

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix- Travail- Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**ENSEIGNER, APPRENDRE LES INTERFERENCES LINGUISTIQUES
SELON L'APC : CAS DE *TEMPS DE CHIEN* DE PATRICE NGANANG**

*Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
de l'enseignement secondaire deuxième grade (DIPES II)*

par

Néri FEUKEU NGNIAMI

Licenciée en lettres modernes françaises

sous la direction de

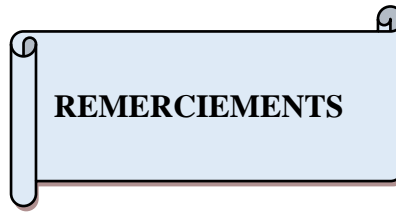
M. Antoine Guillaume MAKANI

Chargé de cours

Année académique 2018/2019

A mes parents,

Monsieur Benoit NGNAMI et madame Antoinette TCHOUDJA.



REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre profonde gratitude à notre directeur de mémoire, monsieur Antoine-Guillaume MAKANI, qui a accepté de guider nos premiers pas sur le chemin de la recherche, pour sa disponibilité et pour sa générosité.

Qu'il nous soit permis de signifier toute notre reconnaissance aux enseignants de l'École normale supérieure de Yaoundé et plus précisément à ceux du département de français pour leurs enseignements qui ont contribué à notre formation.

Nous pensons aussi à toute notre famille et belle famille qui nous ont apporté un soutien inestimable.

LISTE DES ABREVIATIONS

T.C : Temps de Chien

APC : Approche par compétences

4^e : Quatrième



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :les anthroponymes de l'œuvre	38
Tableau 2 : les ethnies.....	40
Tableau 3 : les emprunts lexicaux.....	48

RÉSUMÉ

La réflexion qui est menée dans ce travail, porte sur le sujet : *enseigner, apprendre les interférences linguistiques selon l'APC : cas de Temps de chien de Patrice Nganang*. Il serait judicieux de noter que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être examiné que comme une forme d'échange communicationnel qui est mise en contact par des systèmes linguistiques et des variables touchant tant à la psychologie de l'individu, qu'à un fonctionnement social en général. On se dispose donc à apprendre une langue, on l'acquiert, et on la pratique dans un contexte biologique, biographique et historique dont la langue maternelle de l'apprenant peut influencer très fortement sur la langue apprise et jouer un rôle tout particulier sur les problèmes de sémantique, de syntaxe et de pragmatique. Cette acquisition par l'apprenant se fait donc par la mise en place des stratégies et des opérations linguistiques qu'il applique à travers les ressources de son raisonnement. Il s'érige en cela, la question de savoir si les interférences linguistiques peuvent contribuer au dynamisme, à l'enrichissement de la langue française et de surcroît à une stratégie d'apprentissage efficace et améliorative par l'enseignant vis-à-vis des apprenants. Les parties théoriques de ce travail prennent le soin de présenter d'une part les interférences linguistiques dans leur globalité et particularité et d'autre part, une partie quelque peu pratique mais tout à fait procédurale qui permet d'insister sur la mise en exergue de l'enseignement/apprentissage du français en dépit des interférences. Les parties pratiques quant à elles, donnent au moyen de *Temps de chien*, une illustration ou mieux encore un relevé, un dépouillement d'éléments textuels pour mieux étayer les différentes caractéristiques des interférences linguistiques. Pour terminer, nous aurons la lecture d'un extrait de texte choisi, ceci par le biais de la méthode pédagogique et didactique, qu'est l'APC. D'où le constat selon lequel l'étude de cette dernière à travers les œuvres nationales nous permet de répertorier les difficultés linguistiques liées à notre situation géographique en nous mettant au cœur de notre identité culturelle particulière.

Mots clés : Enseigner, apprendre, interférences linguistiques, APC, difficultés linguistiques.



ABSTRACT

The discussions held in this study are on the subject: *teach, learn the linguistic interferences according to the Skills-based approach SBA: case of Temps de chien by Patrice Nganang*. It would be wise to note that the teaching of a foreign language can only be examined as a form of communicative exchange which comes into picture due to the different linguistic systems and variables relating to the psychology of the individual, as well as a general social functioning. We therefore set out to learn a language, we acquire it, and we practise it in a biological, biographical and historical context of which the mother tongue of the learner can greatly influence the acquired language and play a very special role on the problem of semantics, syntax and pragmatism. This acquisition by the learner is therefore achieved by the implementation of strategies and linguistic operations which he implements by means of his reasoning. He stands by that, the question of whether linguistic interferences can contribute to the dynamism, the enrichment of the French language and furthermore to an efficient and ameliorative learning strategy by the trainer towards the students. The theoretical sections of this paper present on the one hand linguistic interferences as a whole and in particular and on the other hand, we have consecrated another rather practical, but completely procedural section which allows us to stress on the emphasis of the teaching/learning of the French language in spite of the interferences. The practical sections in turn, give by means of *Temps de chien*, an illustration or better still an overview, a counting of textual elements to better justify the different characteristics of linguistic interferences. We shall also look at an excerpt of a chosen passage, by means of the SBA teaching method. Lastly, hence the conclusion that the study of the latter through national write-ups permits us to identify the linguistic difficulties related to our geographical location by placing us in the heart of our unique cultural identity.

Key words: Teach, learn, linguistic interferences, SBA, linguistic difficulties.



INTRODUCTION GENERALE

La langue est un système de signes, mais un système dynamique, ouvert et accueillant comme tout phénomène social et culturel, elle n'échappe pas à la problématique des contacts et des influences entre communautés et donc entre locuteurs. Du moment où les langues se côtoient et foisonnent, elles donnent naissance alors à de nouvelles approches et théories. De là naît le phénomène des *interférences linguistiques*. C'est un phénomène qui constitue des déviations par rapport à la norme de la langue qu'apprend ou que parle un locuteur ou que l'on constate dans son discours. A travers le temps, les linguistes commencent à s'interroger sur les mécanismes d'apprentissage et d'acquisition des systèmes linguistiques. A cet effet, il est important de noter que le Cameroun, après avoir obtenu son indépendance, accorde une place aussi importante à l'éducation dans l'optique de son développement, pour préparer les jeunes à pouvoir défendre leurs intérêts ainsi que ceux de leur société avec efficacité. Il s'agit pour cela de donner du sens aux apprentissages non seulement des disciplines telles que, les mathématiques, la géographie, ..., mais aussi et surtout de la langue française qui a vu de nombreux pédagogues travailler pour son amélioration, son dynamisme et sa vivacité vis-à-vis des apprenants et des locuteurs. Pour répondre aux besoins et aux difficultés de langue, cette étude interroge aussi la posture de l'enseignant face à ses élèves. On verra donc ici la démarche, la méthode et le dispositif qui permettra de donner un sens à l'enseignement/apprentissage du français. Ce qui doit pouvoir éveiller une impulsion créatrice et constructive en chaque apprenant. C'est grâce à cela que l'on pourra avoir une langue apprise et enseignée avec efficacité. Étant donné que nous nous formons pour l'enseignement du français, nous nous sommes attardés à la langue dans sa globalité et particularité du point de vue de ses mécanismes, mais aussi nous nous sommes intéressés à la pédagogie de son enseignement et de son apprentissage d'où l'exploration de notre sujet à savoir: « *enseigner, apprendre les interférences linguistiques selon l'APC : cas de Temps de chien de Patrice Nganang* ». Nous ne pourrions pas entrer dans le vif du sujet, sans toutefois passer en revue les co-prédécesseurs qui ont abordé le même sujet ou un aspect ayant trait avec le nôtre.

Dans le cadre de notre étude, il est question de produire une revue de la littérature dans les domaines suivants : la linguistique, la sociolinguistique, la didactique du français et l'APC. De façon générale, il est admis que :

Lorsqu'un chercheur entame un travail, il est peu probable que le sujet traité n'ait jamais été abordé par quelqu'un d'autre auparavant au moins en partie ou indirectement (...) tout travail de recherche se situe dans un continuum et peut-être situé dans/ou par rapport à des courants de pensées qui le précèdent et l'influencent. Il est donc normal qu'un chercheur prenne connaissance des

travaux antérieurs qui portent sur des objets comparables et qu'ils explicitent sur ce qui rapproche et sur ce qui distingue son propre travail, de ses courants de pensée. QUIVY, CAMPENHOUDT, (2006 : 42-43).

Ainsi, nous pouvons prendre comme référence, la théorie de certains sociolinguistes qui abordent ce thème dans un contexte général et spécifique, mais qui dans une certaine mesure a des similitudes avec le sujet que nous traitons :

- dans son étude sociolinguistique, MOREAU déclare que WEINREICH est le premier linguiste à utiliser l'expression *contact de langue*. Pour ce linguiste, il y a contact de langues quand un individu possède plus d'un code linguistique. Ce contact de langues influence le comportement psychologique de l'individu parce qu'il en maîtrise plus une que l'autre. Par ailleurs, ce dernier publie en 1953 *Languages in contact* pour mettre en évidence le contact de langues, le bilinguisme, l'interférence, le plurilinguisme et la variation. Il veut montrer que plus grande est la différence entre les langues, plus fortes sont les formes et les agencements incompatibles entre eux, plus grands sont les problèmes d'apprentissage.

- Pour CALVET, dans son œuvre *La Sociolinguistique*, un des objets d'étude de la sociolinguistique, c'est le fait qu'on est dans un monde plurilinguiste et que les langues sont constamment en contact.

- SAUSSURE, fondateur généralement reconnu de la linguistique moderne dans son œuvre *cours de linguistique générale*, pense qu'en analysant la question de phénomène linguistique, il semble nécessaire de souligner que le plus important pour l'étude des langues est la diversité. Il veut donc montrer qu'il y a des différences linguistiques qui peuvent apparaître quand on quitte un lieu à un autre. Si les divergences concernant le temps peuvent échapper aux yeux de l'observateur, les divergences dans l'espace, sont plus visibles. Il affirme que ce phénomène arrive même chez les *sauvages* quand ils sont en contact avec d'autres tribus qui parlent d'autres langues.

-BENVENISTE, avec son équipe a pu identifier un grand nombre de structures et de phénomènes qui se manifestent à l'oral, comme à l'écrit, lesquels nous comptons présenter dans le développement de notre travail.

-MENDO ZE, au sujet de l'écriture africaine pose le problème en ces termes : *lorsqu'il s'agit de rédiger, l'écriture est prise dans un territoire particulier qui possède ses usages, son historicité, son environnement, sa manière de penser le présent, d'envisager l'avenir et de recréer le passé*. L'écriture se voit ainsi porteuse de valeurs sociales, historiques ou idéales.

C'est pour transcrire ces valeurs que, très souvent, les auteurs font recours aux formes idiomatiques en langues locales. Le souci étant de refléter la réalité telle qu'elle est perçue ou vécue par les communautés.

Pour ce qui est des travaux de recherches universitaires, nous avons :

- FOU DA (1999-2000), qui dans son mémoire de DIPES II, intitulé *la communication multilingue dans le théâtre camerounais : cas de la forêt illuminée, suivie de Boule de chagrin*, MENDO ZE, posait le problème du contact des langues dans l'écriture camerounaise. Elle part de l'observation selon laquelle la cohabitation linguistique du français et des langues locales amène les usagers à être multilingues, ce qui est visible tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour ce qui est de l'écrit, elle montre l'influence du multilinguisme sur la production littéraire. Cette influence ambiante chez les auteurs camerounais se répercute sur leurs productions littéraires. Elle rejoint ainsi ses prédécesseurs en démontrant que si l'auteur utilise des formes d'expressions locales, c'est parce qu'il garde pour cible, une communauté bien précise qu'il voudrait transformer, critiquer, exposer.

- FONMOE, quant à elle s'est attardée dans ses travaux, sur les conditions, les atouts et les méthodes dont l'enseignant de français peut disposer pour œuvrer à la culturisation des apprenants en vue de la mise sur pied d'une pédagogie et d'une didactique de la culture nationale à travers l'enseignement du français. A cet effet, elle fait l'analyse des situations sociologiques et sociolinguistiques qui prévalent au Cameroun, mais qui peuvent constituer des difficultés quant à la promotion de l'enrichissement culturel : ... l'assimilation étrangère et le cosmopolitisme linguistique.

Pour ce qui est de l'APC,

- nous avons ROEGIERS (2003), qui a fait de nombreux travaux sur l'APC ; lesquels montraient que cette approche permet de donner du sens aux apprentissages et insistant sur ses défis. Dans ses travaux portant sur *l'APC dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualification*. En 2006, il insiste sur le fait que l'APC favorise et facilite la formation des personnes compétentes qui maîtrisent déjà leurs domaines et qui sont capables d'analyser les enjeux et les actuels.

- ZANGA (2006), s'inspirant des travaux de PERRENAUD relève que l'APC donne plus de sens au métier de l'élève. De même, elle permet aux élèves en difficultés scolaires d'améliorer leur apprentissage. Cet auteur note aussi que l'APC participe à remédier aux

lacunes constatées par les pédagogues et les enseignants dans les programmes mis en place. De ce fait, l'APC tient compte non seulement des savoirs, mais aussi de la capacité de les transférer et de les mobiliser.

Après avoir présenté les différents travaux qui ont précédé le nôtre, il est important de justifier le choix de notre sujet.

La motivation est un ensemble de facteurs déterminant l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité. Elle serait donc un ensemble de facteurs déterminants qui déclenche et oriente le chercheur vers un sujet précis en dépit d'un autre.

Les motifs du choix de notre sujet sont liés premièrement aux contacts entre les langues qui seraient responsables des erreurs observables chez les apprenants, dans leur pratique du français, en raison des transferts qu'ils effectuent d'une langue à une autre. Deuxièmement, ils sont liés au fait que l'on peut transformer les interférences en compétences d'apprentissage, c'est-à-dire qu'on peut les transformer en savoirs-savants et enseignables, ceci pour pallier aux difficultés des jeunes apprenants dans l'acquisition de la langue française. Enfin, notre familiarisation avec les œuvres littéraires (africaines et camerounaises), telles que le *Mandat* de Sembene Ousmane ; *Trois prétendants ... un mari* de Guillaume Oyono Mbia ; *Dans les couloirs du labyrinthe* d'Emmanuel Matateyou ; pendant notre cursus scolaire universitaire et à l'École normale supérieure, nous a convaincue de ce qu'il est difficile d'appréhender le sens de ces œuvres à cause de leur forte coloration culturelle. La démythification a pris naissance grâce aux explications des enseignants ainsi qu'entre nous étudiants dont les sociocultures étaient représentées par la circonscription de ces œuvres dans les aires géographiques définies et par le décodage des indices culturels présents. Ceci nous a permis de comprendre qu'il était nécessaire d'avoir à sa disposition, un certain nombre de représentations culturelles pour lire et décoder une œuvre. Ainsi, notre curiosité nous a conduit à questionner davantage le rôle des interférences linguistiques dans la compréhension des œuvres, de même, à définir quels sont leurs avantages par rapport à la langue.

Par ailleurs, nous tenons à préciser que ce travail est d'ordre sociolinguistique. Nous y avons ajouté l'APC, qui est une nouvelle approche consistant en un apprentissage plus concret, plus actif et plus durable et permettant de définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire, qui est la réalisation concrète des situations de vie ; parce qu'il serait nécessaire de montrer comment l'on peut appréhender cette notion d'interférence et l'intégrer dans l'enseignement/apprentissage ; ceci, pour un

intérêt pédagogique et didactique. Ainsi, nous avons estimé qu'une recherche ne devrait pas être purement et simplement théorique ou analytique, elle devrait pouvoir servir à quelque chose, être capable d'apporter des changements, des comportements nouveaux vis-à-vis des apprenants, des enseignants et même d'un quelconque lecteur qui par un heureux hasard, tomberait dessus. C'est en cela que nous pouvons justifier le choix de l'APC.

Le choix de *Temps de chien* de NGANANG a été motivé par le fait que ce roman soit constitué des marques de plusieurs langues nationales ou maternelles camerounaises et des langues officielles. Aussi, regorge-t-il un mélange culturel et langagier que nous voulons mettre en exergue. Cette œuvre se révèle donc être un support adéquat pour une éducation efficace pour la culture et la langue.

Après avoir présenté les justifications du choix de notre sujet, il est judicieux de présenter la problématique qui va nous guider tout au long de ce travail.

PENA-RUIZ (1986 :55) définit la problématique comme étant *un ensemble cohérent de questions à partir desquelles on formule un problème pour en conduire l'analyse d'une certaine façon*. C'est aussi un ensemble de questions secondaires qui donnent une orientation, le cheminement que va suivre le chercheur. Aussi nous posons nous la question de savoir en quoi l'interférence linguistique peut-elle participer à l'enseignement, à l'écriture et concourir au développement de la langue française au Cameroun. Cette question principale suscite d'autres : Comment se manifestent les interférences linguistiques et quels sont les éléments qui concourent à celles-ci dans une œuvre ? Quel est l'apport de l'APC dans leur apprentissage ? Les interférences sont-elles responsables des erreurs, des fautes que commettent les locuteurs ou les apprenants ? Ne seraient-elles pas plutôt une stratégie d'apprentissage, une inventivité propre à un auteur, un locuteur, un apprenant ? Les enseignants à travers l'étude des interférences peuvent-ils amener les élèves à s'intéresser ou à promouvoir l'utilisation de nos langues maternelles tout en contribuant au développement de la langue française ?

Telles sont les questions auxquelles nous répondrons et qui orienteront notre investigation. Cependant, nous avons formulé à priori des réponses provisoires à ces interrogations.

Dans le *Dictionnaire culturel de langue française* (2005, P.17-73), l'hypothèse est définie comme *une proposition relative à l'explication des phénomènes naturels, admise provisoirement avant d'être soumise au contrôle de l'expérience (incluant l'observation)*.

Autrement dit, l'hypothèse est une idée que l'on émet à la suite d'une question et que l'on vérifie en la soumettant au contrôle de l'expérience.

Ainsi, à la question de savoir si le foisonnement des langues, adopté par les auteurs africains en général et camerounais en particulier (dans leurs œuvres) peut constituer un problème à la compréhension des textes français et en même temps un palliatif aux difficultés de langues chez les apprenants, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante :

Le contact des langues dans les œuvres camerounaises crée beaucoup d'interférences linguistiques qui constituent non seulement un problème de démythification des textes, mais aussi contribuent à l'enrichissement de la langue française et de surcroît permet de pallier aux difficultés de langues des apprenants. Cette hypothèse générale peut se fragmenter en quatre hypothèses secondaires.

Hypothèse secondaire 1 : La multiculturalité, le contact entre les cultures et l'usage intensif de nos langues maternelles joueraient un rôle particulier sur le français écrit et parlé.

Hypothèse secondaire 2 : La non-maîtrise ou maîtrise incomplète du français engendrerait des interférences linguistiques.

Hypothèse secondaire 3 : Les interférences linguistiques constitueraient une stratégie d'apprentissage, et une sorte d'inventivité culturelle que prônent les auteurs africains dans leurs œuvres.

Hypothèse secondaire 4 : L'étude de ces interférences favorise la prise en compte de l'identité culturelle, sa connaissance, ainsi que la vitalité ou même le développement de la langue française, par les apprenants.

A la fin de notre travail, nous pourrions valider ou invalider ces hypothèses. Mais dans le but de favoriser la compréhension de notre sujet, il est nécessaire de définir certains termes et expressions :

- enseigner : c'est instruire quelqu'un de quelque chose (art, science) ou faire connaître quelque chose. C'est aussi former quelqu'un dans la connaissance d'un art, d'une science, ..., en lui transmettant de façon qu'il comprenne, assimile et adopte, des techniques appropriées.
- apprendre : c'est acquérir un ensemble de connaissances ou un savoir-faire (une habileté, une valeur, une possibilité, ceci au moyen de l'étude, par un travail intellectuel ou par expérience.)

- les interférences linguistiques : c'est un phénomène issu du contact entre les langues, par l'utilisation des mots appartenant à une langue tandis qu'on en parle ou que l'on en écrit une autre. Elles constituent aussi des déviations par rapport à la norme de chaque langue que parle le bilingue et que l'on constate dans son discours.

Après clarification de certains termes et expressions clés qui seront évoqués dans notre travail, il est important de préciser les objectifs et intérêts de notre sujet de recherche.

L'objectif d'une recherche renvoie à la finalité que le chercheur veut atteindre, démontrer ou vérifier et même au but qu'il veut atteindre. A cet effet, à partir des phénomènes, des manifestations qu'engendre le contact des langues africaines en général et camerounaises en particulier, ce travail a pour but:

- de lutter pour le bon usage de la langue française ;
- de promouvoir l'utilisation de la langue maternelle par les élèves ;
- de pallier aux difficultés de déconstruction des textes fortement culturalisés ;
- de permettre aux enseignants de relativiser entre la norme française et les erreurs ou fautes que l'on peut constater dans la pratique de la langue française ;
- d'apporter notre modeste contribution à l'étude des œuvres nationales et au développement de la langue française.

Notre sujet de recherche revêt une identité langagière et culturelle dans la mesure où il favorise et met en valeur nos langues maternelles et l'acquisition de nos cultures. En y ajoutant l'APC, notre sujet incarne une fonction didactique, afin qu'il ne soit pas seulement théorique. De plus, il serait nécessaire de noter la valeur sociale de ce sujet, par ce qu'il nous présente quelque peu la description d'une société face aux problèmes économiques, politiques, de survie à la quête d'une émergence et de meilleures conditions de vie.

Après avoir présenté les objectifs et intérêts du sujet, il est important de montrer la méthodologie qui nous permettra de réaliser notre travail.

Notre approche du texte est l'ethnostylistique. Il s'agit d'une méthode d'analyse des textes littéraires, qui repose sur un ensemble de pratiques conçues par MENDO ZE et Alii. Ce concept est composé de deux autres concepts à savoir *ethno* qui vient d'ethnologie et renvoie à la science qui traite de l'origine et des caractères distinctifs des ethnies et de leur culture ; et *stylistique* qui est la manière d'écrire ou de représenter. L'ethnostylistique a pour fondement la critique des textes littéraires. En effet, il est plus évident de constater que quelques productions littéraires africaines d'après et d'avant les indépendances présentent une ossature assez complexe et particulière. Cette complexité se traduit par un réel souci de représentation

de l'élément culturel et linguistique de certains auteurs. Pour pallier cette complexité, l'ethnostylistique se propose d'appréhender lesdits textes en rapport avec leur contexte de production et de réception. Cette méthode s'attèle ainsi à extirper et à étudier dans le texte africain, les indices socioculturels et linguistiques appelés « ethnostytèmes » qui font du texte littéraire, la vitrine d'un peuple. L'ethnostylistique est donc une approche qui permet d'appréhender et de situer le texte littéraire par rapport à une culture, à une langue, à une société donnée. Ici, le contexte est essentiel pour saisir l'œuvre littéraire dans la mesure où il permet de mieux déterminer *les intentés d'écriture* et de cerner les conditions de production de cette œuvre. A travers l'étude du contexte d'énonciation, l'ethnostylistique a une vocation socioculturelle et artistique qui met en lumière les méandres de l'Afrique traditionnelle. Il est important de souligner ici que notre étude ne consiste pas à une stricte analyse stylistique, mais beaucoup plus à une exploitation des faits de langue, présents dans cette œuvre. Et ce, dans le but de déceler des éléments qui relèvent de l'identité culturelle et qui peuvent ou doivent être pris en compte dans l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Quant au un plan de notre travail, il se subdivise en quatre chapitres. Le premier s'articulera autour de l'étude théorique des interférences linguistiques en partant des définitions jusqu'aux différentes manifestations ; le second présentera ledit roman en donnant des informations sur l'auteur, sur l'œuvre, et fera un relevé des marques textuelles en rapport avec les interférences ; il abordera aussi l'étude du contexte d'énonciation. Le troisième chapitre quant à lui permettra de faire table rase sur un autre angle lié aux interférences dont la norme, l'erreur et la faute qui permettront de montrer les méthodes propres à l'enseignement/ apprentissage efficace de la langue française. Le quatrième chapitre en fin de conte, dans la même veine, mettra en exergue l'application pratique d'un extrait de *Temps de chien*, au moyen de la lecture suivie comme exercice et de l'APC.

