès de l'administration pour avoir accès aux salles de classes. Une fois dans les classes choisies, nous nous sommes comportés comme des facilitateurs en aidant les élèves à travers de petits exercices. Notre

[9] Nous avons choisi de travailler uniquement avec les acteurs de la craie parce que des travaux en cours ainsi que ceux déjà publiés examinent/ont examiné le phénomène du point de vue des apprenants. Il était donc de bon ton, de prendre en compte celui des enseignants qui passent beaucoup de temps avec les élèves.
[10] Co-auteure de cet article.

présence a certainement modifié leurs comportements langagiers sans pour autant nous éloigner de l'objectif de la recherche. C'est à partir des observations que nous avons choisi cinq personnes à interroger par entretiens.

Des cinq enseignantes interrogées, trois sont titulaires d'un DIPES 2[11], et deux d'un Master en FLE. Ces enseignantes de Master en FLE font partie du personnel vacataire tandis que les autres sont des permanentes. Dans l'ensemble, celle qui a le moins enseigné a une ancienneté de cinq ans d'activités. Elles ont donc été choisies sur la base de leur expérience et de leur ancienneté. Après la phase d'observation, nous avons pris contact avec ces dernières et sommes allés à leur rencontre en dehors de leur lieu de travail pour parler de la motivation de leur apprenant, des influences de l'IL entre autres préoccupations. Les entretiens se sont déroulés dans une atmosphère conviviale dans laquelle A parle avec B et B parle avec A ; les deux acteurs étant mutuellement engagés dans l'interaction.

Ce travail de terrain a permis de constituer un corpus de notes d'observations et de cinq entretiens (donc 3 avec les enseignantes de Muea et 2 avec celles de Molyko). Ces données renseignent sur le contexte, les raisons de l'IL, le lien avec la motivation, ou à l'inverse l'absence de motivation des apprenants. Même si nous n'avons effectué qu'un nombre réduit d'entretiens, la mise en lien de son contenu avec les observations ainsi que la connaissance du cadre sociolinguistique de l'étude, nous ont apporté la matière suffisante pour répondre aux questions de cette recherche. Sur le plan de l'analyse, la méthode est dite qualitative et les catégories examinées sont le lexique, les verbes et temps verbaux, les modalités de l'énoncé, les modalisateurs et les champs lexicaux. L'analyse interprétative des entretiens fera arrimer la contextualisation au sensible, notamment en dévoilant des complexités du terrain, les prises de positions qui donnent à se questionner sur la valeur accordée à la langue de Molière en milieu scolaire.

4. Des traces de l'IL selon les enseignantes

Les traces de l'IL ont été étudiées selon qu'elles relèvent des aspects purement linguistiques (vocabulaire, sémantique, syntaxe, lexique, etc.), représentationnels ou psycholinguistiques. D'après les enseignantes des deux lycées, l'IL de leurs apprenants couvrent tous les domaines du langage. Examinons les propos suivants :

> E. : d'accord et comment s'expriment-ils lors du cours ?
>
> Enseignante 1 : euh : ils ont plusieurs façons de s'exprimer hein ++ l'enfant quand il est coincé ou quand le mot ne vient pas rapidement + il crée son propre mot ++ il s'exprime soit en pidgin soit en anglais ++ il s'exprime comme il veut mais c'est à toi de détecter ce qu'il veut dire **[…]**
>
> Plus loin,
>
> Enseignante 1 : Oui je t'ai dis qu'ils manquent les mots et lorsqu'ils manquent ils utilisent la langue avec laquelle ils se sentent confortables + parfois ils créent leurs propres mots ou parfois ils parlent un français que vous ne comprenez pas *hum* c'est à toi de décrypter ce qu'ils veulent dire
>
> Enseignante 3: hum :: il n'y a que quelques-uns qui répondent aux questions mais la majorité sont là + ils ne disent rien *hum* ils te regardent seulement
>
> Enseignante 5 : Oui : oui parce qu'ils ont de fois un vocabulaire pauvre donc ils ne parviennent pas à s'exprimer *oui* donc ça c'est d'abord un sérieux problème pour eux + comme ici ils n'achètent même pas de documents pas de livres rien rien, donc ce n'est pas/