I-1 CLARIFICATION CONCEPTUELLE

I-1-1 L'interférence linguistique

C'est un phénomène né du contact entre les langues (entre deux ou plusieurs langues). Elle constitue des déviations par rapport à la norme de chaque langue que parle un bilingue et que l'on constate dans son discours. Ainsi, ce locuteur bilingue pourra commettre des interférences aussi bien dans sa première langue que dans sa seconde.

La notion d'interférence linguistique a été appréhendée par différents auteurs comme WEINREICH (1953), MACKEY (1976) HAMMERS et BLANC (1993).

L'auteur WEINREICH (1953) qui a été le premier à catégoriser les phénomènes d'interférence linguistique, propose la définition suivante de la notion d'interférence linguistique :

le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résultent de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe, ainsi que certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.)

Selon cet auteur, quelques soient les systèmes linguistiques dans lesquels nous situons le mécanisme d'interférence, le résultat du contact du système se manifeste.

A la suite de WEINREICH (1953), MACKEY (1976) est plus précis lorsqu'il aborde la définition suivant du concept d'interférence linguistique : *l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis qu'on en parle une autre*. En d'autres mots, le locuteur bilingue produit un discours monolingue en utilisant majoritairement une langue, mais par moment, des segments d'une autre langue font irruption dans son discours. L'interférence sera également définie par HAMMERS et BLANC comme des *problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent, inconsciemment, de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible*.

A partir de toutes ces définitions, nous pouvons dire que l'interférence linguistique est caractérisée par un processus inconscient par rapport au transfert linguistique et à l'alternance

codique qui semblent le plus souvent volontaire et conscient, et qui se manifestent dans les discours bilingues. Ainsi, un locuteur peut inconsciemment faire des interférences dans un discours monolingue adressé à un locuteur monolingue. Toutefois, pour mieux le cerner, il faut l'approcher de plusieurs angles, ou selon diverses disciplines.

I-1-3-1 Du point de vue psychologique

En psychologie, l'interférence linguistique est perçue comme une contamination de comportement, une habitude antérieure qui va exercer une influence négative sur une nouvelle habitude. Le langage peut être défini dans ce contexte, comme un ensemble de comportements acquis et appris. Ces comportements sont fixés en habitudes linguistiques. En effet, il y a une force inconsciente, omniprésente et bien antérieure, à savoir ce désir ou tentation refoulée de s'exprimer dans la langue maternelle. Car les comportements de la langue maternelle entravent l'acquisition d'autres comportements linguistiques.

I-1-3-2 Du point de vue pédagogique

En pédagogie des langues vivantes, on emploie souvent des termes, à l'instar de *déviations*, de *glissement*, de *transfert*, ... pour qualifier l'interférence qui est considérée comme un type particulier de fautes, un obstacle qui entrave le processus d'apprentissage par l'émergence des éléments de la langue maternelle dans la langue cible sous l'effet des habitudes ou des structures déjà acquises.

Selon SÖRES (2008 : 18), *la langue maternelle exerce une influence qu'on appelle le transfert négatif* sur l'apprentissage de la langue étrangère afin d'éviter la nuance négative, le phénomène est aussi appelé *interférence* : un trait de L1 apparaît dans L2 ou un trait de la langue *source* apparaît dans la langue *cible*.

I-1-3-3 Du point de vue linguistique

En linguistique, l'interférence se définit comme un accident de bilinguisme entraîné par le contact de deux ou de plusieurs langues. Il se manifeste par l'emploi dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue. A cet effet, la définition donnée par MACKEY(1976) trouve tout son sens : *l'interférence est l'emploi lorsqu'on parle ou que l'on écrit dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue*.

En outre, la grammaire générative de CHOMSKY illustre mieux le phénomène d'interférence. Dans cette perspective, on peut distinguer deux situations de bilinguisme : l'un est parfait et l'autre s'inscrit dans un contexte d'apprentissage par un apprenant d'une langue étrangère. Dans la première, le locuteur bilingue possède deux compétences et dans la

deuxième, il ya un conflit de deux compétences différentes. Ainsi, apparaît le phénomène interférentiel au niveau de la performance de l'apprenant. (DEBYSER, 1970 : 34-59)

I-2 LES TYPES D'INTERFERENCES LINGUISTIQUES

Au cours de leur évolution à la fois historique et géographique, les langues entrent en contact les unes avec les autres, provoquant des situations d'interférences linguistiques ou transferts linguistiques. Elles s'influencent alors mutuellement, ce qui peut se manifester par les emprunts lexicaux, de nouvelles formulations syntaxiques, etc. Concrètement, cela se traduit par l'apparition de nouveaux mots (éventuellement adaptés à la prononciation spécifique à leur langue), de nouvelles tournures de phrases et /ou la traduction littérale d'expression idiomatique (calques), le plus souvent, cela commence par une déformation progressive et très peu perceptible de la prononciation, qui pour certains phénomènes va au fur et à mesure s'assimiler à une prononciation étrangère assez proche.

Ainsi, on peut avoir plusieurs types d'interférences :

I-2-1 Les interférences phonologiques et phonétiques

La phonologie qui est un domaine de la linguistique selon lequel un phonème est la plus petite unité discrète ou distinctive (c'est-à-dire permettant de distinguer les mots les uns des autres) que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée. Le phonème est donc en réalité une entité abstraite, qui peut correspondre à plusieurs sons. Il est en effet susceptible d'être prononcé de façon différente selon les locuteurs ou selon sa position et son environnement au sein du mot (voir allophone). Les phones sont d'ailleurs les différentes réalisations d'un phonème. Par exemple [R] dans *croc* [KRO], et [R] dans *gros* sont deux phones différents du même phonème /R/. Cette différenciation syllabique rend difficile la prononciation de certains mots de la part des apprenants.

La phonétique quant à elle, est une partie d'étude des langues qui permet de bien comprendre les sons d'une langue et les réalisations des sujets de cette même langue. Selon HELENA MATEUS et VILLALVA dans *O essencial sobre linguística*, la phonétique décrit physiquement les sons des langues. Il s'agit d'une étude des langues dans leur dimension sonore. Elle cherche à décrire les sons dans toute leur diversité (voyelles, consonnes, syllabes, faits prosodiques tels que l'intonation, l'accentuation et le rythme), en s'attachant à rendre compte de la production de la parole (les faits articulatoires), des phénomènes acoustiques (les caractéristiques physiques des phénomènes vibratoires qui se propagent dans l'air et des faits

de perception (la manière dont le cerveau analyse les informations auditives transmises par l'oreille.)

La phonétique est donc de la linguistique qui a pour objet d'étude les langues naturelles dans leur dimension sonore : elles cherchent à décrire dans toute leur diversité. On parlera alors d'interférence phonétique lorsqu'on arrive à identifier « un phonème de la langue cible par l'intermédiaire d'un phonème de la langue maternelle. Les deux phonèmes seront dès lors reconnus et réalisés comme étant identiques. DWEIK (2000 : 225) cité par HASANAT (2007 : 211-212). Par exemple, les hispanophones et les lusophones vont remplacer *y* par un phonème proche *u* car *y* n'existe pas dans le système phonétique. Les égyptiens vont interférer le phonème *pet* le phonème *h* car *p* n'existe pas dans le système phonologique de leur langue. L'on peut ainsi retenir à la fin de cette analyse que l'interférence linguistique est l'emploi lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue.

I-2-2 Les interférences syntaxiques

Pour CALVET, l'interférence syntaxique relève de *l'organisation de la structure d'une phrase dans une langue B selon celle d'une langue première A*. Pour confirmer cela, il suffit de constater les différences entre les systèmes syntaxiques de la langue source et de la langue cible.

Cette interférence se caractérise par l'introduction dans la langue des bilingues des unités et des combinaisons des parties du discours des stratégies grammaticales et de morphèmes fonctionnels, provenant d'une autre langue. Et pour Saussure, la syntaxe est l'étude des règles de combinaison des mots dans les phrases.

D'autres cas d'interférences syntaxiques se produisent lorsque certaines caractéristiques des formes de L1 sont transférées à celles des éléments de L2 qui n'ont pas en commun les mêmes particularités. On peut donc retenir que l'interférence syntaxique est le résultat d'une méconnaissance des règles de grammaire. C'est sans doute la raison pour laquelle TABOURET-KELLER (2008 :10) affirmera que dans le domaine de la grammaire, *l'interférence linguistique déterminera les perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique de syntagmes*.

I-2-3 Les interférences lexico-sémantiques

La sémantique s'occupe de la signification des mots et de l'évolution du sens des mots. Le problème du sens des mots en français à cause d'interférence de la langue

maternelle, de la langue seconde. Par exemple le mot *préciser* peut signifier *expliquer*, *indiquer*. Il peut avoir un autre sens chez un autre locuteur.

Selon Calvet, l'on peut voir dans cette manifestation, une sorte de tombée dans le piège de faux amis. Il s'agit en effet, du recours aux mots de même étymologie et de forme semblable ayant des sens partiellement ou totalement différents.

Par ailleurs, ils concernent les unités lexicales que le locuteur introduit dans son discours. Ce transfert interlingual se fait lorsqu'un terme donné appartenant à la langue source fait intrusion dans la langue cible.

Il y a interférence lexicale quand les langues ne s'organisent pas de la même façon et les individus utilisent les mots d'une langue dans une autre. Pour CALVET(1993), il ya interférence lexicale sur tout quand : *les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécue.*

D'autres parts, l'interférence peut produire un emprunt *acte par lequel une langue accueille un élément étranger* ceci, quand l'individu au-delà de chercher l'équivalent d'un mot qu'il trouve difficile dans sa langue, utilise directement ce mot en adaptant à sa propre prononciation. Cependant, il ne faut pas confondre ce type d'interférence avec l'emprunt car l'interférence est un fait individuel et inconscient alors que l'emprunt est un fait social.

I-2-4 Les interférences morphologiques et morpho-syntaxiques

La morphologie est la partie de la linguistique qui étudie les règles d'une langue concernant la forme des mots. On peut la diviser en morphologie flexionnelle et morphologie dérivationnelle. La morphologie flexionnelle étudie la formation des verbes (le mode, le temps, les personnes, le genre, le nombre), des noms (nombre et genre) et des déterminants (nombre et genre), tandis que la morphologie dérivationnelle traite de la formation des mots à partir d'un mot existant.

Dû aux déficiences, dans l'acquisition de la langue cible, le français dans ce cas, oblige les usagers de cette langue à emprunter (très courant dans l'apprentissage d'une langue étrangère). Des mots, des tours syntaxiques, des formes grammaticales, des manières de prononcer à leur langue maternelle, à leur langue seconde et parfois à une autre langue étrangère.

On peut ainsi parler d'interférence au niveau grammatical lorsque l'individu utilise dans une langue, certaines structures grammaticales d'une autre langue, au niveau du genre,

de la forme des mots. Il existe une autre catégorie d'interférences linguistiques liée à la morphosyntaxe ou à la morphologie. Nous notons que :

Selon DUBOIS et Alii (:312), la morphosyntaxe est la description *des règles de combinaison des morphèmes pour former les mots, des syntagmes, des phrases. C'est aussi la description des affixes flexionnels (conjugaison déclinaison)*, à partir des interférences linguistiques. Il découle de ce fait, du point de vue de la morphosyntaxe, le problème de la permissivité du système de la langue. De toute évidence les structures des langues bien que rigides selon la norme, voient s'introduire des éléments qui s'écartent de la norme prescrite. Le rapport de la langue à la socioculture joue sur la stabilité des structures morphosyntaxiques.

On peut donc constater que dans certaines circonstances formelles, lorsqu'ils ne surveillent pas leur façon de parler, les locuteurs français ont tendance à utiliser la négation continue *ne...pas* et qu'ils utilisent plutôt la forme unique *pas*.

Dans cette typologie, on retrouve donc les interférences diatopiques, diastratique, diaphasique et diachronique.

➤ **Les interférences diatopiques**

La langue ici se répartit selon les différents usages qui sont faits d'une région à une autre. On se situe sur un axe géographique. Dans cette optique, les changements qui interviennent dans la langue sont corrélés aux différents lieux où on l'emploie. De ce constat, on peut rejeter la définition de la langue énoncée par MARTINET et les fonctionnalistes à savoir « un instrument de communication ». Cette définition ne rend pas assez compte du rapport entre la langue et ses usagers. La langue comme instrument renverrait à un objet dont on se servirait qu'on déposerait après utilisation. Pourtant le rapport entre l'utilisateur et la langue n'est pas neutre. Il existe un marquage régional des usagers de la langue à l'origine de l'interférence diatopique. Selon l'usage, on distingue :

- **Les régiolectes**

Ce concept est né de la diversité d'usage de la langue qui existe à l'intérieur d'un même milieu social (une même aire linguistique géographiquement circonscrite). Les régiolectes naissent du contact de la langue standard avec les particularités locales. Les usagers d'une aire géographique précise impulsent leur créativité dans l'usage qu'ils font de la langue qu'ils exploitent.

- **Le topolecte**

Le topolecte est une variété linguistique considérée sous l'angle de l'aire géographique occupée il est équivalent du régiolecte. Mais, il peut aussi désigner plus précisément une réalité d'une plus grande extension que le régiolecte, qui ne déborderait pas les frontières d'un Etat.

➤ **Les interférences diastratiques**

D'après MOREAU (1997 : 284), l'interférence diastratique expliquerait les différences entre les usages pratiqués par les diversités sociales, il est question dans ce cas de sociolectes. Il est intéressant de s'arrêter sur les différents codes mis en évidence par BERNSTEIN et repris par CALVET. Dans son étude, il montre que les enfants de la classe ouvrière présentent un taux d'échec beaucoup, plus important que ceux des classes aisées. En analysant les productions des deux classes, il va distinguer un code restreint (les classes ouvrières) et un code élaboré (les classes aisées).

Les deux codes se distinguent en outre du point de vue des formes grammaticales. Le code restreint se caractérise par des phrases brèves sans subordination, ainsi qu'un vocabulaire limité et ses locuteurs sont fortement handicapés dans leur apprentissage et dans leur vision du monde. CALVET (:7)

Cette analyse fait suite à une étude de Bernstein. On demande aux enfants de décrire une bande dessinée, voici ce qu'il en retourne ; pour les enfants des classes défavorisées, (*ils jouent, il shoote, ça casse un carreau, etc.*) Les enfants des classes aisées produiront quant à eux un texte cohérent et morpho-syntaxiquement correct (*des enfants jouent au football, l'un shoote, le ballon traverse la fenêtre et casse un carreau, etc.*) En somme, la classe sociale crée des interférences dans l'usage de la langue, d'un usager à un autre.

Il peut ainsi s'agir de sociolecte, qui s'identifie selon BAVOUX à une interférence linguistique. Il est généralement défini comme la variété de la langue parlée par une communauté, un groupe socioculturel (défini par exemple en termes de longueur de scolarité, d'appartenance socioprofessionnelle, de revenus) ou d'une classe d'âge. Les différents traits qui permettent d'identifier un sociolecte sont généralement des faits phoniques, lexicaux ou syntaxiques. Les travaux de LABOV ont tout de même présenté l'accent comme l'un des faits majeurs du sociolecte, il a montré la corrélation qui existe entre prononciation et identification sociale. Il ressort que les personnes qui aspirent à un changement de classe sociale

l'expriment par un affranchissement à leur prononciation actuelle, ils adoptent la prononciation du groupe social le plus prestigieux à leurs yeux.

Au total, on ne conçoit pas le sociolecte comme un répertoire de traits, mais comme une variété linguistique. C'est sinon le système linguistique d'un groupe social, du moins la mise en œuvre par ce groupe du système linguistique commun à la communauté dans son ensemble. Le sociolecte est l'un des attributs du groupe social, on distingue par exemple un français populaire, un français des banlieues, un français de la bourgeoisie.

➤ **L'interférence diaphasique**

Elle se perçoit lorsqu'on observe une différenciation des usages selon les situations de discours, c'est le contexte d'énonciation qui impulse ce type d'interférence. Ainsi, la production langagière est influencée par le caractère plus ou moins formel du contexte d'énonciation. Cette interférence est à l'origine des registres ou des styles différents. Le terme registre désigne une variété linguistique appropriée à une situation sociale particulière ou encore, un sous ensemble linguistique caractérisé par un nombre de constructions spécifiques et réservé à des situations circonscrites. La notion se distingue de celle de style utilisée par LABOV en ce que le registre n'est pas défini en termes de formalité, mais plutôt en fonction d'une situation spécifique et de l'emploi qu'on fait d'un lexique spécialisé et d'un ensemble précis de constructions grammaticales. On distingue généralement cinq registres de langue auxquels correspondent des traits linguistiques repérables qui vont varier selon les époques et les lieux.

➤ **L'interférence diachronique**

Elle est liée au temps et permet de constater les traits selon qu'ils sont perçus plus ou moins anciens ou récents. A cette typologie, Françoise GADET ajoute la variation diamesique qui résulte de la différence entre le chenal oral et écrit employé. Elle pose qu'on n'écrit pas toujours comme on parle et vice versa.

Aussi pertinent soit-il, cette typologie suscite quelques interrogations. Elle prend en compte la situation du locuteur. Elle est interpersonnelle d'une part car s'articulant sur les individus eux-mêmes selon : le temps, le lieu et la position sociale. Toutes ces interférences diatopique, diastratique et diaphasique interagissent donc en permanence *les locuteurs emploient d'autant plus de formes régionales que leur statut socioculturel est plus bas et que la situation est plus familière, et le spectre diastratique est donc plus large ou de l'échelle sociale.* GADET (2003 : 15)

I-2-5 Les interférences socioculturelles

La langue est probablement dans les sociétés humaines, ce qui permet le mieux de véhiculer une culture, tant orale qu'écrite. C'est ainsi que la culture française s'est développée dans l'Europe des lumières, en fait essentiellement parce qu'elle était parlée dans plusieurs cours princières. Cette prééminence du français était due au rayonnement culturel de la France au XVIIIème siècle, et à l'admiration que des souverains étrangers (en Prusse, en Russie, ...) portaient, à tort ou à raison, aux souverains français.

Nous avons aussi le cas de la langue anglaise qui est devenue aujourd'hui une langue véhiculaire porteuse d'un grand nombre d'informations dans des domaines comme l'armée, les finances, la science, et aussi et surtout l'informatique, la plupart des langages informatiques étant historiquement formés sur des mots de la langue anglaise. Les normes en particulier comptables (l'informatique étant issue à l'origine de la comptabilité générale), tendent à imposer un certain modèle culturel.

La langue, étant l'un des modes de communication les plus importantes (mais pas le seul), on voit apparaître des modèles linguistiques de communication fondés sur les fonctions du langage. Dans le schéma de Jakobson, par exemple, on voit ces concepts culturels liés au message lui-même, contenus notamment dans le code de communication.

Au regard de ces analyses, il va s'en dire que l'origine de l'interférence peut ne pas être l'autre langue mais la culture dont cette langue est le reflet.

La volonté d'exprimer des phénomènes ou des expériences nouvelles dans une langue qui n'en rend pas compte, amène le bilingue à user de toutes les possibilités que lui offrent ses deux langues. Ainsi, le bilingue camerounais, par exemple, peut parler de certaines réalités qui n'ont pas d'équivalent dans sa langue (*cornflakes*, *magabeu*) n'a pas d'équivalent dans la langue bété...).

L'interférence culturelle comprend en plus des phénomènes nouveaux, l'introduction des pratiques nouvelles comme certaines coutumes de salutation ou de remerciement qui sont entrées par exemple dans la langue des bilingues camerounais. La culture de langue, la tradition. Elle comprend aussi les modes vestimentaires, les habitudes alimentaires, le mode de vie, les langues camerounaises français-anglais.

I-3 LES TRANSFERTS

I-3-1 Les néologismes

Le néologisme s'appréhende comme l'utilisation des termes nouveaux au sein d'une langue. Le trésor de la langue française définit le néologisme comme l'utilisation de mots tout nouveaux et l'introduction de ceux-ci dans une langue donnée. La notion de néologisme pour MENDOZE consiste en *la création des mots non répertoriés dans les dictionnaires et les langues courantes*. Selon SABLAYROLLES, le néologisme peut être considéré comme un nouveau signifiant et un nouveau signifié mieux un emprunt nouveau d'un signifiant existant. En outre, c'est l'identification d'une déviance par rapport à un savoir lexical intégré par les membres d'une communauté linguistique de quelque nature qu'elle soit, qui permet intuitivement de repérer les innovations. La notion de néologisme est un phonème de création de nouveaux mots au sein d'une langue. Elle peut être une création d'un nouveau sème apparaissant dans le lexique d'une langue. Par ailleurs, il existe le néologisme subjectif qui est le fait pour un auteur de s'approprier des mots hérités par une langue, les figures de style ou néologismes sémantiques qui peuvent s'appréhender comme l'attribution d'un signifié nouveau à un signifiant existant.

DUBOIS et Alii l'énonce comme : *une unité lexicale (nouveau signifiant ou nouveau rapport signifiant / signifié) fonctionnant dans un modèle de communication déterminée, et qui n'est réalisée antérieurement. Cette nouveauté correspond en général à un sentiment spécifique chez les locuteurs. Ainsi, certains néologismes, relevant de la néologie de la langue font partie intégrante de la grammaire lexicale de la langue.*

Le néologisme peut également s'appréhender comme un nouveau signe avec l'apparition conjointe d'un signifiant et d'un nouveau signifié, ou comme un nouvel emploi d'un signifiant existant.

En effet, c'est l'identification d'une déviance par rapport à un savoir lexical intégré par les membres d'une communauté linguistique, de quelque nature qu'elle soit. Ainsi, elle permet intuitivement de repérer des innovations, en ce sens que le néologisme demeure un mot nouveau par la forme ou par le sens. Plusieurs facteurs motivent la néologie, notamment le désir de jouer avec les mots, de créer un effet stylistique ou d'attirer l'attention, que ce soit dans la littérature, la publicité ou les médias. Le néologisme devient une figure de style lorsqu'il produit un effet esthétique, l'embellissement. Cet aspect ludique et stylistique de la néologie se manifeste par des inventions personnelles, des créations fantaisistes qui

n'entreront pas forcément dans les dictionnaires, mais qui colorent le style d'un auteur. On peut aussi avoir plutôt que d'employer une périphrase. Il existe de nombreux procédés de création néologique.

La néologie formelle fait appel aux ressources morphologiques de la langue : affixation, composition, imitation et déformation (construction de toutes pièces, onomatopées fausse coupe, verlan, troncation, siglaison). Des moyens linguistiques qui montrent à suffisance la richesse et la vivacité d'une langue.