[11] Diplôme des Professeurs de l'Enseignement Secondaire

L'IL est un phénomène normal pour tout locuteur qui apprend une langue, qu'elle soit maternelle ou non. Son apprentissage se heurte à des créations lexicales variées, au choix des alternances de codes, au recours à des expressions inaudibles. Le champ lexical du manque le témoigne assez : « il est coincé », « mot ne vient pas rapidement », « manquent les mots », « lorsqu'ils manquent », « vocabulaire pauvre », « ne parviennent pas à s'exprimer ». Il s'ensuit une façon de s'exprimer qui renforce leur situation de locuteurs insécures, le tout amplifié par le champ de la créativité langagière : « crée son propre mot », « créent leurs propres mots » « s'exprime comme il veut », « s'exprime soit en pidgin soit en anglais », « parlent un français que vous ne comprenez pas ». Les négations présentes dans ces illustrations traduisent bien évidemment un manque, une absence. On voit bien que l'IL est, dans ce cadre le fait de ne pas maitriser la variété prestigieuse/légitime d'une langue tout comme elle se construit en relation avec les autres langues de l'univers culturel des apprenants, le pidgin et l'anglais en l'occurrence. Sur le plan des représentations et donc psycholinguistique, les apprenants insécures adoptent un type de comportement :

> Enseignante 1 : Oui :: ça se remarque +parfois il y a des personnes qui ont totalement honte surtout quand ils savent qu'ils n'ont jamais parler le français + ils ont honte mais nous en tant que enseignant on leur dit toujours de ne pas avoir honte
>
> E. : D'accord. Est-ce que certains ressentent la gêne ou manquent les mots lorsqu'ils doivent réagir en français ?
>
> Enseignante 1 : OUI : ÇA C'EST UNE ÉVIDENCE ++ beaucoup presque tous euh quand ils viennent parler en français + ils le font avec beaucoup d'hésitation oui
>
> Enseignante 4 : il y a un évènement crucial + l'environnement social ++ l'enfant dans sa salle de classe ++ ils ont peur des railleries + des moqueries + de leurs camarades donc ils ont honte
>
> Enseignante 5 : de fois certains ont peur + ils ont même la honte de parler + ils ne veulent pas commettre des fautes alors que commettre une faute est une stratégie d'apprentissage ++ mais ils ne veulent pas parler parce qu'ils ne veulent pas commettre des fautes

La peur de commettre des fautes, la peur des railleries ainsi que celle des moqueries, la honte, les hésitations et le refus de parler, sonnent dans ces extraits comme un refrain dont la maitresse d'orchestre est l'IL. Ces formes de manifestations corroborent l'idée de Cellier selon laquelle l'IL est « *toujours liée, caractérisée par un dysfonctionnement de l'acte de parole, dont les effets peuvent aller de manifestations légères à des troubles pathologiques sur le plan de la communication jusqu'à l'absence d'acte de parole (mutisme)* » (Celier, 1996 : 139). En tout état de cause, tout ceci montre que l'IL est au-delà des déférentes définitions argumentées plus haut,

> « *L'état d'un profond malaise, soit par complexe, soit par incapacité, dans lequel se trouve toute personne lorsqu'elle parle ou écrit une langue, maternelle ou non. Ce ressenti linguistique est étroitement lié aux représentations linguistiques. Et l'image que l'on peut faire de ses propres pratiques, tout comme celle que l'on a de soi, peuvent être valorisées ou dévalorisées, sans que ceci ait un rapport avec les pratiques effectives* » (Fandio Ndawouo, 2018 : 45).

La valorisation, mais surtout la dévalorisation (moqueries, railleries, etc.) des pratiques des locuteurs insécures, tout comme l'IL dans son ensemble, n'est pas toujours de nature à nourrir l'intérêt pour la langue cible.

5. Des retombées de l'IL sur la motivation des apprenants de *French*

Dans les situations d'apprentissage des langues, il a été prouvé que l'IL est, dans une certaine mesure, un obstacle pour l'apprenant qui, au lieu de valoriser les compétences qu'il maitrise déjà, peut plutôt s'appesantir sur ses faiblesses, ses failles. Pour le cas échéant, on a à faire à des apprenants de l'enseignement secondaire qui, pour la majeure partie, sont sous l'influence notoire d'un environnement linguistique, culturelle et politique contrasté, sensible, parfois caractérisé par le rejet et l'exclusion de l'altérité linguistique[12]. Tout cela, couplé à l'IL, entraine la démotivation, le manque d'intérêt à l'égard du *French*. Les entretiens avec les enseignantes ont également abordé cette question :

> E. : en quoi est-ce que cela impacte leur motivation ?
>
> Enseignante 4 : négativement parce que certains ne prennent vraiment pas la parole + ils ne participent pas je veux dire + *ah bon !* ceux même qui veulent participer n'arrivent même pas jusqu'au bout ++ je crois que ça influence négativement la motivation des enfants hein
>
> Enseignante 5 : hum XX oui oui + je t'ai tantôt dit par exemple ceux qui ne participent pas du tout + c'est justement parce qu'ils ont peur de faire des fautes c'est cette IL là + tu vois un peu ou alors il est même motivé mais il ne va pas jusqu'au bout *hum* voilà les deux effets de cette IL sur la motivation des apprenants, soit il ne prend pas la parole soit il ne se débrouille même pas pour prendre la parole et il ne parle pas ++ Tu vois qu'en fait l'enfant est motivé mais le fait qu'il est influencé par ses camarades il n'arrive pas à parler ++ ça nuit sa motivation

Le vocabulaire de la négativité parsème ces propos à travers l'usage du « ne … pas » en lien avec les verbes d'action (prenne, participe, arrivent, va, parle, se débrouille » À cela s'ajoutent les modalisateurs (« négativement », « vraiment ») qui indiquent le degré d'adhésion des locuteurs à leurs affirmations. Tout cela montre, avec l'affirmation catégorique ; « ça nuit la motivation », que l'IL est réellement un obstacle pour la motivation. L'une des enseignantes affirme d'ailleurs qu'elle est « une source de démotivation ». C'est aussi ce que nous avons observé dans les salles de classes. Quand les apprenants manquent de mots pour s'exprimer, craignent de faire des fautes, ou encore adoptent comme comportement le mutisme, la conséquence immédiate est l'abandon, le découragement. On peut ainsi comprendre pourquoi il y en a qui ne prennent d'ailleurs pas de notes, ne font presque jamais les exercices puisqu'ils n'ont pas de livres.

Nous sommes en présence d'une situation complexe de notre point de vue, puisque le français est avant toute chose et nous l'avons souligné, l'une des langues officielles de Cameroun. Refuser de l'apprendre cacherait bien des tensions identitaires, des résistances, des processus, des transformations dont l'aboutissement serait le desserrement progressif des liens entre locuteurs d'expression française et locuteurs d'expression anglaise dans cette partie du pays en général, la ville de Buea spécifiquement. Le bilinguisme officiel, adopté pour « *contrer les dérives tribales, prôner le sentiment d'unité national et la compréhension mutuelle entre les deux grandes zones linguistiques [du Cameroun] et surtout transcender les clivages que suppose hétérogénéité des langues* » (Biloa, 2003, cité par Ntedondjeu et Andela Mani, 2018 : 25), est donc mis en mal dans ce contexte éducatif.

Sinon, comment comprendre que de nombreux apprenants du sous-système anglophone affichent l'idée selon laquelle le *French* ne leur sert à rien. À l'Université de Buea, l'unique objectif des étudiants est, d'après les observations et expériences, de valider le cours de *French* 100. Ces derniers ne s'interrogent presque pas sur la valeur ajoutée des compétences en français sur leurs *curricula*. Cela amène à se demander comment comprendre l'abandon plus ou moins total de cette langue au profit de l'autre langue officielle, l'anglais ? Comment

[12] Nous allons y revenir dans le titre 6 plus bas.

comprendre cette réaction d'un élève de *Form 5* qui est supposé avoir fait le *French* depuis la maternelle : « *Madame + I can not hear + I can not understand + I can not write + I can not read* ». Bien plus comment comprendre qu'« on les force seulement + on doit seulement les forcer[13] à apprendre *le French* ? » (Enseignante 4). Qu'y a-t-il que dans un pays officiellement bilingue, la majeure partie des étudiants du sous-système éducatif anglophone, surtout ceux venus des régions du Nord-ouest et du Sud-Ouest ne semblent pas se reconnaitre dans la langue française ? Comment comprendre qu'à l'Université de Buea, on leur enseigne un français pour débutant (niveau A1) tandis que dans les zones francophones, l'anglais enseigné aux étudiants des universités partenaires est d'un autre niveau (B1, voire niveau B2) ? Quelles représentations se cachent derrières toutes ces interrogations ?