I-3-1-1 Les différents types de néologisme

➤ Les néologismes sémantiques ou de sens

Les néologismes sémantiques sont des changements des termes ou des expressions par rapport à un emploi antérieur fondé sur des figures. Ils se manifestent par des innovations distributionnelles qui les rendent repérables, manuellement et sans doute automatiquement innovant. On peut aussi dans le cadre du néologisme évoquer le cas de transfert de sens des expressions figées, des homonymes, synonymes et des antonymes, de même que la formation des mots (par suffixation et préfixation). En outre, nous distinguons des néologismes sémantiques peu orthodoxes. Ici, il peut arriver que dans certains cas, un nouveau signifié associé à un signifiant déjà présent en langue ne provient pas d'une matrice sémantique. Pour parler de néologie sémantique, il faut être capable d'indiquer le lien sémantique probable entre un sens attesté et le sens nouveau. Qu'il s'agisse des lois intellectuelles qui président aux changements de sens, la relation entre un sens originel et un sens dérivé doivent être explicables. Si on ne peut expliciter le lien sémantique, il ne s'agit pas de néologie sémantique. On distingue également le néologisme « objectif », naturel à la langue qui est un nouveau lemme ou la création d'un nouveau lemme apparaissant dans le lexique d'une langue, construit par dérivation impropre, mot composé, acronymie, abréviation.

La néologie de sens est un procédé qui consiste à instaurer un nouveau rapport signifiant-signifié. Autrement dit, il s'agit de la création d'un nouveau sens, inédit, par rapport aux sens recensés d'un terme donné. Il en est ainsi du mot *souris*, qui a acquis en français, depuis le début des années quatre-vingt, le sens nouveau (calqué sur l'anglais *mouse*), de *boîtier connecté à un ordinateur*. L'un des procédés discursifs les plus actifs à l'origine de ce type de néologisme est la métaphore, qui se fige et finit par passer en langue, (les figures de style en général).

➤ **Les néologismes de forme**

La néologie de forme (ou lexicale) est un processus qui consiste à introduire un nouveau mot dans la langue, soit par emprunt à une autre langue, soit par un processus de fabrication de nouvelles unités lexicales.

Nous pouvons évoquer ici de manière anticipative l'emprunt à une langue étrangère, qui constitue l'un des processus les plus importants d'enrichissement lexical de la langue. Le français a, à toute époque, emprunté des termes à des langues étrangères. Si certains de ces termes constituent des effets de mode qui finissent par disparaître (par exemple le mot *dancing*, était très à la mode dans les années soixante, supplanté aujourd'hui par boîte ou discothèque), d'autres finissent par s'intégrer (par exemple le mot alcool, emprunté à l'arabe, qui a donné naissance en français à de nombreux termes dérivés).

On peut faire recours en outre aux procédés morphologiques : il s'agit du processus de fabrication de nouvelles unités qui se déroulent selon des procédés morphologiques existant dans la langue. Parmi ceux-ci, on peut citer :

La préfixation : (*mini* – minijupe). Élément lexical ajouté au début du radical pour créer un mot.

La suffixation : (*iser* – vietnamiser, viêt-nam). Élément ajouté à la fin d'un mot pour modifier les sons ou pour en faire un mot nouveau. Il peut arriver que ces différents procédés se cumulent. Ainsi, des mots comme *cégiste* ou *onusien* sont formés par siglaison ... respectivement **CGT** et **ONU**.

La troncation : procédé d'abrègement d'un mot par suppression d'une ou plusieurs de ses syllabes et ce, beaucoup plus à la fin de ces mots; (auto – automobile).

En dehors de tous ces procédés sus-cités, il existe d'autres moyens qui permettent la formation de nouvelles unités lexicales. Il peut s'agir de la fabrication d'un mot de toutes pièces. C'est le cas par exemple de *Tergal*. Mais l'un des moyens les plus utilisés consiste à transformer des noms propres en noms communs. Il en est ainsi, de *sandwich* (du nom d'un des comtes de sandwich), ou encore plus récemment de Kleenex (du nom de la marque qui fabrique le produit en question).

➤ **Les néologismes syntaxiques**

Certains cas d'innovation syntaxiques sont avérés comme tels, d'autres peuvent être nombreuses. Les néologismes récents ne sont pas à l'abri de ces mutations syntaxiques. Ces

manipulations néologiques se décèlent généralement au niveau des agencements, des mots, dans une phrase. Le néologisme syntaxique est une forme de créativité langagière, qui permet à l'éventuel auteur d'un néologisme d'être libre dans le cadre de la construction. Il ne respecte pas les règles de la construction des phrases, des groupes syntaxiques deviennent par conversion verticale, des unités lexicales.

➤ **Néologismes syntaxico-sémantiques**

Des modifications syntaxiques avec des répercussions sémantiques, sont repérables dans les modifications et dans les changements combinatoires, sans qu'on puisse toujours imputer à une figure sémantique l'origine du nouvel emploi. Dans un tel contexte, on assiste à une affaire d'appréciation au sein d'un continuum par conversion des catégories grammaticales. Cette conversion fait relever des matrices syntaxico-sémantiques. On note des changements de catégories grammaticales et non des matrices morphologiques par fixation. On remarque aussi que tout changement de catégorie a par ailleurs des répressions sur la représentation sémantique.

I-3-2 L'emprunt

L'emprunt peut s'appréhender comme une unité linguistique transférée d'une langue à une autre et qui résulte des interactions linguistiques. C'est un phénomène de transfert des mots entre les langues qui ont la particularité de partager un même espace linguistique.

Nous pouvons harponner la notion d'emprunt selon de différents auteurs.

La notion d'emprunt a été appréhendée par des différents auteurs comme :

- DUBOIS et Alii pour qui l'emprunt consiste en ce qu'un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un plan B (dit langue source) et que A ne possède pas l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts. L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tous les contacts de langue c'est-à-dire d'une manière générale toutes les fois qu'il existe un individu apte à se servir totalement ou partiellement de deux parlars différents. Il est nécessairement lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle (l'amélioration), ou bien au mépris dans lequel on tient l'un ou l'autre (péjoration).

On peut à cet effet distinguer plusieurs types d'emprunts :

I-3-2-1 Les emprunts lexicaux

Les emprunts se sont répandus grâce au contact interculturel entre les nations. Au départ, c'étaient surtout les relations qui ont facilité l'échange des mots étrangers. De nos jours, avec l'avènement des médias et des réseaux sociaux, les emprunts, notamment dans les domaines de l'informatique, entrent dans le vocabulaire plus rapidement et plus facilement. Le terme d'emprunt lexical peut ainsi désigner comme un processus consistant, pour une langue, à introduire dans son lexique un terme venu d'une autre langue. Il peut être direct ou indirect. L'emprunt lexical fait partie des moyens dont disposent les auteurs pour accroître leur lexique. Les langues empruntées surtout des mots appartenant aux classes lexicales *ouvertes* c'est-à-dire celles qui contiennent un stock variable de lemmes : ce sont principalement les noms, les verbes et les adjectifs, les classes *fermées* (pronoms, conjonctions, ...) ne reçoivent que rarement d'ajouts. Encore appelé anglicisme dans le cas de l'emprunt à l'anglais, pour LOUBIER *l'emprunt lexical est un emprunt intégral (forme et sens) ou partiel (la forme ou sens seulement) d'une unité lexicale étrangère*. Cet emprunt est intégral quand le terme emprunté ne subit pas, ou peu d'adaptation graphique ou phonétique ou hybride quand il garde le sens du mot étranger avec une seule partie de sa forme. Quand l'emprunt lexical ressemble à un emprunt intégral, mais que ni son sens, ni sa forme ne sont ceux de la langue prêteuse, on parle de faux emprunt. Dans la catégorie de l'emprunt lexical, se trouvent aussi les calques. Le calque sémantique associé, par voie de traduction, un sens étranger à une forme de la langue emprunteuse.

L'emprunt lexical porte essentiellement sur le mot dans sa relation sens-forme. Cette caractéristique la différencie des autres catégories particulièrement de l'emprunt syntaxique et de l'emprunt phonétique. C'est dans le lexique de langue que les emprunts sont les plus nombreux.

I-3-2-2 Les emprunts phonétiques

L'emprunt phonétique consiste en la prononciation étrangère d'un son ou d'un phonème, ou encore d'une séquence de sons de la langue prêteuse.

Catégoriser les emprunts de façon définitive n'est pas aisé et il se trouve parfois que l'emprunt se situe dans plusieurs catégories selon qu'il est observé dans le cadre de la production orale ou de la production écrite.

I-3-2-3 Les emprunts syntaxiques

L'emprunt syntaxique est un emprunt d'une structure syntaxique étrangère. Cet emprunt touche la construction des phrases. Nous notons par exemples les calques des groupes verbaux, le choix de la préposition, la conjonction et le fait de calquer l'ordre des mots. L'emprunt syntaxique influence essentiellement la bâtisse des phrases en empruntant la syntaxe de la langue prêteuse. Et donner lieu à des structures inhabituelles qui ne respectent pas les règles générales de la syntaxe de la langue emprunteuse. La composante morphosyntaxique est aussi importante que la composante lexicale. Une langue n'est pas un simple agencement de mots, mais un système où chaque élément se définit par la place qu'il occupe et par la nature de ses relations avec les autres éléments de l'ensemble de ce système. Les emprunts syntaxiques entraînent la plupart du temps une modification notable des structures et de la valeur sémantique qu'elles véhiculent. Ce type d'emprunt est très fréquent dans les situations de bilinguisme social où les phénomènes d'alternance et d'interférence de langue sont fréquents. Exemple : *être sur l'avion* au lieu de *être dans l'avion* (l'influence de l'anglais sur le choix de la préposition).

I-3-2-4 L'emprunt sémantique

Il est possible lorsqu'un sens d'origine étrangère est ajouté à un mot de la langue d'arrivée. Mais la plupart de temps le mot emprunté est adopté avec un seul sens qu'il a dans sa langue source. S'il a un sens général, la langue réceptrice l'adopte avec un sens spécifique.

I-3-2-5 Les calques

Dans la pratique de la traduction, le mot calque se réfère à la traduction littérale (mot à mot), dont le résultat n'est pas toujours correct selon les normes de la variété standard de la langue cible.

Par contre, en linguistique comparée, en linguistique historique et en lexicologie, le calque linguistique est un procédé mixte [interne et externe] d'enrichissement d'une langue surtout dans le domaine du lexique et de la phraséologie, mais aussi dans une moindre mesure, dans le domaine de la structure grammaticale. On inclut dans la notion de calque l'emprunt, le sens des mots étrangers et la traduction intégrale ou partielle des morphèmes qui constituent certains mots ou d'autres unités linguistiques étrangères en morphèmes correspondant de la langue réceptrice. Ainsi, le calque représente un type d'emprunt lexical en ce sens que le terme emprunter a été traduit littéralement d'une langue à une autre en s'inspirant davantage de sa lettre que de son esprit. En revanche, on peut distinguer trois sous catégories de calques :

- **Le calque morphologique** : permet d'intégrer un sens étranger au moyen d'une forme souvent traduite de façon littérale. Exemple (supermarché, issu de supermarket)
- **Le calque sémantique** donne un sens étranger à un mot qui existait déjà dans la langue emprunteuse (gradué, de l'anglais graduate, maintenant utilisé au sens de diplôme).
- **Le calque phraséologique** quant à lui, intègre un sens étranger dans la langue emprunteuse par la traduction d'expression ou de locution figée (avoir les bleus / to have the blues, contre la montre / against the watch).

Pour TABI MANGA (1990 :11-17), *les calques ou particularités phraséologiques représentent la projection en français local de schéma syntaxico-sémantique plus ou moins lexicalisé du substrat linguistique*. Ainsi, en vue de véhiculer une pensée, le locuteur représente dans sa langue maternelle, les mots ou les expressions idiomatiques.

I-3-2-6 Les idiomes

Pour Philippe Blanchet *un idiome est un réseau minimal de systèmes linguistiques individuels identifiés par un autoglossonyme et une conscience linguistique spécifique*.

L'idiome est en général utilisé quand le propos du chercheur n'est pas d'opter pour l'un des termes parmi *langue, dialecte, sous-dialecte, parler* et *patois* surtout lorsqu'il est difficile, voire impossible de trancher face au statut d'une telle entité.

Le terme idiome est aussi utilisé en tant que genre prochain pour définir les termes comme sociolecte, dialecte, argot, jargon, sabir, créole, dans les cours universitaires.

Ce terme est utile pour étudier la complexité des variétés régionales, de la terminologie dialectologique. Il peut donc désigner tout système aussi bien d'une langue que ses variantes. L'idiome est à cet effet, un terme particulièrement utile dans le cas des sociétés plurilingues comme celles de la plupart des pays africains, où coexistent de nombreuses variétés de langue qui ne sont même pas suffisamment étudiées.

I-3-2-7 Le jargon

C'est le vocabulaire spécialisé d'une profession ou d'une activité. C'est ainsi une forme de sociolecte. Le jargon a une fonction principalement utilitaire qui vise l'efficacité de l'expression, mais c'est également à une utilité identitaire ainsi que d'exclusion. Le jargon peut être incompréhensible pour les non-initiés, même s'il n'est pas toujours développé dans ce but. Du 13^{ème} au 18^{ème} siècle, il a été entre autre pour désigner les langues de différents

groupes de gens vivant plus ou moins en marge de la société (bandits, voleurs, mendiants, ...), jugés secrets ou difficiles à comprendre.

Au 18^{ème} siècle, il a peu à peu été supplanté dans cet emploi, sauf dans les écrits portant sur le jargon ancien par le mot argot qui n'avait du tout au départ cette signification.

I-3-2-8 L'argot

C'est un langage ou un vocabulaire particulier qui se crée à l'intérieur des groupes sociaux ou socioprofessionnels déterminés et par lequel l'individu affiche son appartenance au groupe et se distingue de la masse des sujets parlants.

Selon certains, la fonction première de tout argot serait de chiffrer la communication, afin qu'un non-initié ne la comprenne pas.

Pour ESNAULT(1965), *un argot est l'ensemble oral des mots non techniques qui plaisent à un groupe social (définition du dictionnaire historique des argots français).*

I-3-2-9 L'alternance codique

Elle peut être perçue ici comme le passage dynamique d'une langue à une autre. Cette technique est l'une des manifestations les plus significatives du parler des africains. Il ya ainsi alternance de deux codes linguistiques (langue, dialecte, ou registre linguistique). Elle peut avoir lieu à divers endroits d'un discours, parfois même, au milieu de la phrase et le plus souvent là où les syntaxes des deux codes s'alignent. Cela se fait selon le sujet du discours, l'humeur du sujet parlant, changer le rapport d'énonciation entre les locuteurs. Elle n'est pas toutefois à confondre avec l'emprunt lexical, qui lui, ne manque pas la réelle volonté de changement. Mais plutôt, un manque de compétence dans la langue ou une insuffisance de la langue elle-même. Exemple: That's comme ça that you thank me to have aidé you to learn english ?

I-4 LES PHENOMENES ISSUS DES INTERFERENCES LINGUISTIQUES

L'interférence linguistique peut provoquer trois autres phénomènes si particuliers qu'il est important de s'y attarder.

Il s'agit du substrat, du superstrat et l'adstrat.

➤ Le substrat

En linguistique ou en science du langage le substrat désigne une langue qui en influence une autre tout en étant supplantée par cette dernière. La notion de substrat est

utilisée au niveau synchronique, dans l'étude de l'état actuel des langues. Par exemple, dans le cas de certains parlars en tant que langues secondes par des populations de pays d'anciennes colonies. On a le français parlé par les camerounais qui est influencé par leurs différentes langues maternelles. Ce qui donne naissance à des variétés de français qui ne sont tout de même pas des langues nouvelles. Le camfranglais est un substrat du français, des langues locales et de l'anglais ; le gaulois est un substrat du français car, les gaulois avaient abandonné leur langue pour adopter le latin, qui évolua pour donner le français. Même lorsque la langue substrat a disparu, on peut toutefois en trouver des traces suite aux phénomènes d'interférence, dans la langue qui est finalement imposée. Ainsi, le parler gaulois a disparu mais reste décelable dans quelques mots français. Ce substrat lexical est commun aux langues romanes à l'exception du roumain.

➤ **Le superstrat**

MOURIN dans son *dictionnaire de la linguistique*, explique qu'il s'agit des *éléments d'une langue parlée conjointement à une autre, qui ne s'est pas finalement imposée et n'a laissé dans cette autre que ces témoignages : on peut parler du superstrat germanique dans le vocabulaire français*. Donc, il faut envisager le superstrat comme étant une langue qui en influence une autre sans toutefois évincer cette dernière. C'est ce qui se passe quand une langue A occupe un territoire donné. Arrive alors une langue B (suite par exemple à des migrations de population), qui entre en contact, et dès lors en interférence, avec la langue A. Les locuteurs de la langue A n'abandonnent pas leur propre langue, mais intègrent de nombreux mots de la population B. Ainsi, le francique (une langue germanique) est un superstrat du français. (Le camfranglais)

➤ **L'adstrat**

On définira un adstrat comme étant une langue qui en influence une autre sans que l'une des deux disparaisse. Le contact entre deux langues ne garantit pas que l'interférence se produise dans les deux sens. On note au contraire qu'il se produit préférentiellement de la langue la plus forte, ou la plus prestigieuse, vers la plus faible. Ce sont ces rapports de force qui expliquent des phénomènes historiques dont les effets se font encore sentir aujourd'hui. Ainsi, l'adstrat français en allemand est beaucoup plus important que l'adstrat allemand en français. L'adstrat anglais au Cameroun en français est plus important que l'adstrat français en anglais.

Le chapitre qui s'achève a permis de faire un ancrage épistémologique, sur le phénomène d'interférences linguistiques. Il nous édifie mieux sur ce phénomène en nous donnant ses particularités, ses caractéristiques.

CHAPITRE II : ETUDE DE *TEMPS DE CHIEN*

Toutes les sociétés sont dotées d'une ou de plusieurs langues particulières. Elles peuvent cependant acquérir des langues étrangères dues à un mélange de cultures qui se forgent et s'adaptent dans leur environnement. De ce fait, résoudre les problèmes d'apprentissage, de pratique, et aussi d'enrichissement de la langue française passe par la promotion des éléments identitaires de nos langues maternelles et culturelles dans les manuels ou œuvres scolaires. Ces manuels qui concourent à l'enseignement d'une part du français et à celui de nos langues maternelles, ethniques d'autres part. Alors, ce chapitre qui porte sur l'analyse d'un roman nous permettra de mettre en exergue tout cela.

II-1 PRESENTATION DU CORPUS

Étudier une œuvre revient à donner d'une part les informations concernant l'auteur de cette œuvre et d'autres parts, à donner un aperçu global de ladite œuvre, en précisant sa date d'édition, son contexte de production, son idée générale ou son résumé.

II-1-1 L'auteur

Patrice NGANANG est né en 1970 à Yaoundé au Cameroun, écrivain et professeur en théorie littéraire et culturelle dans le département d'analyse et théorie littéraire au State University of new Stony Brook. C'est un auteur attaché à sa culture, car on retrouve dans ses œuvres non seulement les noms propres de la langue Medùmbà de l'Ouest Cameroun qui est la sienne, mais également les noms propres issus des autres langues de son pays. Son engagement et son esthétique sont d'une très forte inspiration. Dans ses romans, il opte pour un style particulier qui tente de réunir toutes les classes d'âges.

Il est aussi à noter que NGANANG détient un doctorat en littérature comparée de l'université Johann Wolfgang Goethe de Francfort-sur-le-main. Il enseigne dans le milieu universitaire américain depuis 2000, notamment au Vassar Colege (2006-2007), avant d'obtenir en 2007, un poste de professeur en littérature comparée à l'université d'État de New-York à Stony Brook. Il travaille également comme professeur à l'université de Princeton au printemps 2018.

NGANANG est auteur de plusieurs œuvres romanesques, en occurrence, *la saison des prunes* (2013), *Mont plaisant* (2011), *la chanson du joggeur* (2005), *la joie de vivre* (2003), *temps de chien* (2001), *la promesse des fleurs* (1997), *Elobi* (1995). *Les essais politiques contre le Biya : procès d'un Tyran* (2011), *la république de l'imagination* (2008), *le principe dissident* (2005) et *les contes comme l'intention du beau regard* (2005), *Apologie du vandale* (2006). De toutes ces œuvres, celle qui retiendra notre attention est *Temps de chien*, ce ceci grâce aux phénomènes d'interférences linguistiques qui y sont bien représentés.

II-1-2 L'œuvre

L'œuvre *temps de chien* a été publiée en 2001, aux éditions *le serpent à plume*. Elle est constituée de 366 pages où l'on retrouve une agglutination de genres dont des histoires principales sur lesquelles viennent se greffer d'autres histoires.

➤ Résumé

Temps de chien s'inscrit dans une tradition africaine clairement balisée. Les thématiques habituelles du roman s'y trouvent : misère alcoolisme, mélodrames et corruption politique. C'est par ailleurs un conte philosophique : on y retrouve un narrateur candide et observateur dont le regard s'affine progressivement jusqu'à devenir cynique. Roman critique, plurilingue, teinté de folklore et de couleurs dans lesquels baignent de nombreux néologismes bamiléksés, des emprunts de camfranglais et de vocifération, des noms propres, véritables symboles des réalités sociales camerounaises. NGANANG à travers ce roman, a reçu deux distinctions notamment le prix Marguerite You Cenar (2002) et le grand prix de la littérature d'Afrique noir (2003).

Ainsi, au filtre d'un regard de chien, l'auteur passe l'humanité miséreuse des bas-fonds de Yaoundé. Un pari audacieux que le jeune auteur remporte haut la main. Du grand style. Et pour nous, une belle rencontre. Pour raconter la misère du sous-quartier de Yaoundé, l'auteur a choisi le regard de la plus humble et de la plus méprisée des créatures du règne animal celui de Mboudjak, le chien pouilleux, victime et juge implacable du petit peuple de *Madagascar*. Le bourg de bric et de broc où la classe moyenne brisée par la crise échoue lamentablement, pareille aux débris qui jonchent les bidonvilles. Très loin de son âge d'or, MassaYo, le maître de Mboudjak, petit fonctionnaire happé par les réformes structurelles, passe sa hargne sur le cabot. Rejeté par ses compères errants pour domesticité incurable, battu trahi par des humains, détestables, le meilleur ami de l'homme a trouvé sa revanche.

Pour échapper au crime des hommes, *Mboudjak* va trouver le courage de revenir dans le cercle dangereux de leurs définitions pour exiger *justice*. Beau parcours d'un chien humaniste qui prend la posture christique, prêt à endurer toutes les vicissitudes de l'homme pour témoigner de sa profonde misère. Désormais MassaYo s'est reconverti en Barman du *client est roi*, mateur frustré de jeunesses aux hanches enchanteresses, Mboudjak tient un observatoire de choix. Préférence accordée à la phase sombre des socles à bière dans O Cameroun élu champion des dessous de tables par Transparency international : *j'observe le monde par le bois. Ainsi, je saisi les hommes au moment même de leur séparation de la boue(...). Les dessous de table me permettent toujours de surprendre les hommes dans ces lâchetés qu'ils cachent à d'autres membres de leur race.*

II-2 ETUDE DU CONTEXTE D'ENONCIATION DU CORPUS

Toute histoire, réelle ou imaginaire se déroule suivant une historicité et se déploie nécessairement dans un cadre, repérable ou non. En linguistique, le contexte est tout ce qui en dehors du code linguistique contribue à déterminer le sens d'un énoncé ou d'une expression. Il a pour finalité d'établir le lien entre l'auteur et son œuvre d'une part et de l'auteur et son milieu d'autres parts. Il nous revient donc à faire une analyse sur les différents éléments spécifiques utilisés dans cette œuvre.

II-2-1 Les références historiques et géographiques

II-2-1-1 Les références historiques

Selon KERBRAT ORRECHIONI (1980) *exprimer le temps, c'est localiser un événement sur l'axe de la durée, par rapport à un moment T précis*. Le contexte historique dans *Temps de chien* est caractérisé par le langage qu'utilise son auteur. En effet, NGANANG utilise un langage populaire qui suit au contexte de crise dans lequel croupissent les camerounais de la période 90. *Massayo* est l'une des victimes lorsqu'il est mis au chômage en Avril 1989 (T.C : 15). Cette situation de crise est matérialisée dans le texte par le retour prépondérant du mot chaos : *oui j'ai beau avoir faim, je préfère en ces moments de chaos (80)*.

Les références historiques dans T.C sont aussi matérialisées par les personnages référentiels et les événements historiques.

II-2-1-1-1 Les personnages référentiels

La notion de personnage peut être perçue comme un protagoniste d'une œuvre romanesque ou théâtrale. C'est un être de papier qui est différent d'une personne réelle *les*

personnages sont donc des êtres de langage, des signes d'encre sur du papier blanc, des êtres fictifs sans substrat et qui suscite juste l'illusion référentielle WAMBA NDOGMO (2006). Dans un roman ou une œuvre, le lecteur se fait une idée du personnage grâce à ce qu'il dit de lui-même, grâce à ce que les autres personnages disent de lui et grâce au portrait que le texte fait de lui. BARTHES (1968) l'appellera *un effet de réel*. Nous pouvons recenser dans T.C une pléthore de personnages référentiels et ceux-ci sont des hommes politiques ou personnalités ayant marqué pour certains et continuent de marquer pour d'autres, la vie socio-politique camerounaise. Ces personnages sont entre autres :

- Ahmadou Ahidjo : Premier président de la république du Cameroun indépendant. Il régna de 1962 à 1982 ;
- Le général Semengue, premier diplômé camerounais de Saint Cyr (école de guerre en France) ;
- Jean Fochivé, chef du service de renseignements sous Ahmadou Ahidjo et sous Paul Biya ;
- BohHerbet, correspondant de RFI et de l'agence Reuter au cours de la même année ;
- Paul Biya, deuxième président du Cameroun depuis 1982 ;
- Jeanne Irène Biya, première femme du président Paul Biya : *pour trouver du travail dans ce pays, il faut écrire directement à Jeanne Irène Biya (T.C : 276)*
- Mongo Faya : chanteur populaire ... *de baiser les femmes comme Mongo Faya (T.C : 201)*

Nous pouvons aussi avoir un autre élément pertinent qui rentre dans le cadre historique de *Temps de chien*: il s'agit des événements historiques.

II-2-1-1-2 Les événements historiques

Tout récit narratif relate une ou des histoires. L'histoire quant à elle est l'ensemble des événements que l'on veut représenter, *le contenu narratif, le signifié*, Genette (1972). Ainsi, les événements historiques seraient des faits relatifs à l'évolution de l'humanité (d'un groupe social, d'une activité humaine), qui sont dignes ou jugés de mémoire. En dépit de l'histoire de Massa Yo dans T.C, nous notons un ensemble d'événements historiques qui ont marqué le Cameroun dans les années 1990. De ce fait, les histoires ou micro histoires qui parsèment le roman ont une existence extérieure ou une existence de fait, qui permet au lecteur d'en vérifier la justesse des faits. Comme événement historique, nous pouvons citer :

- Les manifestations des étudiants au quartier Obili le 06 Mai 1991 suivie de l'intervention des forces de l'ordre (T.C : 264-265) ;

- Les multiples mouvements de revendications initiées par les taximen et autres vendeurs à la sauvette : *ça avait été les étudiants... des gaz lacrymogènes* (T.C : 270-271) ;
- L’arrestation de l’écrivain philosophe pour lettre ouverte au président de la république (T.C : 295) ;
- L’émeute que va provoquer l’assassinat par le commissaire Etienne, du jeune Takou. C’est donc cette émeute qui va provoquer *l’opération ville morte* (T.C : 276) dont la fermeture du bar de Massa Yo sera une des conséquences visibles. Ce gamin tué d’une balle dans la tête par le commissaire de Mokolo renvoie étrangement au gamin exécuté dans la rue par le commissaire du 7^{ème} arrondissement de la ville de Douala quand l’opération ville morte battait son plein dans ladite ville en 1991 (T.C : 292).

L’on peut donc noter après ce qui précède que *Temps de chien* est meublée de plusieurs événements. Tous ces événements historiques nous permettent de dire que *Temps de chien* se situe à l’époque post-coloniale, période de crise économique, sociale et politique au Cameroun, avec les manifestations des étudiants en 1992 à Yaoundé, les villes mortes toujours en 92 à Bamenda, ...

II-2-2 Les références géographiques

Les indices géographiques sont des marques qui permettent de situer un texte ou une œuvre dans un espace ou un environnement bien précis. La meilleure appréhension du texte passe par le décryptage du cadre énonciatif. Les indicateurs d’ordre toponymiques permettent de mieux percevoir le lieu où se déploient les actions.

Ainsi, l’espace dans T.C est matérialisé par un ensemble de références renvoyant au Cameroun. Il est organisé selon deux perspectives à savoir : la macro et le micro-espace. Par macro-espace, nous entendons les sphères plus ou moins vastes évoqués dans le texte par un narrateur qui met en relief leurs aspects divergents. Dans T.C à travers le macro-espace, l’auteur fait mouvoir ses personnages dans la capitale politique du Cameroun c’est-à-dire *Yaoundé*. NGANANG par son narrateur Mboudjak (celui qui aspire l’instance narrative), mène le lecteur dans les enchevêtrements de plusieurs quartiers populaires de la ville capitale de Yaoundé. Parmi lesquels on peut lister :

- Carrière : *toutes les fois après son travail, il sort avec moi se promener en direction de carrière* (T.C : 13)
- Briqueterie : *la Briqueterie s’ouvrit devant moi comme une blessure* (T.C : 210) ;

- Cité-verte : *mon maître s'élança avec lui suivi par certains curieux par des dizaines de lampes lumineuses en direction de la cité verte » (T.C : 254) ;*
- Melen: *il avait d'abord été connu, à Melen, où il était apparu avec un appareil photo (T.C : 123) ;*
- Nlongkak : *Nlongkak-ci est un quartier de sorciers hein (T.C : 1977) ;*
- Poste centrale : *je monte au toit de la poste centrale le 20 Mai (T.C : 192) ;*
- L'école de police : *il le traîna jusqu'à l'école de police (T.C : 209)*
- Cameroun : *qui avait entraîné tout le Cameroun dans... ;*
- Yaoundé : *il y avait des milliers de Massayo dans Yaoundé (T.C : 189) ;*
- Carrefour de la mort : *un autre chat plus sympathique me demanda, lui, de tourner deux fois à gauche, de prendre la première route après le carrefour de la mort (T.C : 188) ;*
- Madagascar : *il disait que j'étais certainement la femme de mon maître, qu'aucun homme dans Madagascar ... (T.C : 14) ; un léger, il n'était plus de toutes les façons dans ce Madagascar-ci (T.C : 53) ; même la miss Madagascar-ci, elle n'est pas (T.C : 132) ; il appelait Madagascar un quartier de mauvais grain (T.C : 240) : et pourtant la colère de Madagascar n'était qu'un petit doigt de vagues dans une main de rage beaucoup plus grande (T.C : 251).*

Nous pouvons donc dire au regard de tout ce qui précède que le macro-espace est assez représenté dans *Temps de chien* de NGANANG. En revanche, elle regorge aussi beaucoup d'éléments du micro-espace.

Le micro-espace renvoie aux constituants d'un macro-espace qu'est la ville. Il se réfère également à tous les lieux restreints qui font l'objet d'une présentation pittoresque. En effet, les micro-espaces sont *les groupuscules spatiaux ou dénotatifs*, MBALA ZE, (2001). Il s'agit en fait des plus petits cadres où se situe et se déroule l'action du sujet et ses mouvements dans l'histoire. Dans T.C, le micro-espace représenté par des lieux restreints tels que :

- Score : *je préfère ne même pas dire que les conserves de score ... (T.C : 15) ;*
- Sous-quartier : *je ne pouvais me cacher entre les maisons malodorantes du sous-quartier (T.C : 16) ;*
- Le client est roi : *quand de ma cours je regarde les portes du «client est roi » ... (T.C : 39) ;*

- Marché Mokolo : *il se dit qu'il cherche la qualité, lui, ... qui déjà la puberté traversée, liquident leur cul au marché de Mokolo (T.C : 56) ;*
- Chemin de Damas : (T.C : 74) ;
- Cinéma Abbia : (T.C : 76) ;
- Deuxième carrefour de Mokolo : (T.C : 115) ;
- Maison du parti : ... *quand j'entendis l'écho de voix d'enfants provenant de la fenêtre de la maison du parti (T.C : 151) ;*
- Palais d'Etoudi : ... *l'opposition avait décidé de marcher sur le palais d'Etoudi (T.C : 279) ;*
- Commissariat de Mokolo : *nous allons au Commissariat de Mokolo (T.C : 283) ;*
- Forêt de Mbankolo : « ... *de me perdre avec lui dans la forêt de Mbankolo* » (T.C :288.)

Enfin de compte, le micro-espace est bien représenté dans T.C. Tous ces indices spatiaux que nous venons de relever, sont assez divers et permettent à l'auteur de mettre en exergue un Cameroun en miniature en même temps truffé de maux socioéconomiques et politiques. Plus précisément, il nous fait visiter tous les coins de la ville de Yaoundé, capitale du Cameroun.

II-2-2 Les références socioculturelles

Chaque texte africain est l'expression totale ou particulière d'une culture MENDOZE (2004 :19). Ainsi, l'usage de plusieurs paramètres entrent en jeu, participent à la culture et à l'identité d'un peuple.

La culture est généralement définie comme l'ensemble des acquis d'une société dont le mode de vie de ses membres, la collection d'idées et d'habitudes qu'ils apprennent, partagent et émettent de génération en génération. Donc la culture se réfère aux mœurs.

Ainsi, la culture recouvre les valeurs, les croyances, les langues, les savoirs, et les arts, les traditions, les institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime les significations qu'il donne à son existence et son développement.

Chaque peuple a des usages qui le caractérisent, le singularisent, le déterminent des autres. Cette caractéristique propre qu'à un peuple permet de se distinguer de l'autre. Elle peut renvoyer aussi à la particularité, le caractère propre d'une communauté précise. Dans T.C, en effet, plusieurs éléments de la culture sont identifiables à l'occurrence peut reposer sur une langue plus proche du peuple et le mode de vie de ce peuple.

II-2-2-1 La langue comme élément culturel dans T.C

Les œuvres africaines en général, et celles camerounaises en particulier publiées après les années 1990, permettent de découvrir une langue plus proche du peuple. On note dans ces romans, l'utilisation des emprunts et ceux-ci appartiennent majoritairement aux langues nationales. Nous avons quelques exemples tirés dans T.C, tels que :

- Maguida : *celle qui aurait acheté chez un boucher maguida du coin (T.C :.15-16) ;*
- Koki : *une fois, mon maître demanda à Soumi de me donner une part du délicieux koki (T.C : P.26) ;*
- Anti zambaouam : *c'est même quoi ça, anti Zambaouam (T.C :.62) ;*
- Bifaga : *peut-être me laissa-t-il comme un vulgaire bifaga (T.C :.29) ;*
- Minalmi : *le vendeur d'arachide refusa minalmi (T.C :.221) ;*
- A di tell you : *je ne veux pas ton argent. A di tell you (T.C :50) ;*
- Kaiwalai : *à ce moment, une voix furieuse dit au-dessus de moi : kaiwalai (T.C :212) ;*
- Menmà, youthofia: *menmà, you tchofia? Massayo lui répondit indifférent : je mange la paix ? Si tu veux passer, passe tranquillement-o (T.C :43) ;*
- Nsongamnù : *n'ont-ils pas fait ce donc tous les hommes du quartier seraient capables, ngongamnù (T.C :35) ;*
- Venaient la nuit la manger : *à un carrefour, une femme maudissait tous ceux qui venaient la nuit la manger (T.C :196) ;*
- Qui la coupe : *vous savez qui la coupe ? demanda-t-il à Massa yo (T.C :73) ;*
- Frein à la main : *au lieu de donne sa part, il avait le frein à la main (T.C :144).*

Après tout ce repérage, des différentes manifestations des langues dans cette œuvre, nous pouvons noter qu'à travers ces échanges ou interactions, les personnages traduisent le besoin d'exprimer leur point de vue dans une langue qui est la leur. C'est pourquoi dans leurs différentes interactions, ils passent du français à une autre langue qui peut être soit l'anglais (toutes deux langues officielles au Cameroun), soit une des langues identitaires locales, ceci dans le but de donner à leur manière de parler un visage ordinaire, qui reflète les pratiques courantes du français au Cameroun.

Tout comme les langues, le mode de vie peut également référer à la socio culture dans *Temps de chien*.

II-2-2-2 Le mode de vie comme élément culturel dans T.C

La société africaine en générale et celle camerounaise en particulier, a la particularité d'être attachée à l'héritage ancestrale. Cet héritage se traduit souvent par un mode de vie précis. A travers le regroupement communautaire autour d'un lieu, l'accoutrement vestimentaire et même l'alimentation, le mode de vie est bien représenté dans T.C. Ainsi, nous pouvons le singulariser dans T.C à un peuple ou une région précise du Cameroun. L'on a à cet effet les exemples suivants :

Le regroupement communautaire comme mode de vie dans T.C, nous permet de dire que toute l'action se déroule presque en un lieu précis : *le client est roi*, bar de Massa Yo. C'est en ce lieu que la majorité des personnages se rencontrent. *Le client est roi* est non seulement le lieu de rencontre dans T.C, mais aussi le lieu de règlement de conflits. Pris ainsi comme dans une *cour à palabre*. Ce regroupement communautaire est donc l'une des caractéristiques propres à la société camerounaise et par conséquent un mode de vie généralisé. Outre le regroupement communautaire, nous avons également le mode vestimentaire qui est une particularité de la culture dans *Temps de chien*.

Comme mode vestimentaire, nous pouvons avoir l'exemple suivant : « ... la mère de Soumi toujours attachée dans un *kabangondo* T.C (47). Généralement, ce sont les ressortissants de la région du Littoral au Cameroun qui portent ce vêtement. Après le mode vestimentaire, nous pouvons aussi parler du mode alimentaire comme caractéristique socioculturelle.

Dans T.C, l'alimentation est le plus souvent décrite dans la famille de Massa Yo. Nous avons à cet effet les repas variés en fonction des circonstances. De ce fait, en 1989, la ration alimentaire de Massa Yo était constituée du : *bobolo sec aux arachides grillées* ; *il avait été abruptement sevré, émasculé par le bobolo sec aux arachides grillées qu'il devait maintenant manger, le matin, à midi, le soir*(T.C : 15). Nous notons aussi des mets à l'instar du *koki*, *une fois, mon maître demanda à Soumi de me donner une part du délicieux koki rouge et huileux qui gonflait son plat* (T.C : 27). Ainsi décrite, cette ration alimentaire semble s'apparenter mieux au peuple *bami* (groupe ethnique bantoue de l'Ouest-Cameroun).

II-2-2-3 L'anthroponymie dans T.C

Dubois et Alii (2001 :98) définissent l'anthroponyme comme *un nom désignant une personne dans une communauté déterminée : nom de famille, prénom, surnom*. Et pour MESSI NDONGO (2001 : 283) : *Le nom en émerge de la masse informe, il s'impose*

comme centre d'intérêt exclusif, capable de dérouler une vie autonome et une histoire unique. En tant que la première marque de l'identité, le nom devient la pierre angulaire de la construction de la personnalité.

Ainsi, les noms sont très significatifs et permettent de mieux cerner les personnages et la portée de notre histoire. La tâche ici sera orientée sur l'étude des noms des personnages principaux et secondaires dans l'œuvre, qui sont pour la plupart Mbamiléké, bété ... et qui s'inscrivent par leur connaissance phonétique dans l'espace géoculturel camerounais en général et mbamiléké en particulier. Nous nous servons donc des tableaux pour présenter les anthroponymes recensés dans l'œuvre, leur désignation et leur statut.

Tableau 1 :les anthroponymes de l'œuvre

Anthroponymes	Désignations	Statut
Massa Yo	Mbamiléké (Medùmbà) ; <i>massa</i> , nom affectif que les femmes mbamiléké donne à leur mari ; <i>Yo</i> , est un dimunitif de <i>joseph</i> .	Marié, époux de Mama Mado, et père de Soumi, il est fonctionnaire au début de T.C et devient Barman (:13) par la suite (T.C 42-47). Mis au chômage en Avril 1989, Massa Yo est recroquevillé dans le trou de sa crise d'un coup de bâton magique, tout semble avoir basculé dans la vie de cet ex-fonctionnaire. Pour subvenir à ses besoins primaires, il décide de créer un bar où il exerce comme barman. « Le client est roi », c'est le nom qu'il va donner à ce bar, désormais le lieu de tous les palabres du quartier Madagascar.
Mama Mado	Mbamiléké, en pays mbamiléké, renvoie à la femme soumise et respectueuse ; dimunitif de Madeleine.	Femme de Massa Yo et mère de Soumi, c'est une femme vertueuse, fidèle. Vendeuse de beignets, cette femme se révoltera.
Nzuimanto	Mbamiléké (Medùmbà),	C'est le paroleur et le doyen du quartier. Petit vieux et poli, il est le maître des histoires et le chef <i>djo</i>

	signifie, panthère.	(T.C : 92-93). Considéré comme le patriarche, Nzuimanto se sert de son verbe oratoire pour s'acquitter des faveurs de son entourage. (T.C :96) homme rusé et manipulateur du réel, il parvient même à déjouer l'attention des policiers qui le retenaient en racontant juste une histoire. (T.C : 290)
Soumi	Mbamiléké	Fils unique de Massa Yo et de Mama Mado.
Etienne	Français, camerounais	Commissaire de police de Mokolo, il est l'amant de Mini Minor. (T.C : 67). Il est agressif, violent, autoritaire et arriviste, car il usurpe les droits de l'homme. Partisan du parti au pouvoir (RDPC) : par son pouvoir, le commissaire se croit tout permis. C'est lui qui arrêtera injustement le vendeur de cigarette et assassinera plus tard (Takou)
Mini Minor (AtebaZengue Marguerite)	Béti (bulu), jeune femme sexy, mais qui s'expose beaucoup.	C'est la gérante du circuit et amante du commissaire de police. Elle est aussi partisane du régime RDPC, Mini Minor est respectée par son entourage. A son arrivée au quartier, elle se voit escortée par les tenanciers du <i>chantier de la république</i> elle se présente comme le type de femme ingrate, calculatrice et mesquine. Son amant, le fonctionnaire éconduit qui n'est plus payé régulièrement par l'Etat sera moqué d'elle avec ostentation de son ancien amant.
Mboudjak	Mbamiléké, signifie, la main qui cherche.	Chien de massa yo, il assure l'instance narrative.
Takou	Mbamiléké	Fils de docta et de Rosalie. Enfant de la rue, abandonnée à lui-même.
Docta	Dimunitif de docteur	Diplômé de l'enseignement supérieur, sans emploi, deviendra spécialiste du <i>coupement des femmes</i> (T.C : 95). A défaut de ne pouvoir jamais décrocher un emploi, il passe ses journées devant le bar de Massa Yo, se dynamitant à l'alcool et agrémentant sa

		vie du <i>sport lytique</i> (T.C : 72.) Il est par ailleurs le père de Takou.
Rosalie Sylvie Yvette Menzui	Français Français Français et mbamiléké	Célibataire, amante de docta et mère de Takou, c'est une femme battante. Malgré ses folies, elle est une femme civilisée et ne supportera par l'irresponsabilité de Docta. Voilà pourquoi elle se séparera de lui en lui laissant la charge de Takou, leur fils. Déterminée à préserver ce qui lui appartient, elle engagera une lutte avec Virginie, une autre fille convoitée par Docta.

En somme, après l'analyse de tous ces anthroponymes, il ressort que chaque nom représente un personnage précis ayant un rôle bien déterminé et participe d'une manière ou d'une autre à l'évolution de l'intrigue. Ainsi, comme le fait observer NGAL (1994 :42) :

Tous les noms ne sont pas choisis au hasard. Chez nous, le nom n'est rendu que par sa signification qui le rend agréable, peut-être répugnant aux ancêtres donc au cosmos et qui par conséquent lui permet de remplir totalement sa fonction de nommer c'est-à-dire de mettre au monde [...] chaque nom est un sens parce qu'il rythme un sujet dont le destin est comme tracé par ses sonorités et sa musicalité.

L'anthroponyme est ainsi un patrimoine révélateur des origines et de l'histoire.

II-2-2-4 L'ethnonymie dans T.C

L'ethnie est comprise comme un groupe humain partageant les mêmes coutumes et la même langue. Dans notre texte, plusieurs ethnies sont évoquées et permettent ainsi au moyen de leur interprétation de fonctionner comme des marquages culturels. Nous aurons donc dans le tableau suivant :

Tableau 2 : les ethnies

N°	Noms ou expressions	Références dans T.C	Identité ethnique
1)	<i>Maguida</i>	: 15-16	Haoussa
2)	<i>Koki</i>	: 26	Bamiléké
3)	<i>anti Zambaouam</i>	: 62	Bulu
4)	<i>Bifaga</i>	: 29	Toutes les tribus

			camerounaises
5)	<i>Minalmi</i>	: 22	Béti
6)	<i>A di tell you</i>	: 50	Pidgin english (anglophone)
7)	<i>Kaiwalai</i>	: 212	Foufoulbé (Haoussa)
8)	<i>Menmà, youthofia</i>	: 43	Medumba / mbamiléké
9)	<i>Nsongamnù</i>	: 35	Mbamiléké

Il découle de ces différentes analyses que le roman *Temps de chien* rend perceptiblement compte de l'espace, de l'univers socioculturel et sociohistorique camerounais. Ainsi, nous tenons à préciser que cette valorisation de l'espace camerounais ainsi que les cultures du terroir sera aussi perceptible dans le texte au niveau de la modalité employée par les personnages.

II-2-3 Les modalités d'énoncé dans le corpus

La modalisation constitue un processus consistant à cerner non seulement l'implication d'un énonciateur dans son énoncé, mais aussi ses intentions de communication ou d'énonciation. Elle définit à cet effet le statut de la phrase en tenant compte de l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé et de son destinataire. A ce sujet, nous avons deux types de modalisation dont la modalité d'énoncé et la modalité d'énonciation.

La modalité d'énonciation est celle sur lequel nous nous attarderons. Elle fait percevoir les intentions du sujet parlant à travers ce qu'il dit. Ces intentions peuvent être véhiculées par l'interrogation, l'exclamation, la déclaration (affirmation et négation), injonction. Notons qu'une phrase peut contenir toutes ces modalités à la fois. Dans *Temps de chien*, nous nous intéresserons principalement aux modalités interrogative et exclamative.

II-2-3-1 Les modalités interrogatives

Très récurrente dans le texte de NGANANG, elle fait partie des tournures phrastiques qui reflètent le langage populaire et atteste mieux de l'appropriation du français par les camerounais.