6. Comprendre l'IL à partir des expériences du sensible

Les analyses précédentes relèvent du vécu, des expériences qui sont aussi bien celles des enseignantes, des apprenants que des nôtres en tant qu'enseignant.e.s de français (également), mais aussi en tant que chercheur.e.s. L'Il s'est présentée à nous comme expérience relationnelle de la peur, de la honte, du refus, du mutisme, de la moquerie, de l'hésitation, de la gêne, du manque de mots, etc. Pour comprendre amplement son influence sur la motivation, il faut remonter aux origines et ainsi mieux cerner les jeux et enjeux actuels, ceci dans la mesure où « *On ne peut réduire le phénomène d'IL au seul présent face-à-face avec le chercheur du moment qu'il s'ancre dans une construction socio-biographique impliquant l'imaginaire, l'affect, des souvenirs, etc.* » (Becetti 2019 : 63). Voici les témoignages des professeures sur les expériences d'appropriation, les biographies langagières de la plupart de leurs apprenants en lien avec l'IL :

> **E.** : Pourquoi ? parle-moi du problème
>
> **Enseignante 1** : bon je pense qu'il peut y avoir plusieurs raisons hein + *hum* ++ l'une des raisons à mon avis je pense que je serai bien plus motivé à la crise anglophone qui à un moment donné ++ euh leur faisait croire que le français n'était pas important pour eux ++ et une autre raison c'est que depuis l'école primaire d'après ce que j'ai constaté que beaucoup n'ont pas fait le cours de *French* et lorsqu'ils arrivent au lycée ils trouvent le français comme une langue étrange et puis ils ne sont pas très motivés à l'apprendre ++ troisième élément que je peux ajouter c'est que parfois ce sont même des parents qui les découragent que le français + en leur disant que le français ne va pas les servir à quelque chose
>
> **Enseignante 3** : Hum il y a aussi maintenant la crise anglophone qui a aussi ses effets négatives parce que de fois certains disent que oh d'ici peu il n'y aura plus *French*, *hum* à quoi sert même ce *French* là ? donc il y a aussi la crise anglophone
>
> **Enseignante 5** : qu'est ce qui fait problème ? C'est beaucoup l'environnement de l'apprenant + au niveau de la famille, il y a ceux qui sortent des familles francophones et ceux qui sortent de la famille anglophone + Il y a un problème au niveau de la famille, on ne sait pas à quoi sert le français de motivation des apprenants + on leur dit que la crise-ci là c'est les francophones qui ont causé ça et les enfants réagissent en conséquence ++ et la crise anglophone est venue augmenter la XXX de plus en plus ils ne veulent même pas entendre parler du français

Dans l'hétérogénéité des expériences vécues par des apprenants de *French*, figurent en bonne place, la « crise anglophone », les discours négatifs formulés sur le *French* (« le

[13] Nous avons constaté, lors des observations, que certains locuteurs insécures du 1er cycle étaient néanmoins très motivés à apprendre le *French.* Ces derniers interpellent l'enseignante, posent des questions, cherchent à comprendre, à écrire, mélangent français et anglais sans honte, cherchent à lire, bref, ils manifestent de l'intérêt pour la langue. Par expérience et d'après les recherches précédemment menées dans ce même contexte, ce type d'apprenant est plus ou moins en contact direct avec la langue française au niveau de la famille ou vit avec des locuteurs du français avec qui ils interagissent. La salle de classe n'est donc pas le seul univers de la mise en scène de cette langue. Cependant, c'est une très infirme minorité d'élèves qui sont dans cette situation.

français n'était pas important », « le français ne sert à rien », « à quoi sert le français », « on ne sert pas à quoi sert le français » « à quoi sert même ce *French*-là ? », etc.), le rôle négatif joué par les parents et les familles. La crise et les discours décourageants sur le français ont pour conséquences un type de comportement. Il faut le dire, en plein cœur de la crise anglophone camerounaise, certains discours en circulation stipulaient que ce sont les francophones qui en sont à l'origine. La professeure 3 le souligne dans cette assertion : « on leur dit que la crise-ci là c'est les francophones qui ont causé ça et les enfants réagissent en conséquence ». L'on sait, dans le domaine de la psychologie/sociologie, l'influence des parents et des ainés sur les enfants. Ces derniers ont généralement tendance à recopier ce que font les premiers, que ce soit dans le sens positif que négatif. Alors, à force de répétition, ce que font et disent les parents et ainés s'érige en règles, en *habitus* qui deviennent difficilement modifiables. L'insécurité sociale a ainsi eu un impact notoire sur l'école, l'enseignement apprentissage du *French* en particulier. En plein cœur des villes mortes imposées du fait de la crise dite anglophone, le fait de s'exprimer en français constituait en soi un danger dans la mesure où le locuteur pouvait être pris pour cible par les forces Ambazoniennes[14]. Kahakeu Deffo (2022) tout comme Ntedondjeu et Tiabou Douanla (2025) relèvent cela dans leur étude respective. Nous ne pouvons donc pas, imputer l'IL à une simple causalité psychosociale puisque son sentiment est enrichi par des évènements malheureux et des stéréotypes renforcés en contexte. Au-delà de la crise et de ses mutations encore visibles, d'autres expériences biographiques des apprenants ont contribué à forger l'IL en *French*:

> **Enseignante 1** : oui les causes sont multiples + la toute première cause c'est le manque d'exposition à la langue étant donné qu'ils viennent des villages ++ ils viennent des autres villes anglophones ou presque personne ne parle le français +++ par conséquent + ils ne sont pas exposés à la langue et une autre cause c'est les préjugés selon lesquels leurs parents, leurs frères qui ne fréquentent plus leur disent que le français ne peut leur servir à rien +++ bon maintenant les autres causes sont entre autres le manque de confiance et le manque de motivation
>
> **Enseignante 2** : Je trouve que X ils ne sont pas XXX au bain linguistique ++ on peut parler de bain linguistique à ce moment ++ l'entourage + leurs entourages c'est seulement l'anglais l'anglais surtout qu'ils sont en zone anglophone +++ Leurs entourages c'est seulement l'an-glais ce qui fait que c'est très difficile de vraiment s'exprimer en français
>
> **Enseignante 3** : Humm peut-être c'est l'environnement parce que vous savez que ici on ne : le français c'est une langue d'abord qui est deuxième langue pour eux *hum* et c'est quand le professeur de français est en classe qu'ils écoutent le français *hum* mais hors de ce cadre-là c'est le pidgin ou l'anglais

En dehors des préjugés qui forgent négativement la perception de la langue française, l'observation est que les autres aspects des chemins linguistiques des apprenants ne sont pas toujours propices à susciter l'intérêt et l'attractivité pour la langue. En effet, le *French* est non seulement enseigné dans un contexte exolingue, mais aussi dans un cadre où sa pratique est moins opérante. Les enseignantes évoquent : « le manque d'exposition à la langue », l'absence de « bain linguistique » et « l'environnement » comme handicap pour sa pratique. Le champ lexical des localités dans lesquelles les apprenants de *French* ont vécu renforce cette idée. Les termes et expressions « viennent des villages », « viennent des autres villes anglophones » et « l'entourage » montrent que dans leurs parcours géographiques, les élèves ont très peu de chance d'être exposés à cette langue. Leur expérience d'apprentissage, même de façon naturelle, de la langue est très limitée. Ceci est d'ailleurs appuyé par les négations

[14] Groupe de jeunes du Nord-ouest et Sud-Ouest du Cameroun constitué en force de défense pour rivaliser l'armée loyale du Cameroun à l'effet d'imposer des villes mortes qui continuent d'être plus ou moins respectées au moment où nous menons cette recherche.

suivantes : « personne ne parle le français », « ils ne sont pas exposés à la langue » « ils ne sont pas ». S'ils ne sont donc pas exposés à leur deuxième langue officielle, cela voudrait dire que le français n'est utilisé que dans un contexte particulier ; l'école. Les situations d'emploi des langues, y compris le *French*, sont assez révélatrices : « c'est quand le professeur de français est en classe qu'ils écoutent le français », « mais hors de ce cadre-là c'est le pidgin ou l'anglais », « leur entourage c'est seulement l'anglais l'anglais surtout qu'ils sont en zone anglophone ». La répétition du lexème « anglais » par le l'intervenante 2 n'est pas anodine. Ceci est d'ailleurs conforté par la présence du modalisateur « seulement » qui marque le caractère presque exclusif de l'usage de la seconde langue officielle dans le cadre de vie des apprenants des lycées de Molyko et de Muea. Voilà autant d'éléments du vécu expérienciel qui préparaient déjà les apprenants de *French* au sentiment d'IL. Toutes ces expériences ne sont pas nécessairement les mêmes en zones francophones du pays ou encore chez les enseignants francophones de l'étude de Ntedondjeu et Andela Mani (2018). Les biographies langagières, les sensibilités et les tensions vécues dans le contexte anglophone camerounais forgent l'apprenant autrement. Il en résulte que ses « *savoirs langagiers se [construisent] en interdépendance avec [ses] savoirs biographiques et invisibles* » (Razafimandimbimanana, 2022 : 22).

Les élèves dont l'IL est manifeste dans cette étude au travers des discours de leurs enseignants, viennent et vivent dans un contexte atypique. Leurs parcours, individuelles et plus collectives, sont le témoin du « *sensible […] en contexte plurilingue et (post)plonial* » (Razafimandimbimanana & Fillol, 2022 : 35). Par conséquent, enseigner une langue comme le *French* en destination des locuteurs d'expression anglaise vivant à Buea en générale et dans les régions dites anglophones du Cameroun en particulier, c'est mettre en abîme des tensions historiques, politiques et idéologiques, mais aussi, c'est (volontairement ou pas) prendre position.

7. Quelques pistes sociodidactiques pour appréhender sérieux le sentiment d'IL

Comme nous le mentionnions plus haut, la sociodidactique prône la lutte contre les inégalités et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle. Le chercheur, l'enseignant et le politique ont chacun, un rôle à jouer dans le cadre du bilinguisme officiel camerounais, dont certaines prises de position analysées ici ont pour finalité l'inconformité, la différenciation, la désintégration, mais aussi, et dans certains cas, la dénégation de l'altérité linguistique. Les propositions qui sont argumentées ici-bas ne sont que des jalons exploratoires.

D'emblée, nous pensons que pour l'enseignement du *French* dans un cadre aux sensibilités aussi avérées, le premier réflexe serait d'accueillir, légitimer et soutenir la pluralité linguistique et culturelle des apprenants. L'expression en *French*, empreinte de mélange ne devrait plus être stigmatisée, mais plutôt encouragée chaque fois que l'occasion se présenterait. D'après Sabatier (2007 : 7), « *L'accueil des langues autres que la langue de l'école et des langues étrangères dans la salle de classe, ainsi que celui de l'ensemble des acquis linguistiques qui composent les répertoires verbaux plurilingues des élèves, constitue des préalables pour toute intervention pédagogique* ». Pour ce contexte d'étude, accepter que les élèves s'expriment (aussi en anglais, voire en pidgin), conduit à contourner l'écueil de la marginalisation et de l'imposition linguistique et culturelle. Une des enquêtée paraissait se plaindre du fait que les apprenants s'expriment en anglais et en français ou parce qu'ils créent leurs propres mots. Or, cette façon de faire permet à l'apprenant de parler de lui-même, d'une réalité dont il est porteur, de se situer par rapport à elle pour mieux consolider l'identité

personnelle. Cela donne le sentiment que toutes les langues se valent en dignité et par conséquent légitimes dans la salle de classe. L'autre conséquence est que les élèves pourraient adopter des attitudes différentes à la fois envers les langues minorées (le *French* dans ce cas) et envers leurs camarades locuteurs de ces dernières. Tout ceci constitue des soutiens à la pluralité, au développement des compétences pluriculturelles avec pour incidence possible, l'engagement en classe de langue française.

Une autre proposition est la désacralisation les savoirs savants et l'idée de Norme au profit des savoirs opérationnels et de communication. L'enseignement des savoirs savants pose problème dans la mesure où l'apprenant se demande le plus souvent à quoi cela va-t-il lui servir. Ainsi, les contenus, même si l'on se trouve dans l'enseignement général, doivent être orientés vers des questions plus pratiques. Il est à noter que même dans l'enseignement dit technique au Cameroun, les modules de formation regroupent plus ou moins les mêmes aspects de formation que chez les généralistes. Les cours de grammaires et d'orthographes, ceux de phonétique, de compréhension de texte et d'expression écrite, devraient à notre sens, être le réceptacle des pratiques sociales situées pour permettre, chaque fois, aux apprenants de vivre « un poignant effet de réel » dans la classe de langue. La conséquence immédiate est de ne plus faire de la Norme (et donc de l'exclusion des formes plurilingues) le seul repère pour toute appropriation linguistique. Dans cette logique, l'IL devrait être banalisée dans la mesure où les apprenants auraient été formés à accepter la tolérance, la différence (des normes, usages, y compris les leurs). Ainsi, aux antipodes de la raillerie, moquerie, peur et honte, on pourrait avoir des apprenants engagés, motivés. Il s'agit, dans ce cas, de tenir un autre discours aux apprenants en leur montrant les biens fondés de la maitrise de l'autre langue officielle dans un pays officiellement bilingue et qui fait face à de nombreux défis socioprofessionnels. Ce discours doit à la fois être celui des enseignants, des parents et des institutions.