Précisons que dans ce type de modalité, on est à la recherche d'une information ou d'un renseignement qui s'adresse à un interlocuteur direct et qui est matérialisé par un point d'interrogation. Mais dans certains cas, ce point d'interrogation n'est pas respecté. Nous aurons donc :

- **Les phrases interrogatives avec « point d'interrogation ».**

Dans T.C, elles sont majoritaires :

- ... *est-ce je mérite un têtard comme ça ? (T.C :80) ;*
- *J'achète que tu vas me donner ça ? (T.C :109) ;*
- *Que moi j'ai l'argent ? (ib : 299)*
- *Mon frère, que tu es journaliste ? (ib : 148) ;*
- *Qu'est-ce que tu attends alors ? (ib : 182).*

Dans les exemples ci-dessus, on peut avoir des réponses directes par oui ou non. Et ces phrases sont imprégnées d'un certain marquage dont le *ça*, le *que*, qui sont par ailleurs des marques d'insistance.

- **Les phrases interrogatives sans point d'interrogation**

Ce sont des formes oratoires ou des subtilités expressives propres à l'écriture littéraire matérialisé par la déclaration. A cet effet, elles empêchent l'interlocuteur de réagir ou de donner une réponse. Mais NGANANG l'utilise ici pour refléter l'univers langagier des locuteurs camerounais. Nous pouvons avoir les illustrations suivantes :

- *Tu as déjà vu quoi (T.C : 17) ;*
- *Est-ce qu'un grand est un petit (id : 17) ;*
- *On va faire comment (ib : 52) ;*
- *On va faire comment alors (ib : 227).*

Il s'agit donc des questions rhétoriques auxquelles on ne peut apporter obligatoirement un élément de réponse.

II-2-3-2 Les modalités exclamatives

Elles permettent de mettre en exergue les sentiments personnels du sujet parlant, ses émotions, ses états d'âme face à une situation. Elles peuvent donc exprimer dans T.C la surprise, l'injonction l'insulte, la moquerie et sont caractérisées par l'oralité et donc, le langage populaire.

- **L'effet de surprise**

- *C'est même quel théâtre comme ça-e ! (T.C : 85) ;*
- *Woyo-o, ils l'ont tué-o ! (ib : 349).*

On peut aussi noter une émotion vive qu'éprouve le locuteur face au tragique de la mort, de l'assassinat.

L'effet de l'injonction

- *Laisse-ça, chien, sinon je te crève les yeux !* » (T.C : 210) ;
- *Ne touche pas à mon chien-o !* (ib : 336) ;
- *Laisse-nous, hein, ndjum !* (ib : 242).

On perçoit à travers ces exemples de l'ordre reposant sur un avertissement (1^{er} exemple) sur une interdiction (2^e exemple) et sur une recommandation (3^e exemple).

- **L'effet de la moquerie et de l'insulte**

Nous avons plusieurs exemples dans T.C de modalités exclamatives qui expriment la moquerie et l'insulte :

- *Moi la femme de ce cancrelat-ci !* (T.C : 81)

L'étude de la modalité langagière nous permet de mettre en exergue la subjectivité de l'énonciateur dans le texte (corpus). Cela donne à voir effectivement l'appropriation de la langue française en territoire camerounaise.

II-3 LES INTERFERENCES LINGUISTIQUES DANS TEMPS DE CHIEN

L'interférence est un phénomène linguistique issu du fait du contact des langues. Ainsi, l'interférence se manifeste à des niveaux d'ordre phonologique, morphologique et syntaxique. Il s'agit à cet effet, d'identifier et d'analyser ces différents types d'interférence dans le corpus.

II-3-1 Les interférences phonologiques dans le corpus

Les interférences phonologiques dans T.C sont des modifications graphiques et usuelles de certains mots. Ce phénomène est assez représentatif dans cette œuvre et nous donne par ailleurs d'illustrer par les énoncés suivants :

- *vraiiiiiement* (au lieu de vraiment) *même les cauchemars ont des limites* (T.C : 81) ;
- *Les chiens sont bet-oooooo* (au lieu de bête) (ib : 177) ;
- *J'ai travaillé, disait-elle, pour que cet état-escroc achève alors de la tuer pour débon* (au lieu de pour de bon (ib : 257).

Dans ces énoncés, les modifications graphiques aboutissent soit à la création des effets prosodiques (premiers exemples) soit à une sorte de composition qui réunit ou associe en une seule expression, deux mots ordinairement séparés au point d'en faire un *synthème* (3^{ème} exemple).

On aura aussi :

- *Pourtant-o* (ib : 46)
- *No-o* (ib : 66-67)
- *Woyo-o* (ib : 251)
- *Çaa* (ib : 253)

II-3-2 Les interférences morphosyntaxiques dans le corpus

Les interférences morphosyntaxiques dans le corpus, ont tendance à s'enfermer dans une aire géographique. Elles apparaissent comme des écarts par rapport à la pratique normative ou codifiée de la langue. Dans T.C, nous pouvons voir des cas suivants :

- *Même-même* (ib : 66-67) au lieu de *même tout simplement* ;
- *Là-là* (ib : 67) au lieu de *là ou tout de suite (maintenant)* ;
- *Tu vas me sentir* (ib : 210) au lieu de *je vais te punir ou tu vas vivre quelque chose de désagréable*. Ici on fait allusion à un malheur qui arriverait à quelqu'un.
- *Je mis une patte devant l'autre, et je me trouvais derrière la maison du parti* (T.C : 185) au lieu de *je parti*. Cette phrase est une périphrase du verbe partir.

Tous ces énoncés intègrent le visage pluriel de la langue française au Cameroun qui résulte de son contact avec les civilisations ou les langues du terroir. DAVID NDACHI(1986) souligne à juste titre que: *l'idéologie du roman africain en général et camerounais en particulier représente les idées sociales qui émergent du choc qu'a constitué la rencontre de l'Afrique profonde avec la civilisation occidentale*. Enfin, toutes ces interférences linguistiques rendent finalement compte de la variation sociale du langage qui se caractérise par *les modifications au moyen desquelles un locuteur adapte son langage au contexte immédiat de son acte de parole* (LABOVE : 1976).

II-3-3 Les interférences lexico-sémantiques

Ici, elles renvoient à certains particularismes linguistiques ou morphosyntaxiques et énonciatifs. Ces particularismes sont des parlés qui se retrouvent dans des aires géographiques précises et particulières. Elles peuvent être considérées comme des écarts par rapport à la norme, car ne relevant pas du français standard ou exogène de la langue française.

A cet égard, le lecteur peut prendre plaisir de certaines expressions telles que :

- *Tu as déjà vu quoi ?* (T.C : 14) ;
- *Est-ce qu'un grand est un petit ?* (Ibid.) ;
- *Tu as fait ça avec lui ?* (Ibid.) ;
- *Ta mère pond !* (Ibid. : 169) ;

- *Tu vas me sentir (id) ;*
- *Pourquoi est-ce qu'il t'aime comme ça non ? (ibid.) ;*
- *Mouf ... sors dehors (ibid : 15) ;*
- *On va faire comment ? (ibid : 18)*
- *La chicherie va tuer l'homme bami (TC : 51) ;*
- *C'est comme ça les hommes non ? (ibid : 49) ;*
- *Tu crois même que quoi ? (ibid : 27) ;*
- *Mon derrière l'eau-l' eau (ibid : 15) ;*
- *Mon frère tu écris quoi comme ça non ? (ibid : 120) ;*
- *Quand une femme vous aime vraiment il faut lui donner ça. Sinon ça va lui démanger durant toute sa vie (TC : 77) ;*
- *Où est même l'homme e » (ibid : 89) ;*
- *Tes machins là sont même cuits ? (ibid : 90) ;*
- *C'est même quoi nor ? (TC : 29) ;*
- *Dis-nous alors que tu reviens de Bamenda même-même (TC : 255) ;*

Les blancs sont forts/ Forts de quoi-même ? (TC : 117)

Ces expressions sont constituées de mots bien français, quoique dans un usage particulier. Ici, le locuteur (personnage) camerounais s'exprime sans chercher à se soumettre à la norme du français exogène. C'est ainsi que se présente *Temps de chien* sur le plan linguistique et à travers lequel l'auteur NGANANG, rend compte du vrai visage du français au Cameroun.

II-3-4 Description et analyse des transferts linguistiques dans le corpus

Dans T.C, les transferts se manifestent par les emprunts, les calques, les néologismes.

II-3-4-1 Les néologismes

Depuis que le français existe, il n'a cessé d'intégrer à son lexique de nouvelles unités ou de donner des sens nouveaux aux mots en usage. Les innovations sont des néologismes. Ils peuvent être involontaires à cause du bilinguisme ou du pluralisme linguistique. A cet effet, il

s'agit de faire passer un mot ou un sens de l'une à l'autre des langues qui sont familières à l'énonciateur.

Le français qu'utilisent ainsi les camerounais est fortement marqué par ce phénomène, qui, loin d'être un écart linguistique au sens strict du terme, devient plutôt une *norme camerounaise* de la langue française.

On aura donc dans T.C :

➤ **Les néologismes de forme**

Dans notre corpus, les néologismes du français camerounais sont différents des termes du français central. Au niveau de :

- **La transcatégorisation** ou changement de catégorie grammaticale. Ainsi, un substantif peut devenir un verbe. Exemple : thèse, antithèse, synthèse, virgule ;
- *Je thèse, j'antithèse [...] leur quotidien* (T.C : 36) ;
- *Demanda l'homme virgulant son accent* (ibid : 71) ;
- **La dérivation** : elle passe par la suffixation et la préfixation. On relève, plusieurs réalisations de cette nature dans le texte de NGANANG.

Préfixation : *je n'avais pas le droit de mettre ma vie en jeu et de finir en méchoui [...] désintesté* (T.C : 187) au lieu de *casser mes dents sur un os déviandé, je préférerais m'approcher des bruyants clients de ma maîtresse* (ibid : 84) ; *rerefeuille* (T.C :276).

Suffixation : *ses lèvres appuyèrent vivement et camerounaïsement sur le ne peut pas* (T.C : 80) ; *voilà partir le coupement le plus têtu du Cameroun* (T.C : 72) ; *L'ingénieur était venu démonstrativement* (T.C : 156).

Troncation : *bon bami* (T.C :107) (pour mbamiléké) ;

C'est ça le camer (T.C :312) (pour Cameroun) ; *je vis mama Mado* (T.C :107) (pour maman Madeleine); *Docta* (pour docteur);*Mil* au millionnaire (T.C :319).

➤ **Les néologismes de sens**

Dans T.C, elle consiste à employer un signifiant existant dans la langue considérée en lui conférant un contenu qu'il n'avait pas jusqu'alors ». Jean Dubois (1994). Nous pouvons y relever des exemples tels que :

- *Regarde, il est incapable de chasser les mouches qui lui mangent l'oreille* (T.C : 46) *mangent*. Ici signifie (infecter, piquer) ;

- *Des hommes tapaient les commentaires devant une boutique. (TC : 246)*

L'expression *tapaient les commentaires* traduit l'acte de bavarder, se raconter les histoires.

Nous pouvons aussi relever dans notre corpus les exemples suivants :

- Noyaux (au lieu de testicules) : *combien de mains d'hommes respectueux ai-je déjà vue descendre dans l'obscurité d'un dessous de tables pour ni plus, ni moins se gratter les noyaux ? (T.C : 136) ;*
- Frein à main (au lieu de avare) : *au lieu de donner sa part il avait le frein à main (T.C : 144) ;*
- Couper (au lieu de faire l'amour) : *vous savez qui la coupe ? Demanda Massa Yo (T.C: 95).*

II-3-4-2 Les calques

Dans la littérature africaine, le calque est très utilisé par les locuteurs et les personnages. Il s'agit d'une sorte d'emprunt consistant en la traduction littérale de diverses expressions. Dans le cas échéant, nous aurons affaire aux calques syntaxiques, lexico sémantiques. Pour TONYE, les calques sémantiques regroupent à la fois les calques sémantiques voire lexico-sémantiques.

- Les calques syntaxiques

Pour LIPOU (2001), les calques syntaxiques *Se manifestent par l'importation des structures des langues africaines en français dans une opération de traductions qui colle aux textes de départ (...) le calque opère des transformations dans la distribution et l'organisation linéaire des catégories grammaticales en langue cible (le français).*

Nous avons :

- Être quelqu'un : *être respectable et respecté ; il saurait bien montrer un jour qu'il était quelqu'un (TC : 54) ;*
- Taper les commentaires : *bavarder ; des hommes tapaient les commentaires dans la boutique (T.C : 200) ;*
- Vendre : *faire tuer quelqu'un en guise de paiement dans une secte, ... ; l'argent seul est ton ami [...] je suis sûr qu'un jour on va seulement entendre que tu as vendu Soumi au famla (T.C : 147) ;*
- Tuer les journées : meubler le temps : *le vendeur de cigarettes avec qui mon maître tuait ses journées (T.C : 54).*

On peut ainsi noter que tous ces lexies et expressions du français camerounais sont des calques des langues locales ou identitaires voire véhiculaires.

II-3-4-3 Les emprunts lexicaux

Dans Temps de chien, il est assez courant de voir les emprunts lexicaux qui foisonnent dans le français camerounais. Ces emprunts appartiennent généralement aux langues locales et au pidgin-english. Nous pouvons les matérialiser dans le tableau suivant :

Tableau 3 : les emprunts lexicaux

N°	Emprunts	Langue identitaire (locale)	Significations
1)	<i>Bi aboya</i> (T.C : 15 et 22)	Béti	Que faire ?
2)	<i>Bifaga</i> (T.C : 29)	Béti	Poisson sec
3)	<i>Bolè</i> (T.C : 252)	Pidgin-english	Fini, fatigué
4)	<i>Mbout</i> (T.C : 53)	Pidgin-english	Naïf, bête, ignorant
5)	<i>Bobolo</i> (T.C : 15)	Béti	Bâton de manioc
6)	<i>Tchotchoro</i> (T.C : 54)	Pidgin-english	Gamin ou gamine
7)	<i>Nyamangolo</i> (T.C : 56)	Béti	Escargot ou personnes nonchalantes, sans énergie
8)	<i>Njo</i> (T.C 55-56)	Duala	Gratuit
9)	<i>Aloga</i> (T.C : 17)	Bassaa	Ami
10)	<i>Nkoua</i> (T.C : 97)	Medùmbà	Peuple béti
11)	<i>Win</i> (T.C : 107)	Pidgin-english	Gagner
12)	<i>Famla</i> (T.C : 123)	Medùmbà	Sorcellerie, société secrète bamiléké
13)	<i>Siscia</i> (T.C : 146)	Pidgin-english	Brimade, menace
14)	<i>Tchoko</i> (T.C : 147)	Pidgin-english	Corruption, pouvoir
15)	<i>Yemaleh</i> (T.C : 147)	Ghomala	Jurons, marquant une surprise désagréable
16)	<i>Menmà</i> (T.C : 148)	Medùmbà	Frère, sœur (par affection)
17)	<i>Mbock</i> (T.C : 250)	Pidgin-english	Prostituée
18)	<i>Ndoutou</i> (T.C : 205)	Pidgin-english	Malchance
19)	<i>Kaiwalai</i> (T.C : 213)	Fufuldé	Attention
20)	<i>Folon</i> (T.C : 219)	Béti	Variété de légumes

21)	<i>Kabangondo (T.C : 47)</i>	Duala	Vêtement ample de femmes
22)	<i>Nangaboko (T.C : 117)</i>	Pidgin-english	Sans domicile, enfant de la rue
23)	<i>Koki (T.C : 26)</i>	Duala	Mets à base de haricot écrasé et huile de palme
24)	<i>Maguida (T.C : 15-16)</i>	Ffuldé	Originaire du grand Nord

Enfin de compte, nous pouvons dire que tous ces mots empruntés aux langues nationales camerounaises et au pidgin-english, présentent dans le contexte de Nganang, un aspect pluriel de la langue française au Cameroun. Nzessé (2004) le remarque en ces termes :

Au Cameroun actuellement, le français emprunte massivement aux langues nationales et l'on se trouve sans doute au cœur d'un processus de dialectisation. Ici, le français central réussit sans ambages les substrats lexicaux sémantiques des dialectes camerounais [...] et les mots empruntés sont en concurrence avec les mots du français standard.

II-3-4-4 L'alternance codique

C'est un phénomène régulier dans le français camerounais et très présent dans *Temps de chien*. Selon GUMPERZ (1982 : 57) *l'alternance codique est la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents.*

Dans *Temps de chien*, nous pouvons relever les exemples suivants :

*** l'alternance français-Medumba**

- *Vous avez déjà vu Biya freiner sa voiture quand il traverse la Briqueterie ? Bi lode mebwo (regardez-bien)(TC : 279.)*

-[...] *Et il avait raison, a me ben tchùp (c'est moi qui dis)(id) ;*

-*Un peu d'imagination nchouan'am (mon ami) (ibid : 94) ;*

-*Ame ben tchùp, bientôt la nuit tombera (ibid) ;*

- *N'ont-ils pas fait ce dont tous les hommes du quartier seraient capables Nsongamnù » (ibid : 35) ;(raconte-moi) ;*

- *D'ailleurs, bakayun si cet enfant ne va pas te dépasser (ibid : 130).(nous allons voir).*

***l'alternance français-pidgin-english**

- *She don take ma million* (ibid : 251) elle a pris mon million
- *if he no fit tchop he moni, n'est-ce pas la bock là va l'aider ?* (T.C : 253), (S'il ne peut pas manger son argent ...);
- *Ma woman no fit chasser me for ma long! Après tout ma long na ma long* (ibid : 80); (Ma femme ne peut pas me chasser de ma maison ! Après tout ma maison c'est ma maison)
- *Moi je ne vais plus retomber dans la misère you ya ?* (ibid : 51); (où est ta part)
- *Put oya soté jazz must do sous-marin* (ibid : 84) (ajoutez-y de l'huile de telle sorte que le haricot fasse le sous-marin);
- *A fit buyam tout ton plateau* (ibid : 84) (je peux acheter tout ton plateau).
- *J'avais été échaudé chez cette small no besick* P. 158
- *Today na today* (248) (Aujourd'hui c'est aujourd'hui).

A partir de ces exemples, nous pouvons dire que l'alternance sans heurt des codes français et medumba ou français et pidgin-english est bien révélatrice du compromis socio-linguistique ou de la cohabitation pacifique entre la langue française et les langues locales.

J.OZELE OWONO (2003 : 112) dira : *appelée par l'histoire à coexister dans la solidarité et la complémentarité, la langue française et les langues locales camerounaises, expérimentent concrètement le concept de partenariat linguistique*. NGANANG voudrait sans doute célébrer dans son œuvre cet héritage linguistique pluriel qui est une réalité au Cameroun contemporain. Ce métissage linguistique pourrait aussi être pour cet auteur, une stratégie dans le cadre de la reconnaissance symbolique des langues identitaires.

Dans ce chapitre, on perçoit au final que le texte *temps de chien*, de NGANANG intègre tous les éléments du cadre spatial, socioculturel et sociohistorique. On voit là une sorte de valorisation de l'espace camerounais ainsi que les cultures (mode de vie, langue utilisée ou style langagier, ...) qui se perçoivent également dans le texte au niveau de la modalité employée par les personnages.

CHAPITRE III : ENSEIGNER ET ACQUÉRIR AVEC EFFICACITÉ L'INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE

En Afrique et plus précisément au Cameroun, les sociolinguistes relèvent deux espaces dans lesquels évolue le français, deux espaces de contact : un espace plurilingue et pluriethnique dans lequel, en dehors de son usage de prestige et institutionnel, le français se distingue des autres langues locales ou parlers locaux. Il peut s'adapter au local et devenir une variété populaire. Dans les espaces monolingues avec une seule langue dominante, ceci en se mélangeant avec le véhiculaire local. Il naît ainsi un métissage entre le français et les différents parlers locaux (alternance codique) une appropriation et une grammaire camerounaise du français : *(Tu crois même que quoi (T.C : 27) tu va me sentir (ib: 169)*. Dans le français hors de France (1979), VALDMAN et G. MANESSY nous présentent un certain nombre de traits phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux qui permettaient de décrire des variétés du français hexagonal pris comme norme centrale. RENAULD dans son article : *le français au Cameroun* pense que la pression scolaire, qui dicte une norme exogène favorise les interférences avec les langues Bantou et le développement d'une variété de français local dite norme scolaire du français. On peut aussi y voir une forme d'appropriation du français, acquise hors du milieu scolaire, éloignée de la forme normative de la langue. Pour enseigner et apprendre la langue française avec efficacité, en dépit de toutes les interférences que l'on peut relever dans les textes camerounais et même dans les parlers, il est important de faire une distinction entre les différents types de français. Selon MANESSY (1974), on peut en avoir plusieurs. Il s'agit du :

- *Sabir* qui est la forme prototypique de français avec des mots et des formules construites selon les règles de la langue du locuteur.
- *Français élémentaire* qui est un véhiculaire acquis par l'usage et présentant des caractéristiques habituelles des langues de cette sorte.
- *français langue étrangère*, d'emploi occasionnel qui est un français imparfaitement appris et très difficilement maîtrisé.
- *Français régional* syntaxiquement et morphologiquement correct, mais dans lequel s'inscrivent quelques particularismes régionaux aussi bien lexicaux que phonétiques.

Ceci se fait dans le but de montrer le constat fait sur l'éloignement plus ou moins marqué du français standard, que doit prôner l'école. C'est en cela qu'on peut voir avec des linguistes tels que BILOA (2003) ; MENDO ZE (1999) un classement des niveaux de langue qui ont une relation d'implication. Il s'agit du niveau acrolectal, considéré comme identique à la variété hexagonale. C'est la langue de prestige, qui reste un idéal à atteindre. On l'assimile à l'expression de ceux ayant un niveau d'études supérieures ; on aura aussi le niveau mésolectal caractérisé par un usage marqué de régionalismes, avec une norme locale implicite. Il correspond au parler propre à un niveau d'études secondaires. On peut également parler du niveau basilectal, caractérisé par ses écarts par rapport à la norme exogène et dont l'acquisition se fait plus dans la rue qu'à l'école.

Ces différents niveaux de langue nous amènent à déceler une compétence active des locuteurs, des apprenants ou même des lecteurs, leur permettant de passer d'un niveau à l'autre en fonction de la situation de communication et du contenu thématique de l'énoncé. C'est en ce sens que l'on pourra dire que le contact de langues réside dans le répertoire individuel et non dans la compétition abstraite des systèmes linguistiques même si cela s'évalue par rapport au niveau scolaire.

III-1-COMMENT ENSEIGNER ?

III-1-1 A partir de la norme

La faculté du langage suppose la présence d'un répertoire varié de signes linguistiques et l'aptitude à les utiliser pour atteindre différents objectifs. La fonction de communication que Saussure a reconnue est intrinsèquement liée à sa fonction sociale. Pour COSTE et GALISSON (1976 : 226-227), les fonctions langagières sont *des opérations que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis rationnelle à autrui et au monde*. La langue est donc un facteur important du fonctionnement et de la définition des sociétés. Elle joue le rôle de support et de catalyseur à l'expression de la culture et des valeurs d'une communauté. Les communautés se doivent donc de protéger et de développer leurs langues. Par ailleurs, la langue d'une communauté lui permet d'entrer en contact avec les autres communautés ayant la même langue.

La norme pourra ainsi se définir comme étant une règle, une loi directrice, voire un type standard. En linguistique de l'apprentissage, et en didactique, il ne s'agit plus seulement de faire une description de la langue, mais de faire des descriptions hiérarchiques selon

différents critères (fréquence, usages) pour une fonction normalisatrice, qui met en évidence l'adéquation entre le message et la situation de communication (conventions sociales).