D'un point de vue sociopolitique, il faut dire que la crise dite anglophone a inéluctablement fait évoluer les mentalités négativement en renforçant les représentations et stéréotype négatifs sur le français et le francophone à Buea. Des réparations de diverses natures pourraient progressivement faire basculer la situation. L'on se souvient que parmi les griefs des Camerounais issues du Nord-ouest et Sud-ouest, figurait la question linguistique. Des textes en français en direction des zones en question, devraient systématiquement être accompagnés de leur traduction en anglais et, ainsi, ne pas donner le sentiment que le français est une imposition. Pour finir, le dialogue national initié en 2019 pour résoudre le problème de la crise anglophone doit se poursuive et les acteurs doivent faire des confessassions de part et d'autre pour le bien des Camerounais. Peut-être que les options de résolution de ce conflit feront davantage évoluer les mentalités dans le sens positif, l'intérêt pour le *French* avec.

Conclusion

La présente étude a tenté, en prenant pour cadre théorique la sociodidactique, de s'intéresser à un terrain sensible en contexte post-colonial, à l'effet de rendre compte de l'influence de l'IL sur l'enseignement-apprentissage du *French*, singulièrement sur la motivation à apprendre cette langue. Cette problématique, aussi importante que préoccupante, a été explorée à partir du point de vue des enseignantes de deux lycées de la ville de Buea en zone anglophone du Cameroun. On retient que tout en mettant en abîme certaines tensions sociopolitiques et identitaires prégnantes au Cameroun et plus précisément dans le milieu d'investigation, l'IL et la motivation ne font pas bon ménage à Buea pour l'apprentissage du

French, première langue officielle du pays à côté de l'anglais. Les processus à l'œuvre dans les discours analysés montrent que le *French* est enseigné dans un environnement hostile, réfractaire et atypique dont les impacts sont visibles négativement sur la motivation à l'apprendre ainsi que sur l'intérêt qu'on lui accorde. Accueillir, légitimer et soutenir la pluralité linguistique et culturelle, travailler à modifier les représentations négatives sur le *French*, mais aussi désacraliser la Norme et réparer le dilemme de la crise anglophone, pourraient faire évoluer la situation.

Malgré ces propositions, le problème soulevé reste néanmoins très complexe. Quand bien même les enseignantes ont essayé de mettre en application certaines recommandations faites ici, le constat général a toujours été le désintérêt ou encore une simple motivation externe, nourrie pas la seule envie d'avoir de bonnes notes pour la plupart, et non une motivation assise sur de bases solides. Il y a donc un travail de fond à mener depuis la maison, l'école primaire et maternelle, et, progressivement le secondaire et le supérieur. Les chantiers du bilinguisme officiel camerounais sont encore très vastes et des recherches menées dans des écoles primaires des régions anglophones, aussi bien en prenant pour participants les élevés que les instituteurs, pourraient davantage éclairer les choix et les ajustements des instances décisionnelles.

Références bibliographiques

Blanchet, P., Cler, S. & Ripail, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspective ssociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *ÉLA. Études de Linguistique Appliquée*, vol. 175, n° 3, pp. 283-302.

Becetti, A. (2019). Plurilinguisme et appropriation de l'orale à l'école de formation de formateurs : quelques pistes exploratoires en vue de « sentir » autrement l'insécurité. *Revue Socles*. Vol. 12, n° 5, pp. 39-79.

Calvet, L-J. (1998). L'insécurité linguistique et les situations africaines. *In* L-J. Calvet & M-L. Moreau, (*Eds*.), *Une norme ou des normes, Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, CIREFA- Agence de la francophonie.

Celier, P. (1996). Insécurité linguistique et éthique éducative : réflexion générale. In C. Bavoux (*Ed.*), *Français régionaux et insécurité linguistique,* pp.130-132, Le Harmattan, Paris.

Bretegnier, A. (2002). Regards croisés sur l'insécurité linguistique. *In* A. Bretegnier et G. Ledegen (*Eds*.), *Sécurité/insécurité linguistique – Terrain et approches diversifiés, propositions théorique et méthodologiques,* pp. 7-33, L'Harmattan, Paris.