Le professeur quant à lui, est forcément normatif, car il possède tout un ensemble de savoirs linguistiques et sociolinguistiques qu'il doit mettre à la disposition des élèves. Il choisit ainsi de proposer aux apprenants, tel ou tel usage parmi ceux répertoriés en linguistique appliquée.

L'on peut à cet effet, dire que cette réflexion sur le concept de normes s'est développée surtout chez les linguistes francophones. MOREAU (1997) a proposé un modèle à cinq types de normes, fondé sur une double conceptualisation de la langue, qui est à la fois une pratique (perçue par le locuteur ou autrui comme plus ou moins prescrite, contrôlée, conforme) du discours et à la fois un discours sur la pratique (une capacité à produire dans des circonstances spécifiques des attitudes langagières, des jugements évaluatifs).

On distingue :

- les *normes objectives* qui désignent les habitudes linguistiques partagées par les membres d'une communauté. Ce sont les règles qui sous-tendent les comportements linguistiques, indépendamment de tout discours.
- les *normes descriptives* décrivent les normes objectives de manière explicite. Elles ne peuvent être traitées comme descriptives que dans la mesure où elles se bornent à enregistrer les faits constatés, sans associer les jugements de valeur à la description, sans hiérarchiser les normes objectives concurrentes. Même pour les langues les mieux écrites, il importe de percevoir que l'ensemble des normes descriptives ne décrit pas exhaustivement toutes les normes objectives.
- les *normes prescriptives* ou *normes sélectives*, ou *règles normatives*, marquent un ensemble de normes objectives, comme étant la norme. Elles hiérarchisent ainsi les normes objectives concurrentes, mais elles empruntent souvent les apparences des normes descriptives dans un discours métalinguistique explicite. Les formes valorisées se caractérisent essentiellement par une fréquence d'emploi plus élevée dans un groupe social déterminé, identifié de manière variable selon les communautés et selon les circonstances.
- les *normes subjectives* ou *évaluatives* concernent les attitudes et les représentations linguistiques, elles entretiennent avec les normes prescriptives des rapports complexes. Elles attachent aux formes des valeurs esthétiques affectives

ou morales. Ainsi, d'après MOREAU, quand la priorité va au capital symbolique, les formes préconisées sont jugées belles, élégantes, ... Les stigmatisées étant perçues comme dysphoniques, relâchées, vulgaires. La hiérarchisation en fonction de la priorité à la tradition attachera aux traits de la variété privilégiée. Par ailleurs, les normes subjectives peuvent être implicites ou explicites et constituées de divers stéréotypes. L'intérêt que portent les normes subjectives est qu'elles constituent le domaine discursif par excellence du concept dans la mesure où l'analyse sociolinguistique peut ainsi mettre à jour les représentations sociales des groupes sociaux individués par leur écart à la norme.

- les *normes fantasmées* renvoient à la théorie de l'imaginaire linguistique. Les membres de la communauté linguistique se forgent un ensemble de conceptions sur la langue et son fonctionnement social, qui ne présentent parfois qu'une zone inacceptable.

Elles peuvent être individuelles ou collectives et ajoutent sur les quatre types de normes précédentes, dont elles méconnaissent généralement l'extension, avec pour terrain privilégié celui des rapports entre normes objectives, prescriptives et subjectives. On peut ainsi mettre parfois en évidence, dans certaines communautés qu'une proportion majeure de locuteurs envisagent la norme comme un ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits, qu'ils ne voient s'incarner dans l'usage de personne et par rapport auquel tout le monde se trouve donc nécessairement en défaut.

L'on a pu remarquer ou se rendre compte de ce qu'il y aurait plusieurs sortes d'interférences linguistiques dont des dérivations abusives, des déviations sémantiques, la syntaxe malmenée, ... Face à ces formes, le problème de l'enseignant serait aussi de savoir s'il faut les considérer comme des *fautes* et dans la pratique scolaire les corriger ; Ce serait aussi de savoir s'il faut les considérer comme des manifestations d'une norme locale et dans la même pratique scolaire, les relativiser. C'est-à-dire qu'il faudrait faire une restriction entre le français normatif et le français considéré comme langue étrangère ou seconde et lui donner son autonomie.

A la lumière de tout ceci, Louis Jean Calvet dira que *la norme nous apparaît donc comme une forme relative, locale, dont le strict respect pourrait témoigner d'un manque d'originalité et engendrer la fadeur, alors que les libertés prise par rapport à elles sont au contraire, preuve d'imagination*. Ainsi, il n'est pas nécessaire de prétendre à une forme dite standard qui relèverait alors d'un pouvoir sur les autres formes. Le français d'un locuteur de

France pourrait paraître anormal pour un locuteur africain et inversement. Enfin de compte, selon CALVET (2013) encore, chaque pays devrait construire sa propre norme. Cependant le centralisme et le dictionnaire sont choses profondément ancrées.

Il est clair que l'adéquation entre normes et situations de communication est souvent problématique pour le locuteur ou l'apprenant bilingue, car sa langue maternelle est autre. Il doit donc avoir conscience de l'interaction entre langue et situation. Il doit éviter la surnorme, cette tendance à vouloir toujours imposer un usage, en privilégiant les faits inutiles ou non significatifs, à vouloir projeter des règles du français écrit sur le français oral.

L'enseignant doit donc analyser soigneusement les besoins des apprenants pour pouvoir ensuite hiérarchiser les normes. Il doit amener les apprenants à connaître la cohabitation des variétés des usages du français. Étant donné que ceux-ci sont confrontés à la norme académique ou standard à l'école, et à la norme locale qui se fait au quotidien en dehors de l'école, il serait préférable de leur faire remarquer qu'en utilisant celle locale, d'origine africaine ou camerounaise plus précisément, ils auraient de grandes chances d'être mal compris ou de n'être pas compris du tout dans d'autres pays francophones.

Il se pourrait que les normes endogènes se doivent d'être récupérées par les écrivains africains, pour en faire des normes littéraires endogènes, au risque qu'elles ne demeurent que comme de simples phénomènes linguistiques exotiques, des objets de curiosité pour les sociolinguistes. C'est ainsi que les écrivains africains camerounais en particulier devraient promouvoir à travers leurs productions littéraires, comme l'ont fait bon nombre au cours des siècles, afin que le français en Afrique soit hissé au rang de la langue. CHAZAL dira : *j'enrichis la langue française, qui ne peut rester à Descartes, ni se reléguer à Ronsard. Il faut le sauvageon, je l'y mets* (1965 : 47). Cette écriture à la jointure du français en Afrique contribuera à une fossilisation des normes endogènes. Enfin de compte, l'on peut dire qu'aucun écrivain ne cherche à s'approprier la langue, mais plutôt à l'adapter, à l'approprier à son usage.

IV-1-2 A partir de la faute et de l'erreur

La faute est étymologiquement issue du mot latin *fallita*, de *fallere* qui signifie *trompé*, la faute est considérée comme *le fait de manquer, d'être en moins*. Le petit Robert (1985), la définit comme *une erreur choquante grossière, commise par ignorance* (id : 684) En didactique des langues les fautes peuvent être considérées comme des erreurs d'inattention / fatigue que l'apprenant peut corriger. Dans un entretien avec SOURDOT sur *le sentiment de*

la faute, il est noté qu'il n'y a pas d'usage linguistique fautif en lui-même. Il y aurait seulement une mauvaise adaptation à la situation de communication. C'est pourquoi le professeur devrait avoir une conception dynamique des notions de *normes*, d'*usages* et de *fautes*. Les fautes constitueraient donc une réalité inévitable dans le processus de tout apprentissage. Le phénomène de commettre des fautes continue de susciter l'intérêt des linguistes et didacticiens. Le *dictionnaire Larousse* définit la faute comme *un manquement à une norme, à un principe, à une procédure*. La faute manifeste un écart, une déviation de la norme et peut entraîner des conséquences coûteuses sur le plan scolaire, professionnel et social. L'enseignement de la langue fondé sur le conditionnement s'engage dans une approche qui ne laisse aucune place à la faute. A travers les stimuli (réponse) renforcement, l'apprenant est inscrit dans la réussite résultant d'une progression qui atomise les difficultés et où la faute n'existe pas. D'autre part, dans l'approche communicative, la faute est considérée comme une étape transitoire dans l'apprentissage et représente des constructions momentanées de l'apprenant. Certaines études (contrastives) essaient de poser un traitement spécifique à la faute qui est vue comme un point d'appui de l'apprentissage. Comprendre pourquoi et quand les fautes se manifestent, c'est ce qui doit intéresser tout enseignant et didacticien. Après des révolutions en linguistique, la conception de la faute propose sur une cohérence des énoncés considérés comme étant fautive par rapport à la norme. Les fautes relèvent donc de la phénoménologie du langage, pourvues de règles et de lois identifiables. Les locuteurs qui prennent des libertés par rapport à la langue restent des locuteurs confirmés parce qu'ils ne s'écartent pas de ce qui est acceptable et attesté par le groupe linguistique auquel il appartient. La langue serait ainsi, un ensemble de choses qui sont permises dans le discours. Le locuteur confirmé domine la langue qualitativement et quantitativement, il a donc plus de choix linguistiques qu'un locuteur qui ne maîtrise pas la langue.

Le locuteur non confirmé ne commet pas les mêmes types de fautes. Il commet des fautes à cause de sa maîtrise déficitaire du système linguistique. Ses fautes procèdent de la compétence dans le sens chomskyen. Ce dernier ne peut corriger ses erreurs étant donné qu'il n'est pas capable de repérer le dysfonctionnement qui est le résultat de la grammaire intériorisée de sa langue maternelle. En revanche, il peut corriger celles qui sont dues à des facteurs psychologiques comme la fatigue, le chagrin, l'inhibition, la colère ... Cependant, on distinguerait des bonnes fautes et des mauvaises fautes.

Les bonnes fautes sont celles qui manifestent une compréhension du système général de la langue. Exemple : un élève utilisera la variante *all* au lieu de *i* et dira *vous allerez* au

lieu de *vous irez*. nous avons aussi l'expression *être quelqu'un ; il saurait bien montrer un jour qu'il était quelqu'un* (T.C : 54) Il a néanmoins appliqué un schéma qui a sa cohérence. Les mauvaises fautes sont celles qui relèvent d'un processus de figement.

L'enseignant, à cet effet, devra être capable de relever et d'organiser les fautes en fonction du stade d'apprentissage, des besoins du groupe et de ceux des individus. C'est à partir d'une analyse donnée qu'il organisera une progression. C'est pourquoi les enseignants doivent avoir une bonne formation en linguistique générale et en linguistique appliquée. En revanche, il peut y avoir un grand danger de fixation et de renforcement si l'apprenant est arrivé à se faire comprendre en s'exprimant de façon fautive.

Cela peut ralentir l'acquisition de l'apprentissage futur, surtout en phonétique-phonologie. C'est dans cet ordre d'idées que l'enseignant ne peut laisser passer la correction d'une opposition telle que /ə/ et /ɛ/, celle-ci permettant par exemple, l'expression *présent / passé composé ; débon* (T.C : 257) au lieu de *de bon*. L'apprenant se fait comprendre grâce à cette opposition : il s'agit donc d'une norme communicative.

Par ailleurs, l'analyse des fautes peuvent permettre de progresser et ne paraître pas très évidente. Après avoir relevé la faute, le premier travail est de savoir à quel domaine, elle appartient (phonologie, syntaxe, lexicque, morphologie). La complexité se décèle, car à chaque moment de l'apprentissage, les formes anormales peuvent relever soit des structures productrices du moment, soit de celle d'un stade antérieur, soit de celle du futur : ce sont des formes anticipatrices. Enfin de compte, il est important de noter que *la langue évolue tous les jours, depuis des siècles, et que les fautes d'aujourd'hui sont souvent les formes admises de demain*, CALVET (2013 : 1-16)

L'erreur quant à elle est un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, elle relèverait, en didactique des langues étrangères, d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement. Par exemple, comment accorder le pluriel de cheval (*chevals*).

L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard, mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fautive ou simplement inadaptée. Dans l'apprentissage des langues, l'erreur est forcément présente et transitoire. La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances. Étant donné l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, il est essentiel d'analyser la place qu'elle occupe dans la didactique des langues. Jusque-là en pédagogie, l'erreur était généralement considérée de façon négative.

Souvent assimilée à une *faute*, cette dernière devait nécessairement être sanctionnée pour disparaître. Nous pouvons faire néanmoins une classification générale des erreurs à corriger :

- les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message : il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus (faute sémantique, lexicale). Exemple : *fort de quoi même*, « couper », *vous savez qui la coupe ?* au lieu de *faire l'amour* ;
- les erreurs qui sont fréquentes : ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants (exemple : omissions d'articles, manques d'accent, erreurs de transfert, ...) ;
- les erreurs qui sont jugées irritantes, il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs.

Notons par ailleurs que la distinction entre faute et erreur est étroitement liée à la dichotomie chomskyenne compétence / performance. En réalité, l'erreur relève des faits de compétence et la faute des faits de performance. Selon Chomsky, la compétence renvoie au système des règles intériorisées par le sujet parlant, grâce auquel il est capable de comprendre ou d'énoncer un nombre infini de phrases inédites. La performance est la manifestation de la compétence du sujet parlant dans son acte de parole. L'erreur est donc intégrée au système grammatical de l'apprenant et relève d'une maîtrise déficitaire des règles de fonctionnement. La faute est souvent non répétitive et autocorrective. Certaines situations provoquent davantage l'émergence des erreurs et des interférences compte tenu des convergences qui existent entre le vouloir dire de la langue locale et la langue à apprendre.

Les erreurs et les fautes sont inévitables durant l'apprentissage et dans l'emploi de la langue. Personne ne pourrait dire qu'il parle parfaitement une langue. Le locuteur adulte est plus conscient de l'erreur et il est souvent terrorisé par la peur d'en commettre, ce qui freine son apprentissage. Force est de constater que les élèves de langue prennent moins de risque à s'exprimer en classe car ils ne veulent pas commettre d'erreurs. Dans une classe de langue, *le filtre affectif* devrait être bas, c'est-à-dire que les enseignants doivent veiller à créer une atmosphère *conviviale* afin de minimiser l'inhibition des élèves en les encourageant de s'exprimer sans courir le risque d'être puni chaque fois qu'ils commettent des erreurs. Il faut d'autre part, attribuer aux fautes un statut de lieu de travail. Toutefois, l'enseignant ne doit pas corriger toutes les fautes systématiquement. Il faut recourir à une correction discrète et

favoriser l'expression sur la correction, sans laisser les erreurs se fixer car cela risque d'engendrer le phénomène de fossilisation chez l'apprenant. Les enseignants doivent donc engager les apprenants dans un processus d'autocorrection à travers une réflexion sur les raisons pour lesquelles ils commettent des erreurs. Il s'agirait d'une règle qui n'est pas encore maîtrisée ou d'interférences des langues acquises ou apprises antérieurement. L'erreur, que d'être sanctionnée ou d'être évitée, devra être placée plutôt au centre de la démarche pédagogique.

On peut relever à cet effet quelques pédagogies qui aideraient dans la résolution des problèmes de fautes et d'erreurs. Il s'agit de la pédagogie de réussite, qui valorise la production (écrite / orale), qui incite l'élève à participer et privilégie la communication interactive entre professeur / élève et entre élève / élève. L'on parlera aussi de la pédagogie de l'échec où le professeur cherche la faute de l'élève pour la corriger, ainsi que la pédagogie de négociation par laquelle l'enseignant corrige la faute en encourageant l'élève.

Il est aussi important que l'enseignant utilise un discours qui soit accessible aux apprenants et ne pas utiliser un langage trop technique, parce que les élèves peuvent ne pas comprendre. Mais cela n'interdit pas à ceux-ci de connaître ces vocabulaires. De même, il faut faire attention à ce qu'on écrit.

L'enseignant propose donc aux élèves, en plus de l'exercice grammatical inhérent à toute classe de langue, des activités pédagogiques relativement diversifiées (jeux de rôle, travail sur des documents authentiques, productions écrites, ...), qui, si c'est nécessaire, peuvent porter sur une composante ou une difficulté particulière de la langue cible. Cela peut se faire par des exercices tels que, l'exercice de répétition (qui fait appel à la mémorisation et à la correction phonétique), l'exercice à trous (très répandu en didactique des langues, il porte en général sur des phrases à compléter). L'exercice structurel qui a pour principe la réitération d'une même structure et l'exercice de reformulation (qui permet de dire autrement ce qu'on veut dire ou ce qu'on nous a dit).

Il y a eu des fautes dans toutes les langues et à toutes les époques, dans le langage parlé et dans les textes écrits, que les locuteurs ou écrivains soient de grands artistes ou de pauvres. Il faut cependant souligner que lorsque l'auteur est un écrivain célèbre, ses fautes, même involontaires, deviennent aux yeux des critiques, un simple effet de style. Nous prenons le cas de SENGHOR ou CÉSAIRE qui lorsqu'ils empaillent leur écriture d'africanismes, aucun critique n'ose les condamner pour non-respect de la norme, et ce n'est

pourtant pas le cas pour d'autres moins connus. Cependant, certains écrivains africains ce sont toujours démarqués en prônant l'appropriation de la langue française et des canons littéraires et leur adaptation au contexte africain : cela se déploie comme une prise de position stylistique et esthétique.

III-2- COMMENT APPRENDRE ?

Nous commencerons par apporter des précisions sur la langue maternelle qui est la langue naturelle du locuteur ; elle est acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial. C'est la langue préscolaire et même celle du foyer. Elle est ainsi supposée être mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement.

L'apprentissage de la langue française peut se présenter comme difficile à l'apprenant pour qui cette langue est étrangère, à cause des facteurs intrinsèques de ladite langue, mais aussi à cause des facteurs extrinsèques émanant d'une autre langue déjà apprise.

En effet, aucune technique correctrice ne peut réussir chez un apprenant passif, mais celui-ci doit y apporter toute sa participation qui peut être efficace si l'enseignant de la langue est vraiment enthousiaste et encourageant. L'apprenant doit à cet effet, avoir une image positive de soi qui va renforcer la confiance et la réussite parce que cette image est un facteur important qui concerne sa perception. A cet effet, l'apprenant, se doit de maîtriser et de respecter les règles de grammaire, de vocabulaire d'orthographe ... ou de la langue française en général, de maîtriser aussi la langue maternelle, la langue officielle de son pays et le français.

Dans un pays comme le Cameroun où les langues locales (plus de 239), les langues officielles telles que l'anglais et le français se côtoient intensément, et où ces langues officielles sont celles d'actions sociales et intellectuelles, l'apprenant devrait développer de nouveaux automatismes, en français, malgré les préjugés linguistiques que cela peut engendrer ; de nouvelles sensibilités au français. Il faudrait en outre, une pratique qui doit s'enraciner non dans les significations mais dans les sens. La prononciation et l'intonation jouent un rôle très important et remarquable dans la communication, s'il y a similitude par exemple entre les phonèmes d'interférence, à cause de l'identité ou des ressemblances structurales des langues maternelles des apprenants. Le professeur, ici, doit veiller à ce qu'ils respectent la norme en ce qui concerne les éléments prosodiques ou suprasegmentaux de la

langue française ; leur faire des exercices passifs et actifs, c'est-à-dire l'identification des erreurs et énonciations des formes convenues avec un programme conscient de la part du professeur. Les apprenants, encouragés par les professeurs, doivent aussi s'exercer à lire des textes en français, à les enregistrer, à écouter leur propre lecture enregistrée.

Ces exercices de répétition permettent aux apprenants de juger leurs propres productions orales et de se corriger et en même temps d'intérioriser les mots et les structures de la langue étudiée. Le fait que les apprenants, avant d'aborder l'étude du français, ont déjà une connaissance tant approfondie de la langue maternelle ou de l'anglais, autre langue officielle du pays joue un rôle particulier. Les phénomènes interférentiels s'expliqueraient par les facteurs tels que les connaissances linguistiques antérieures de ceux-ci, leurs aptitudes linguistiques et les influences du cadre scolaire. Évidemment, la correction des interférences risque de mettre long à se réaliser parce qu'il est impossible de prévoir les interférences sans une connaissance linguistique des langues des élèves. Il existe beaucoup d'interférences dans la langue française à cause de la faiblesse de la compétence linguistique des élèves. La tâche du professeur ici consiste à débarrasser les apprenants des habitudes qu'ils ont acquises dans leur langue maternelle et qui risquent d'entraver leur acquisition du français.

Les élèves quant à eux, doivent essayer d'améliorer leur compétence linguistique en français, en lisant les œuvres littéraires, afin d'acquérir une vaste banque de vocabulaire. Ils peuvent profiter des séjours réguliers et assez fréquents dans un milieu où le français est imposé. Il faut que le temps destiné aux classes orales soit augmenté afin d'améliorer la prononciation correcte, des mots français en évitant les interférences à cause des consonnes ou des voyelles qui peuvent être absentes dans la langue locale. Il faut que les cours de grammaire et de phonétique soient appréciés par les apprenants afin que les aspects les plus complexes (la conjugaison la transcription) soient considérés comme des sujets très importants qui vont parcourir par exemple les deux premières années des apprenants de cette catégorie.

Toutes ces difficultés peuvent être vaincues par la réflexion, le souvenir des connaissances acquises, la révision régulière des leçons de grammaire apprises, et surtout par l'aide des enseignants, ainsi que par une pratique assidue et régulière de la langue par l'apprenant.

Le français langue seconde quant à elle, est une langue de nature étrangère qui se distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires, en raison de la situation sociolinguistique, comme le français en Afrique dite francophone. Pour apprendre le français

entant que langue seconde, les apprenants doivent l'utiliser avec assurance dans leur quotidien. Il s'agit pour eux d'améliorer leur maîtrise du français en s'intéressant et en s'engageant davantage aux programmes ou cours de français. Ceci en plus des méthodes et conseils liées à l'apprentissage du français en tant que langue étrangère suggérées plus haut. Ils devraient le faire en ayant à l'esprit que dans le marché compétitif d'aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue seconde peut leur donner un atout de plus dont ils ont besoin pour réussir. Cette motivation pour eux (qui parleraient plus d'une langue), devrait aussi passer par les avantages que cet apprentissage peut leur offrir, dont de meilleurs compétences en matière de résolution des problèmes de raisonnement et de pensées critiques ; des compétences améliorées dans leur langues maternelles et en littérature, ainsi qu'une compréhension et une appréciation élargie de diverses cultures.

Enfin de compte, ce chapitre a permis de comprendre que l'apprentissage du français a un but premier et précis, qui est la communication. Afin que l'apprenant communique plus facilement, il faut le considérer comme partenaire de communication (du sens ou du message à faire passer). Il est donc en grande partie constructeur de son savoir, responsable de son propre apprentissage et acquiert des éléments de compétence langagière dont il aura besoin dans les usages réels de la langue et de la vie.

CHAPITRE IV : NOTIONS DE L'APC ET CAS PRATIQUES

IV-1 Définitions

L'APC, approche par les compétences est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui sert à construire l'enseignement sur la base des savoir-faire évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage.

Elle est à différencier de l'Approche par Objectifs, ou par connaissances, qui base l'enseignement sur l'acquisition des connaissances théoriques seules nécessaires à l'élève, à l'étudiant, pour progresser dans son parcours éducatif.

L'APC a été adoptée dans les formations professionnelles visant à perfectionner les compétences des personnels et améliorer leur productivité. C'est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé.

C'est donc une nouvelle approche qui consiste en un apprentissage plus concret, plus actif et plus durable permettant de définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire, qui est la réalisation concrète des situations de vie. Par ailleurs, certaines études basées sur l'enseignement ont relevé la nécessité de réviser le système éducatif pour promouvoir un bon développement dans tous les secteurs d'activité. C'est ainsi que la communauté éducative camerounaise tout comme plusieurs autres États, se sont penchés vers la nouvelle approche appelée approche par compétences pour compléter les insuffisances de l'ancienne appelée pédagogie par objectifs (OPO). C'est dans cette perspective que pour ROGIERS (2003 : 25) *la pédagogie de l'intégration ne fait pas table rase des pratiques habituelles de classe, mais vient les compléter*. L'APC a donc par ailleurs été introduite au Cameroun en 2003, dans le cadre d'un projet pilote (projet d'éducation 2) visant à réduire le redoublement des activités de remédiation.

C'est ainsi qu'une reconstruction s'imposant fait place au processus de mondialisation, de compétitivité croissante et d'économie de marché qui gagneraient considérablement du

terrain. Alors, inquiets pour leurs entreprises, certains employeurs avaient fait un constat à trois volets à propos du recrutement des produits de l'école. Ces constats étaient :

- Plus le diplôme est élevé, plus l'employé a des chances de s'adapter et de donner satisfaction à terme ;
- Les élèves qui sortent de l'école sont incapables d'accomplir des tâches complexes même si toutes les connaissances et techniques requises ont été enseignées ;
- Dans certains domaines, la sphère de recrutement est large car, le nombre de diplômés est supérieur aux besoins.

Ces constats ont donc poussé les employeurs à créer leur propre service de formation pour que le personnel soit plus proche de ce que, *Roegiers (2003 : 33)* a appelé *zéro défaut* c'est-à-dire soit plus performant, capable d'accomplir une tâche presque parfaite. Revenant plus cher à l'entreprise, les employeurs vont centrer ces services de formation sur l'école pour l'amener à changer et à transformer ses programmes en termes de compétences. Et c'est la raison pour laquelle l'APC sera d'abord appliquée dans les enseignements techniques et professionnels et par la suite dans l'enseignement général. A l'heure actuelle, l'implémentation de cette nouvelle approche dans l'enseignement général s'étend jusqu'en classe de seconde avec des visées pour tout le second cycle.

IV-2 LES FONDEMENTS DE L'APC

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et de l'épistémologie. Cette double entreprise, qui peut parfois prêter à confusion, est pourtant utile dans la mesure où elle conduit vers une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances, les deux phénomènes étant considérablement intriqués. Le constructivisme fait référence à plusieurs théories différenciées de la cognition, dont celles de Bruner, de TARDIFF, DE PIAGET et DE VYGOTSKI. Il est utilisé uniquement en référence aux théories qui prennent pour cadre de référence la théorie générale du traitement de l'information.

Tout comme la conception cognitiviste, le constructivisme postule que la personne adulte apprend et se développe en traitant et structurant l'information que lui présente l'environnement physique, social et éducatif. Elle développe des compétences et des ressources cognitives. La construction se fait dans l'action en situation et par la réflexion sur les actions et leurs résultats. Une personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Chaque adaptation à une nouvelle situation permet d'élargir et d'enrichir le réseau des

connaissances antérieures dont dispose une personne. Cette progression continue du réseau des connaissances et lui permet de traiter des situations de plus en plus complexes.

Ainsi, dans la perspective constructiviste, l'adulte ne fait pas qu'acquérir des connaissances, il apprend aussi à les adapter à des situations.

➤ **Le socioconstructivisme**

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage, issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. En proposant une approche psychosociale des activités cognitives, inspirées des travaux de BANDURA (1986), le socioconstructivisme remet également en cause certains principes du cognitivisme centrés sur des mécanismes individuels et actualisent des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences. La construction d'un savoir bien que personnel, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interaction. VIGOTSKI prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et la langue sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant que du point de vue du développement des fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant. Les fondements de l'APC ainsi présentés, il importe de parler de ses principes, objectifs et contenus.

IV-3 Principes, objectifs et contenus de l'APC

L'Approche par les Compétences était l'objet de plusieurs travaux élaborés par les didacticiens, tel que PERRENOUD qui suppose que pour garantir la bonne pratique de cette approche, dans les systèmes éducatifs, il faut rénover et réécrire les programmes pour qu'il ait une cohérence entre les intentions (les objectifs) et leurs mises en œuvre (la pratique).

PERRENOUD va donc présenter 05 principes fédérateurs pour enseigner selon l'APC.

IV-3-1 Principes

Le principe étant entendu comme une donnée proposée ou émise comme base d'une source, d'un raisonnement ou d'un art et sur laquelle se construit un système, nous pouvons citer :

- Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage : il est significatif pour l'apprenant, car l'enseignant veille à créer des situations d'apprentissage

porteuses de signification pour l'apprenant dans la mesure où elle relie les savoirs à des pratiques sociales qui font partie de son environnement socioculturel. La formation se libère de son champ de matière et des connaissances cumulées pour atteindre ce que ROGIERS appelle : *la variété écologique*. Ce principe consiste donc à amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs en fixant ses centres d'intérêt ce qui lui permet de contextualiser les savoirs acquis et saisir leur utilité. L'APC présente ainsi un atout pour créer et donner du sens au travail scolaire et l'apprenant devient un sujet actif dans l'enseignement et l'artisanat de son propre savoir.

- Créer un apprentissage en *situation* qui représente l'outil primordial de l'intégration des savoirs, ROGIERS définit la situation comme *un exemple d'informations destinées à une tâche précise*. L'importance n'est plus accordée au savoir / savoir-faire de l'apprenant, mais plutôt à la mobilisation de ses connaissances dans les différentes situations et circonstances. ?
- Créer un enseignement basé sur les cycles : afin d'établir des compétences durables dont il est nécessaire de décaler les échéances d'évaluation pour avoir le temps nécessaire à la construction des savoirs et d'apprentissage. Ce principe véhicule l'idée que ce qui est fondamental à un niveau d'étude donné n'est pas celui d'un autre niveau, d'où le besoin de hiérarchiser les compétences visées d'un niveau à l'autre et l'évolution ne porte que sur ce qui est fondamental et nécessaire pour la poursuite des études dont il fallait faire une répartition de l'enseignement sur les cycles et sur des degrés et opter une évaluation de type formative pour évaluer le niveau atteint et remédier les lacunes chez l'apprenant.
- la différenciation : chaque élève doit être sollicité dans sa zone de proche développement. Elle s'appuie sur les différences individuelles dans l'apprentissage, puisque chaque apprenant apprend un peu à sa manière, il a son propre rythme, ses compétences spécifiques et ses difficultés particulières. Tenir compte de cette diversité, permet de garantir l'égalité des potentialités et les chances de réussite pour tous les apprenants.
- Développer une observation formative et une régularisation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs obstacles.

IV-3-2 Objectifs

L'objectif fondamental de l'APC est l'intégration. C'est *un procédé par lequel un élève greffe un nouveau savoir à des savoirs antérieurs, qu'il applique à des situations complexes (ROGIERS (1997))*. Il s'agit de l'utilisation des acquis scolaires dans la vie quotidienne. A cet objectif fondamental s'en ajoutent plusieurs autres tels que :

- Mettre un accent particulier sur ce que l'apprenant doit connaître et maîtriser à la fin de l'année scolaire et non sur ce que l'enseignant doit enseigner, celui-ci ayant pour tâche d'organiser les enseignements de façon à pouvoir amener ses apprenants au niveau sollicité ;
- Promouvoir la confiance en soi et le développement de chaque apprenant. Cet objectif révèle que le développement de l'apprenant favorise son épanouissement ;
- Amener tous les apprenants à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui leur permettent d'être aptes à apprendre toute leur vie et de prendre part de façon active à la vie économique, sociale et culturelle ;
- Donner un sens à l'activité d'apprentissage en faisant savoir à l'apprenant quelle est l'importance de tout ce qu'il apprend à l'école. Il n'est donc plus nécessaire de faire retenir les listes de contenus-matières aux apprenants par cœur, les savoir-faire sont vides de sens et cette technique de mémoriser ne les encourage pas à étudier. Avec l'APC, les apprenants apprennent à fixer de façon contenue les apprentissages par rapport aux situations concrètes de vie qui ont un sens pour eux et à mobiliser leurs acquis dans ces situations. Il ne s'agit pas ici de mémoriser et de restituer les apprentissages pendant l'évaluation, les connaissances ne doivent pas seulement être pour passer en classe supérieure ;
- Évaluer les acquis des apprenants en termes de résolution de situations concrètes ;
- Lutter contre le chômage c'est-à-dire rendre les apprenants capables de contribuer au développement de la société tout en les rendant responsables et dynamiques ;
- Assurer à tous les apprenants les mêmes chances d'émancipation sociale ;
- Diminuer les échecs scolaires en garantissant une meilleure fixation des acquis ;
- Augmenter l'équité du système en permettant aux plus faibles de remédier à leurs lacunes en leur offrant des opportunités qui leur permettent de remédier à leurs difficultés ;
- Accroître l'efficacité interne et externe du système car cette efficacité interne du système éducatif francophone camerounais est présentée comme étant nulle par l'UNESCO dans ses travaux (2000, 2005, 2010) à cause des échecs scolaires ;
- Contribuer à l'allègement des programmes ;
- Éviter la mécanisation et la restitution dans les apprentissages pendant l'évaluation.

Avec l'APC, les apprentissages sont plus significatifs dans la mesure où, elle est appuyée par une réforme curriculaire qui permet le développement complet de chaque apprenant.

IV-3-3 Contenus

Dans le processus enseignement/apprentissage, l'Approche par Compétences permet à l'élève d'acquérir les compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tout ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. L'APC devient donc la base pédagogique de tous les constituants de l'enseignement. Les actions et les réflexions des apprenants deviennent la principale source de son apprentissage, elles visent à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec.

Les enseignements dispensés par l'APC entretiennent un rapport avec le quotidien de l'apprenant, ce qui veut dire que cette approche est rattachée à une entrée par les situations concrètes de vie. En se basant sur l'idée selon laquelle *une compétence ne se développe et ne s'évalue qu'en situation et en contexte* (JONNAERT, 2006 : 33), l'APC se perçoit comme un ensemble de circonstances dans lesquelles un individu est face à une situation et doit se comporter de façon compétente. Dans le nouveau programme d'enseignement du français, selon l'APC, s'inscrivent les différentes leçons dans des modules comportant chacun une compétence attendue qui place l'apprenant dans une situation de vie vécue ou semblable à celle vécue. Ainsi, les éléments qui constituent chaque module sont :

- Le cadre de contextualisation qui regroupe des familles de situation et des exemples ;
- L'agir-compétent constitué de catégories d'actions et d'exemples d'action ;
- Les sources constituées de savoirs essentiels qui se subdivisent en savoirs notionnels et en savoirs méthodologiques.

L'utilisation de l'APC dans la formation professionnelle et en entreprise à cet effet, est liée au fait qu'elle vise l'acquisition des connaissances et l'opérationnalisation de compétences spécifiques à une pratique. Dans l'éducation supérieure et la formation continue, l'APC gagne du terrain avec l'accroissement des offres de formation ouverte, la formation au long de la vie.

Il ressort que l'approche par les compétences ne découle pas de nulle part mais de la volonté des éducateurs de revoir le système éducatif et de lui donner une valeur pratique. L'APC est ainsi venue pour combler les limites de l'approche par objectifs (OPO), celle-ci est accompagnée de plusieurs courants théoriques tels que : le constructivisme, le socioconstructivisme sur lesquels s'appuient les différents enseignements reçus par les apprenants au quotidien. En plus des courants théoriques, cette approche obéit à un certain nombre de paramètres à savoir : les principes, les objectifs et les contenus qui font sa

spécificité. Tout ceci étant clarifié, l'APC ne se veut donc pas une nouvelle approche mais une approche novatrice venant en complément à l'ancienne en vue d'un enrichissement des apprentissages.

IV- APPLICATION PRATIQUE D'UN EXTRAIT DE *TEMPS DE CHIEN*.

IV-1- choix d'un exercice : la lecture suivie

De manière globale, c'est un exercice qui apparaît en classe de français comme le guide par excellence d'initiation des apprenants à la lecture, de façonnement de leur personnalité et de consolidation de la langue, outil qu'ils utilisent. La lecture suivie est une composante à part entière du cours de français. Elle revêt au même titre que l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, la rédaction et la lecture méthodique, un caractère obligatoire et se déroule en cinquante-cinq minutes soit une séance par semaine en classe de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e. Différente de la lecture méthodique qui se limite à l'étude des extraits de texte, la lecture suivie fait appel à une démarche méthodologique et analytique qui permet aux apprenants de mieux appréhender l'œuvre. Ainsi, dispenser une leçon de lecture suivie exige de l'enseignant une parfaite maîtrise des principes et objectifs, du choix des textes, de la démarche à suivre et des différentes méthodes de son enseignement/apprentissage. Elle ne devrait donc pas se limiter à une simple lecture magistrale des apprenants que l'enseignant interrompre de temps en temps pour apporter des corrections ou pour donner quelques explications ; de même, il ne s'agit pas pour les apprenants de se contenter de répondre aux questions dictées à l'avance.

En fin de compte, la lecture suivie est une activité de la classe de français au premier cycle, d'après l'arrêté de la constitution de la loi N°98/004 d'orientation de l'éducation scolaire au Cameroun. Une séance de lecture suivie peut porter sur une centaine de lignes ou de vers, et doit être un exercice de détente et de plaisir pouvant admettre un débat ou une dramatisation à la fin de la leçon afin de mieux éclairer certaines zones d'ombres et faire des reprises de dialogue du texte ou des représentations scéniques. C'est la raison pour laquelle l'enseignant choisira une heure isolée, placée dans les dernières périodes de la matinée ou de l'après-midi et de préférence en fin de semaine.

Par ailleurs, *Temps de chien* du camerounais Patrice NGANANG est une œuvre romanesque centrée sur la description du Cameroun et précisément Yaoundé, sur les plans politique, économique, sociale et culturelle. L'auteur y utilise une écriture particulière laissant ressortir une identité assez remarquable. L'extrait de texte à étudier a été choisi en raison de la forte présence des marques des différents parlers camerounais. Ceci afin de rendre perceptible le point central et l'importance de cette étude.

IV-2- choix du texte

Texte : extrait des pages 145-146 et 248-253 : *N'est ce pas j'avais dis ?... un million, pa-pa.*

« N'est-ce pas j'avais dit ? » contesta le Docta quand il apprit l'arrestation de l'homme en noir-noir.

Les habitués du « Client est Roi » se firent sans trop protester à l'absence du vendeur de cigarettes, ainsi qu'à celle du Corbeau qui avait volé à son secours. Quelques heures après leur arrestation, la voix de la Panthère traversa les chuchotements coupables de la cour du bar. « Mbeke di ? cria-t-il, mbe *ils* ont arrêté l'écrivain-a ? Sè ? Nùmke ? Ntog a ya ? Comment ? Vous dites vrai ? A tat'te ! »

La Panthère NzuiManto n'avait pas été là au moment fatidique. Il débouchait tardivement dans l'ombre de ma peine, et me donnait soudain un espoir de courage. Il multipliait ses questions medumba au milieu du silence de chacun. Le petit vieux disait « ils » en levant grandement son front étonné. Il papillonnait violemment son regard devant la foule qui retrouvait aussitôt son étonnement pour raconter ce qui s'était passé. La Panthère paraissait sidérée, et j'espérais voir enfin un homme naître dans la cour du bar de mon maître. Le petit vieux secouait son corps ridé et n'en explosait que plus en questions. Il se retournait vers mon maître. « Et toi, Massa Yo, tu as fait quoi ?

- Je ne fais pas de politique-o », dit ce dernier.

La voix d'un homme répliqua : « Que le fusil n'est pas son grand frère aussi ?

Haaaa ! s'écriait un jeune homme, le fusil de quoi même. »

« Woyo-o ! Cria la voix de mon maître de l'intérieur. Woyo-o ! » La porte de son bar s'ouvrit en un fracas et il apparut dans le rectangle lumineux. Il avait seulement un caleçon-banlon rouge. Son ventre pointait sur un nombril gros et cornu. Il secouait sa chair dans le mal de son âme. Son cri répété fendit la nuit. La détresse se lut sur son visage. Massa Yo écarta largement sa bouche avant de crier, comme l'aurait fait un homme frappé de deuil. J'aboyai mon étonnement. Il ne me répondit pas. Il courut dans la cour de son bar. Il courut à gauche regarder. Il courut à droite s'assurer. Il revint sur ses pas, définitivement indécis. Il recommença à courir. Il se perdit dans le cœur de l'obscurité, mais revint bientôt dans l'éclat de la lumière de son bar. Il s'agenouilla en pleine route, en poussant son identique pleur de peine dans la nuit : « Woyo-o ! »

Les fenêtres et les portes des maisons environnantes s'illuminèrent. Des hommes accoururent vers la folie nocturne du barman. Certains avaient une torche en main. D'autres avaient un drap autour des reins. Il y en a qui n'avaient qu'un petit short pour protéger leur

nudité. Tous avaient le visage strié par le sommeil, mais les yeux grands ouverts et le visage interrogatif devant la peine de leur voisin. Quelques-uns étaient sortis avec massue. Je distinguai sans effort parmi ces hommes la silhouette agitée de la panthère. Tous ces hommes essayaient de calmer les gestes de démentiels de mon maître. Ils essayaient chacun de le ramener à la raison. Des dizaines de torches et des lampes se suspendaient devant son visage. Le masque de sa peine n'en était plus que visible. Dans mon coin de prison je n'arrêtai pas d'aboyer. Les chiens du quartier élevaient leur voix lointaines. Ils me demandaient de leur dire ce qui était arrivé. Mais qui seulement pouvait savoir la cause de la possession de mon maître ? J'y allais en spéculations.

Et je revoyais, moi, la femme qui le soir avait suivi Massa Yo derrière son comptoir. Je revoyais la porte du bar se fermer sur elle. Je n'en savais pas plus.

La cour du « Client est Roi » s'emplissait de mille voix. Les spéculations des hommes faisaient un manteau de paroles que seuls les cris de mon maître fendaient vraiment. « Woyo-o ! » criait-il.

Les voix vives de la foule le priaient de dire les causes de ses peines. « Massa Yo qu'est-ce qu'il y a, non ?

- Woyo-o ! disait la voix de mon maître.
- Dis-nous donc ce qui t'est arrivé !
- Woyo-o ! répondait Massa Yo en son cri identique.

Bientôt pourtant, il ajouta en son pidgin de crise : « She don killam ! »

- Dan sapack, dit mon maître.

Un silence abrupt se fit. Et chacun des hommes et des femmes qui étaient sortis de soupçonner ce qui s'était passé. Les hommes se regardaient. Certains souriaient dans le noir. D'autres plus proches de moi riaient carrément. Il y en a qui, secouant leur tête, s'en retournaient chez eux. La lumière jaune de leurs lampes s'éloignait avec eux comme si c'étaient des esprits qui marchaient dans la nuit. « Nous sortir du lit à cause d'une mbok », dit un homme qui passait à côté de moi.

La voix marchait en secouant sa torche. Elle m'aveugla en pointant la torche plusieurs fois devant mon regard.

« Elle a volé ton bangala ? Insista la voix d'un autre homme.

- Non ! dit la voix de mon maître.
- Tu connais son nom ?
- No-o.
- C'était une MamiWata ?

- Woyo-o !
- Qu'est-ce qu'elle t'a fait alors ? »

Et la voix de mon maître coupait le souffle de la rue animée.

« She don take ma million!

- Million ? s'étonna tout le monde.
- Tu as dit million ?
- Un million vraiment ? »

Et la voix de mon maître disait simplement :

« She don killam ! »

Massa Yo n'était pas à calmer. Le mot « million » avait rapproché la foule qui était de plus en plus éparse autour de lui. À cet instant Mama Mado déboucha. Les cris de la rue l'avaient réveillée elle aussi, ou alors la voix de son mari l'avait arrachée de son lit. Je reconnus la nervosité de sa démarche à la danse du cercle de sa torche sur le sol. La foule lui laissa la voix libre. Je vis des gens se frotter les mains. Il y aurait match, n'est-ce pas ? En effet, il n'y avait plus rien à cacher. Bientôt, la colère de ma maîtresse fit la lune se couvrir la moitié de son visage, tandis que le jacassement des visages obscurs de la foule redoubla. J'entendis des rires ici et là. Et je vis Marna Mado repartir à la maison, en faisant danser encore plus nerveusement le cercle de sa torche au sol. Elle cracha de dédain en passant près de moi. Sa voix maudissait Massa Yo, ainsi que tous les hommes. Elle dit que son mari n'avait eu que ce qu'il méritait. « C'est Dieu qui t'a puni », dit-elle.

Au loin je l'entendis dire à ceux qui l'avaient suivie : « Vous regardez quoi ? Vous ne méritez pas mieux, hein ! Des salauds ! Vous êtes tous des lascars ! Vous n'êtes pas mieux que lui ! Des zéros, vous êtes, des riens du tout ! »

Personne ne la contredisait. Son indignation couvrait toute la route, réveillait encore plus le quartier. Oui, il y avait matière à kongossa. Sa voix se perdit bientôt dans le lointain de la maison familiale. Mon maître ne l'y suivit pas. Il paraissait trop enfoncé dans sa déconfiture, ou alors il savait que toutes les excuses étaient inutiles devant la gravité de sa faute. Il était bolè, un point un trait ; même pas seulement grillé, non : brûlé vif. « Mon million ! » cria-t-il, décidé.

A côté de moi un homme tenant une lampe morne dit : « Ces gens-là sont forts. Il jouait au pauvre type, alors qu'il avait un million caché dans son bar ! »

- Même si c'était moi la bordelle-là, je le corrigerais, se jura un autre dont seule l'ombre se mouvait.

« Sinon, les femmes sont fortes, hein, dit la voix d'un troisième homme. Elle le baise bien, elle le place au septième ciel, et quand il commence à ronfler, hop ! Elle prend tout son argent et elle disparaît !

- Il allait chercher quoi dehors-e ? demanda une voix de femme.

- N'est-ce pas sa femme ne lui suffit pas aussi ?
- Il voulait faire comme les autres, et cela lui est calé au cou.
- N'est-ce pas il a maintenant un deuxième bureau ?
- Si seulement il savait où elle est !
- Un million !
- Je ne vous dis pas.
- Donc l'homme-là qui ne peut jamais me donner de jobajo à crédit est un millionnaire ?
- Çaaaaaa ! S'étonnait une ombre, un millionnaire qui habite un sous-quartier, dites donc !
- C'est ça les Camer.
- Je vous dis : le Cameroun, c'est le Cameroun !
- Ça va lui apprendre !
- If he no fit tchop he moni, n'est-ce pas la mbok-là va l'aider ?
- Cent mille, deux cent mille, trois cent mille, quatre cent mille... un million, pa-pa ! »

IV-3- fiche de préparation de la leçon et grille de lecture

IV-3-1- Fiche de Préparation

Module : Vie socioculturelle

Nature de la leçon : Lecture suivie

Titre de la leçon : Patrice Nganang,
Temps de chien, Edition *le serpent à plumes*, 2001.