Echu, G. (2023). Official language bilingualism as a right and duty of the Cameroon citizen. *In* Georges. Echu (*Ed*), *Official Language Bilingualism in Cameroon. Current Insights and Dynamics,* pp. 27-50, L'Harmatttan, Cameroon.

Fandio Ndawouo, M. (2018). L'insécurité dite et l'insécurité « agie » : l'apprenant francophone à l'épreuve de l'ambivalence du rapport à la langue à l'Université de Buea. In E. A. Ebongue, et A. Djoum Nkwescheu, (*Dirs*), *L'insécurité linguistique chez les communautés anglophones et francophones du Cameroun,* pp. 43-60, L'Harmattan, Cameroon.

Francard, M. (1997). Légitimité linguistique et sociolinguistique. *In* M-L. Moreau (*Ed*), *Sociolinguistique : concepts de base* (pp. 201-212), Liège, Mardaga.

Guemdjom Kengne, C. (2018). De l'insécurité linguistique au développement d'un système de sécurisation : analyse qualitative des comportements des étudiants anglophones à l'Université de Ngaoundéré. In E. A. Ebongue, et A. Djoum Nkwescheu, (*Dirs*), *L'insécurité linguistique chez les communautés anglophones et francophones du Cameroun* (pp. 149-162), L'Harmattan, Cameroon.

Gueunier et al., (1978) *Les français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Champion, Paris.

Haugen, E. (1962). Schizoglossia and linguistic norm, In *Georgetown University Round Table*, pp. 23-29, Selected Paperson Linguistics.

Kahakeu Deffo, 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).

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.

Levy-Leboyer, C. (1999). *Les ressorts de la motivation (dossier), Sciences humaines*, (92), pp. 18-35.

Mutemi, J., Mulenda, F. & Kanlangi, C. (2023). Manifestations de l'insécurité linguistique chez les apprenants kenyans de français. *European Journal of Linguistics*, vol. 2, n° 3, pp. 37-52.

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,* vol. 3, n° 1, pp. 26-45.

Ntedondjeu, Michel N. & ANDELA Mani C. (2018) Bilinguisme officiel et (in)sécurité linguistique à l'Université de Buea : Le cas des nouvelles recrues de 2011-2012. In Ebongue, A.E. et Nkwescheu Djoum, A, (dirs), *L'insécurité linguistique chez les communautés anglophones et francophones du Cameroun,* pp. 25-42, L'Harmattan, France.

Razafimandimbimanana, E. (2022) *De la diversité des langues à la pluralité des médiations : faire de la recherche un projet d'émancipation* sociale. HDR. Paris Sorbonne Nouvelle.

Razafimandimbimanana, E. & Fillol, V. (2022). Le sensible en contexte universitaire plurilingue et (post)colonial. *Contextes et didactiques*. 20. URL : http://journals.openedition.org/ced/3951 (consulté le 12 avril 2026).

Sabatier, C. (2007). De l'utopie à la réalité : accueillir, légitimer et soutenir les contacts de langues pour développer le plurilinguisme à l'école. *In* P. Lambert, A. Millet, M. Raspail et C. Trimaille (*Dirs*), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez* (pp. 327-336), L'Harmattan, France.

Simo-Souop, A. et Kahakeu Deffo, M. (2023). Les défis du bilinguisme officiel camerounais : enjeux des représentations du français et de son enseignement aux anglophones à partir d'une étude de cas de la ville de Buea. *In* Echu, Georges (*Dir*), *Le bilinguisme officiel au Cameroun. Evolution actuelle et dynamique,* pp. 311-334, L'Harmattan, Cameroun.

Michel N. Ntedondjeu

est enseignant au Département de français (Faculté des Arts et École Normale Supérieure) de l'Université de Buea où il enseigne la (socio)linguistique, la sociodidactique, la grammaire française, la dynamique du français en francophonie et la méthodologie de la recherche. Membre associé de Community Research and Development Center(Coredec) et chercheur du Réseau Africain de Sociolinguistique (RAS), il est l'auteur de nombreux travaux scientifiques. La didactique des langues fait actuellement partie de ses champs de recherche prioritaires.

Comfort Jaël Endale Ekane

rédige actuellement son mémoire de master en TOFFL (Teaching of French as Foreign Language) au département de français de l'Université de Buea. Elle est par ailleurs enseignante (à temps partiel) de *French* au Lycée de Muea et dans un établissement privée de la ville de Buea.