Classe : 4^e

Durée : 55 min

Compétence attendue : Etant donné la multiplicité et le contact permanent des langues au Cameroun, des écarts de langues que cela peut engendrer, l'apprenant dégagera avec efficacité, les éléments relevant de la langue maternelle, ou des différents parlers locaux en s'appuyant sur le langage entre les personnages.

Corpus : *N'est ce pas j'avais dis ?... un million, pa-pa*, extrait des pages 145-146 et 248-253 :

N°	Etape de la leçon	Durée	Contenus	Support	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème	05 min	Cet extrait de texte est tiré de Temps de chien de Patrice NGANANG, des pages 145-146 et 248-253 et met en exergue l'annonce de l'arrestation d'un vendeur de cigarette et d'un écrivain ainsi que l'histoire de la femme qui avait volé l'argent de Massa Yo, un soir, le remue-ménage que cela avait provoqué.	<ul style="list-style-type: none"> - Compétence attendue - Corpus - Consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est le titre de l'œuvre ? - Qui en est l'auteur ? - L'extrait de texte est situé par l'enseignant - Lecture de l'enseignant - Lecture des élèves.
2	Traitement de la situation problème	15min	Élaboration de la grille de lecture	<ul style="list-style-type: none"> - Corpus - consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les personnages évoqués dans cet extrait ? - Où se déroule l'action ? - De quoi parle le texte ? - Ya t-il un élément renvoyant à la langue maternelle ou à toute autre langue? - Ces éléments relèvent-ils des différentes langues présentes au Cameroun ? Si oui, lesquelles ?

					- Que traduit chacun de ces éléments ?
3	Confrontation	15 min		- production des élèves	- Les apprenants répondent aux questions et les disposent dans la grille de lecture. - Ces différentes propositions sont confrontées avec la participation du professeur.
4	Bilan	10 min	<u>Bilan</u> : Il se trouve dans la grille de lecture ci-dessous et regorge les éléments suivants : personnages, lieux, actions, résumé, remarques ou interprétations.	- production améliorée des élèves	A travers les éléments de réponse des apprenants et les différentes rubriques de la grille de lecture du texte.
5	Débat	10 min	<u>Débat</u> : <u>Thème</u> : Les jeunes doivent-ils s'exprimer en français, en utilisant leur langue maternelle et/ou le langage de la rue ?	- Thème du débat et connaissance personnelle des apprenants	Chacun des apprenants donne son point de vue sur le thème du débat.

IV-3-2- Grille de Lecture

Texte : « "Temps de chien", Patrice GANANG, 2001 » extrait des Pages 145-146 et 248-253.				
Personnages	Lieux	Actions	Résumé	Remarques ou Interprétations
<p>Les personnages de ces extraits sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docta (le diplômé) - La panthère Nzui Manto - Massa Yo (c'est le père de Soumi et propriétaire du bar, le <i>client est roi</i>) - La voix d'un homme - la voix d'un troisième homme - Les clients. - la foule 	<p>Les actions se déroulent dans le bar et devant la cour du bar de Massa Yo, (le client <i>est roi</i>).</p>	<p>Il s'agit de l'arrestation du vendeur de cigarette et du corbeau dit écrivain, accusés d'être opposant au pouvoir en place et la non protestation des clients du bar d'une part et l'indignation de la panthère d'autre part, à propos ;</p> <p>Il s'agit aussi la perte d'argent par Massa Yo et de l'agitation que cela a engendrée dans tout le quartier.</p>	<p>Dans ce texte, on arrête le vendeur de cigarette et l'écrivain, les clients du bar ne sont pas inquiétés, mais la panthère Nzui Manto exprime son étonnement ou sa colère tout de même.</p> <p>Par ailleurs, on a l'histoire de la femme (prostituée) qui, invitée par Massa Yo derrière son bar lui avait dérobé son argent. Celui-ci l'ayant constaté se met à se lamenter; ce qui alerta non seulement les clients, mais aussi les voisins, d'où leur indignation, moquerie et raillerie. Les personnages ici ont un langage assez populaire ou particulier à leur environnement. Ils s'expriment aussi en</p>	<p>Les personnages, ici ont un langage assez populaire ou particulier à leur environnement.</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'environnement du bar est assez mouvementé. -On n'est pas toujours obligé de mal-parler du gouvernement de son pays en public, de peur d'être arrêté ; -Il faut toujours savoir à qui faire confiance et celui qu'on amène chez soi, en évitant d'avoir des relations avec n'importe quelle femme. -Les jeunes doivent comprendre et parler leurs langues maternelles car c'est important pour leur identité culturelle ; -Les différents parlars ou

			<p>langue maternelle. Nous avons les expressions telles que, <i>docta</i> (docteur) ; <i>mbe ke di</i> (Quoi ?) <i>mbe ils ont arrêté l'écrivain-a</i> (qu'ils ont arrêté le docteur ?) <i>ntoga ya ?</i> (par ou sont-ils passés ?) <i>num ke</i> (pourquoi ?), <i>fusil de quoi même, haaaa</i> (exclamation) ; <i>Wooo-o</i> (exclamation), <i>she don kill am</i> (Elle m'a tué) <i>Dan sapact</i> (cette bordelle), <i>bangala</i>, <i>Mami wata</i>, <i>she don take mymillion</i> (Elle a pris mon million). <i>Kongossa</i> (comérage), <i>bolè</i> (anéanti).</p>	<p>le français local utilisé par les camerounais, constitue un moyen facile de s'exprimer en cette langue qui n'est pas la leur ; cela permet d'enrichir la langue, mais ils devraient avoir à l'esprit de faire la distinction entre le français standard et le français endogène.</p>
--	--	--	--	---

IV-3-3- Prolongement de la lecture suivie

En lecture suivie, le prolongement permet aux apprenants de construire eux-mêmes leurs savoirs. Ainsi, à travers les leçons de morale dégagées en classe, l'enseignant formulera un thème qui permettra aux apprenants de réfléchir et de ressortir chacun son point de vue. On peut avoir le thème suivant :

Thème : Est-il important pour un jeune ou un apprenant de s'exprimer en français en utilisant sa langue maternelle et/ou le langage de la rue ? (la langue maternelle ici est considérée comme étant la langue vernaculaire).

-Thèse1 : La langue maternelle est une marque d'identité culturelle ou locale. Elle permet de reconnaître les différents aires géographiques, les différentes ethnies et de les valoriser.

-Thèse2 : Les expressions de la rue sont des créativité de jeunes qui leur permettent de coder leur langage, de s'affirmer.

-Thèse3 : Toutes ces formes d'expressions permettent de valoriser la culture locale qui rentre aussi dans la langue et participe à l'enrichissement de la langue française. Mais l'apprenant ne devrait pas perdre de vue que, chaque norme s'utilise en fonction de l'endroit où l'on se trouve et qu'il devrait faire la différence entre le bon et le mauvais français, en respectant les normes étudiées en classe et en utilisant le langage local par exemple pour s'insérer dans un groupe...

En fin de compte, cette application pratique des extraits de *Temps de chien* avait pour but de faire une lecture suivie à laquelle nous avons adjoint le débat. Cette partie nous a permis de prouver que la pratique de lecture suivie en salle de classe, participe à l'éducation culturelle et linguistique du jeune apprenant. Ainsi, l'étude de *Temps de chien* au collège par le biais de l'APC peut aider l'apprenant non seulement à aimer sa langue maternelle, mais aussi s'approprier la langue française.



CONCLUSION GÉNÉRALE

La multiplicité des langues vernaculaires aux côtés des langues officielles au Cameroun n'est pas sans conséquences sur l'expression ou la pratique du français par les locuteurs, les apprenants. Ces derniers doivent la contrôler, tout en maîtrisant le système linguistique, qu'ils utilisent. En dépit de cela, il s'opère tout de même des transferts de structures d'une langue à une autre d'où les interférences. Ce phénomène, loin de ne toucher que l'oral, se répercute également dans les productions littéraires des auteurs camerounais. Alors, l'acquisition d'une langue qu'elle soit seconde ou étrangère sous tous ses aspects devient complexe et pose de véritables soucis. Ainsi, pour que l'apprenant ait la compétence linguistique, elle exige de l'apprenant et de l'enseignant la prise en compte des facteurs sociolinguistiques. Pour mieux, l'étayer, nous avons misé notre investigation sur le sujet intitulé : *Enseigner, apprendre les interférences linguistiques selon l'APC : Cas de Temps de chien de Patrice Nganang*, qui posait le problème de savoir si les caractéristiques des interférences linguistiques peuvent constituer une stratégie dans la pédagogie du français ainsi qu'à son dynamisme. Afin d'appréhender ce sujet, cette question principale a généré d'autres préoccupations dont : en quoi se manifestent les interférences linguistiques et quels sont les éléments qui concourent à celles-ci dans une œuvre ? Quelle est l'importance de l'APC ? Les interférences sont-elles responsables des erreurs, des fautes que commettent les locuteurs ou les apprenants ? Ne seraient-elles pas plutôt une stratégie d'apprentissage, une inventivité propre à un auteur, un locuteur, un apprenant ? Les enseignants à travers l'étude des interférences peuvent-ils amener les élèves à s'intéresser ou à promouvoir l'utilisation de nos langues maternelles tout en contribuant au développement de la langue française ?

Les réponses à ces questions a entraîné l'hypothèse générale suivante : le contact des langues dans les œuvres camerounaises crée beaucoup d'interférences linguistiques qui constituent non seulement un problème de démythification des textes, mais aussi contribuent à l'enrichissement du français et de surcroît permet de pallier aux difficultés de langues chez les apprenants.

Pour mieux élaborer cette étude nous nous sommes basés sur l'ethnolinguistique qui a pour but fondamental *l'étude des modes particulières d'expression des valeurs culturelles* MENDO ZE (2004 :21) et qui se présente comme une méthode efficace de l'enseignement/apprentissage des œuvres africaines en milieux scolaires. Nous notons aussi que nous avons procédé par une recherche documentaire.

Notre travail s'est fait en quatre chapitres. Dans le premier qui était purement théorique, nous avons apporté des explications au concept des interférences linguistiques tout en scrutant de fond en comble ses caractéristiques, ses manifestations à l'oral comme à l'écrit et ses conséquences dans l'usage du français.

Ainsi, les interférences linguistiques qui sont un phénomène né du contact des langues se manifestent sur plusieurs plans dont morphologiques, sémantiques, syntaxiques, et intègrent les transferts qui sont aussi quelque peu des manifestations des écarts linguistiques. Ce sont les néologismes, les emprunts, les calques, ... Ils sont là des éléments très significatifs que l'on peut déceler dans la pratique langagière des locuteurs bilingues et des apprenants.

À la suite de ce chapitre, nous avons pu répertorier minutieusement les indices dans l'œuvre *Temps de chien* de NGANANG, qui nous a permis de mieux illustrer et démontrer toutes ces manifestations d'interférences relevés plus haut.

Au troisième chapitre, il était question de tabler sur les modalités liées au comment enseigner et apprendre ces écarts linguistiques en situation de classe. Il est parti de la norme, en passant par la faute et l'erreur.

Le quatrième et dernier chapitre quant à lui, nous a permis de prendre en compte l'APC, (Approche Par Compétences) nouvelle approche pédagogique adoptée au Cameroun dans l'objectif d'améliorer le système éducatif camerounais. Elle est illustrée ici parce qu'elle place l'apprenant au centre de la construction de son savoir ; chose faisable même dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. Nous avons abouti à un cas pratique qui à partir d'un extrait de texte précis, truffé d'interférences linguistiques, nous a donné à voir comment mener une activité au sein d'une classe tout en tenant compte de l'APC.

A la fin de notre travail, nous pouvons dire après analyse que notre hypothèse générale de recherche formulée au départ est validée.

Ainsi, nous pouvons répondre aux différentes questions qui ont été soulevées en disant que :

- L'interférence linguistique peut s'aborder sur plusieurs plans et se manifeste dans une œuvre de part la morphologie, la syntaxe, la sémantique...de même que par l'auteur de cette œuvre, le contexte d'énonciation ou de production de celle-ci.
- Ensuite, ces interférences peuvent être considérées comme des fautes ou des erreurs que commet tout locuteur ou tout apprenant dans son expression, en ce que cela peut

paraître utile dans l'apprentissage et bizarre, voire incompréhensible pour qui ne partage pas la même aire géographique que ce dernier.

- L'APC quant à elle aide à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage et permet de s'arrimer à cette nouvelle pédagogie.
- Il est important d'inciter les apprenants à s'exprimer en leurs langues maternelles afin de favoriser leurs identités culturelles. Car, les marques de la langue maternelle dans l'enseignement, dans les œuvres africaines, permettent de mieux aborder ces œuvres et permettent à l'élève de se renseigner sur les langues nationales et même sur les ethnies.
- Aussi, loin de mettre en mal la compréhension de ces œuvres, l'interférence contribue à l'enrichissement voire au dynamisme de la langue française.

Au regard de ce qui précède, nous notons que notre étude regorge plusieurs intérêts, nous avons premièrement l'intérêt linguistique. Car ce travail met en relief le problème du contact de langues, en occurrence les langues locales camerounaises et la langue française. C'est une cohabitation qui est loin d'être pacifique, du fait que ces langues s'influencent mutuellement. Les locuteurs camerounais sont contraints à des alternances codiques en fonction du lieu où ils se trouvent et même à des créativité linguistiques. Ce qui entraîne donc à certains moments la transposition des éléments d'une langue à une autre, créant ainsi l'interférence. Cette étude permet de voir dans quelle mesure les interférences linguistiques peuvent favoriser l'enrichissement ou mieux, l'évolution de la langue française.

Au-delà de l'intérêt linguistique, nous identifions un intérêt stylistique. Ce travail illustre la technique d'écriture de NGANANG. C'est une écriture variante et hétérogène qui se fonde sur la réalité des pratiques langagières propres au milieu socioculturel qu'il décrit.

De plus, elle est un amalgame d'expressions en langue Medumba, Ewondo, Bulu, Ffuldé, anglais, Pidgin et français, ce qui donne à cette œuvre une texture protéiforme par laquelle l'auteur fait coexister toutes les normes dites prescriptives, descriptives, objectives, ... Cela se perçoit aussi par les différentes modalités d'énonciation qu'il use dans son texte et cette liberté d'écriture dont il fait preuve.

En outre, nous identifions un intérêt didactique et pédagogique qui réside non seulement sur le fait qu'il renseigne sur la réalité socioculturelle du Cameroun en général, et la région de l'Ouest importée dans celle du Centre en particulier. Il informe sur les formes d'expression

locales et leur propension à refléter la vision du monde d'une communauté, celle des habitants d'une partie de Yaoundé.

Mais aussi, il réside dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage liées à ce phénomène d'interférence. Des méthodes ou conduites à adopter afin que ce phénomène ne soit plus vu seulement comme écart par rapport à la norme mais plutôt comme des moyens à exploiter pour mieux pallier aux difficultés des apprenants et favoriser leur apprentissage de la langue française.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUD ; M. (1998), *l'Art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire, Paris, Nouvelle édition, la découverte.*
- BELIBI, A-B, (1995), *Analyse des obstacles à l'enseignement apprentissage du français au Cameroun : « cas de la méthode de la lecture dite SILIPEC, Université Stendhal-grenoble. »*
- BENVENISTE, E, *Problème de linguistique générale*, Paris, Gallimard, Tom1 et tom2 (l'homme dans les langues).
- CALVET, L-J, (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot. _1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.
- CHEVRIER J, (1974), *Littérature nègre*, 2^e édition, Paris, Armand Collin.
- DUBOIS, J. et Alii, (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.
- EFOUA ZENGUE, R. (1980), *Le français des romanciers camerounais, Thèse de doctorat de 3^e cycle (langue française)*, Université de Paris III Sorbonne nouvelle.
- ESSONO, J.M. (1979), *Interférences phonologiques et morphosyntaxique de l'Ewondo dans le français parlé*. Master Degree de linguistique à l'Université de Yaoundé.
- EWANE, M, (non signalée), *Transferts et interférences, Cameroun : le camfranglais* , article de Presse.
- FERAL, C, (non signalée), *Le français au Cameroun : approximation, vernacularisation et « camfranglais »*.
- FRAGIÈRE, (1986), *Comment réussir un mémoire*, Paris, Dunod.
- GALISSON, R et COSTE, D (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- HALTE, JEAN FRANÇOIS, (1988), *La didactique du français*, Paris PUF, « Que sais-je ».
- JACQUES C, (1973), *Les langues africaines et la francophonie*, Paris, le Haye-Mouton.
- SABLAYROLLES J-D, (1997), *Néologismes : une typologie des typologies*, cahier du ciel, Université de Limoges, p 11.
- KOMBOU, J-D, (2015-2016), *De l' appropriation à la variation linguistique du français dans temps de chien et la joie de vivre de Patrice Nganang.*

- LABOV W, (non signalée), *Sociolinguistique*, Paris, Edition de minuit.
- LOURBIER, C, (2011), *de l'usage de l'emprunt linguistique, office québécois de la langue française*, Québec.
- MACE, G, (1988), *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Pul.
- PENARUIZ, H, (1986), *La dissertation*, Paris, Bordas, p 283.
- MACKEY W, (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Edition Klincksieck, Paris.
- MAGER, Robert, F, (1988) *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris Bordas, coll. « sciences de l'éducation », 132p.
- MANESSY, G, (1992), « Normes endogènes et normes pédagogiques en Afrique noire francophone », in Robert Chaudenson, (ed), *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Institut d'études créoles, Didier Érudition, pp 43-81.
- MARTINEZ P, (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris, Que sais-je, PUF.
- MENDO ZE, G, et Alii, (2004), « Introduction à la problématique ethnostylistique », in *langue et communication, proposition pour l'ethnostylistique*, n°4, Vol.1, Université de Yaoundé 1, pp 15-35.
- MENDO ZE G, (1992), *une crise dans les crises : le français en Afrique noire : le cas du Cameroun*, Paris, ABC, p 165.
- MENOUNGA ATEBA, C, (2015-2016), *APC et enracinement culturelle : le cas de la lecture suivie de Trois prétendant...un mari de GUILLAUME OYONO MBIA*.
- MINEDUC, (1982), *Programme de l'enseignement secondaire général*, Ed. de 1982-1983.
- MINESEC, (1994), *Les programmes de français premier et second cycle*, Yaoundé.
- MINESEC, (Août 2012), *Curriculum du sous cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6eme, 5eme)*.
- MOREAU, M-L, (2004), *introduction à la langue de frontières et frontières de langues*, dans glottopol 4.
- NGANANG, P, (2001), *Temps de chien*, Paris, éd. le serpent à plumes, 366p.
- NTEBE BOMBA, (1991), *L'étudiant, le chercheur, l'enseignant face à la rédaction des travaux académiques*, Yaoundé, Presses Universitaires et scientifiques du Cameroun.
- OWONA NDOUGUESSA, F. (non signalée), *Comprendre de la méthodologie de la recherche littéraire (Cameroun)*, CAMUP, Yaoundé.

OYEBOLA OLUBUNMIL, A, (Mai 2014), *Solution aux problèmes de l'interférence linguistique chez l'apprenant Yoruba phone de la langue française au Nigéria*, Article info.

PERRENOUD, P, *Construire les compétences dès l'école*, 3è édition, Paris, ESF.

PERRENOUD, P, *l'Approche Par Compétences, Une réponse à l'échec scolaire ?*
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

PERRENOUD, P, (1995), *Des savoirs aux compétences ; De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

PLOT, BERNADETTE, (1986), *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*, Paris, Champion.

RENAUD, P, (1979), « Le français au Cameroun, in Albert Valdman », (Ed), *le français hors de France*, Paris, Champion : 419-439.

ROEGIERS, X. (2006), *l'APC, qu'est ce que c'est ?* EDICEF.

ROMANE, J, *Essai de linguistique générale*, Paris, minuit.

SOL M-D, (non signalée), *Imaginaire des langues et dynamique du français à Yaoundé*, Paris, l'Harmattan.

TABI MANGA, J, *Les politiques linguistiques du Cameroun*, Paris, ed. (non signalé).

TEMKENG, A, (1^{er} semestre 2007), *Sémiologie du chaos et folie dans le roman camerounais : Temps de chien de Patrice Nganang et moi Taximan de Gabriel Kuitche Fonkou*, in *Littérature et art ... éthique et politique* N°78.

Webographie

- <http://www.memoireonline.org>. Consulté le 15 Avril 2018,
- Encyclopédie Encarta, Microsoft Étude 2009, consulté le 07 Juillet 2018,
- <http://www.wikipedia.com> consulté le 02 Septembre 2018.



TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I- ETUDE DES INTERFERENCES LINGUISTIQUES	10
I-1 CLARIFICATION CONCEPTUELLE	10
I-1-1 L’interférence linguistique.....	10
I-1-3-1 Du point de vue psychologique	11
I-1-3-2 Du point de vue pédagogique	11
I-1-3-3 Du point de vue linguistique.....	11
I-2 LES TYPES D’INTERFERENCES LINGUISTIQUES	12
I-2-1 Les interférences phonologiques et phonétiques	12
I-2-2 Les interférences syntaxiques	13
I-2-3 Les interférences lexico-sémantiques	13
I-2-4 Les interférences morphologiques et morpo-syntaxiques.....	14
I-2-5 Les interférences socioculturelles	18
I-3 LES TRANSFERTS	19
I-3-1 Les néologismes.....	19
I-3-1-1 Les différents types de néologisme	20
I-3-2 L’emprunt	22
I-3-2-1 Les emprunts lexicaux	23

I-3-2-2 Les emprunts phonétiques	23
I-3-2-3 Les emprunts syntaxiques.....	24
I-3-2-4 L'emprunt sémantique.....	24
I-3-2-5 Les calques	24
I-3-2-6 Les idiomes.....	25
I-3-2-7 Le jargon.....	25
I-3-2-8 L'argot	26
I-3-2-9 L'alternance codique	26
I-4 LES PHENOMENES ISSUS DES INTERFERENCES LINGUISTIQUES	26
CHAPITRE II : ETUDE DE <i>TEMPS DE CHIEN</i>	29
II-1 PRESENTATION DU CORPUS	29
II-1-1 L'auteur	29
II-1-2 L'œuvre	30
II-2 ETUDE DU CONTEXTE D'ENONCIATION DU CORPUS	31
II-2-1 Les références historiques et géographiques	31
II-2-1-1 Les références historiques	31
II-2-1-1-1 Les personnages référentiels	31
II-2-1-1-2 Les événements historiques	32
II-2-2 Les références géographiques.....	33
II-2-2 Les références socioculturelles	35
II-2-2-1 La langue comme élément culturel dans T.C.....	36
II-2-2-2 Le mode de vie comme élément culturel dans T.C	37
II-2-2-3 L'anthroponymie dans T.C	37
II-2-2-4 L'ethnonymie dans T.C.....	40
II-2-3 Les modalités d'énoncé dans le corpus	41
II-2-3-1 Les modalités interrogatives.....	41
II-2-3-2 Les modalités exclamatives.....	42

II-3 LES INTERFERENCES LINGUISTIQUES DANS TEMPS DE CHIEN.....	43
II-3-1 Les interférences phonologiques dans le corpus	43
II-3-2 Les interférences morphosyntaxiques dans le corpus.....	44
II-3-3 Les interférences lexico-sémantiques	44
II-3-4 Description et analyse des transferts linguistiques dans le corpus	45
II-3-4-1 Les néologismes	45
II-3-4-2 Les calques	47
II-3-4-3 Les emprunts lexicaux.....	48
II-3-4-4 L'alternance codique	49
CHAPITRE III : ENSEIGNER ET ACQUÉRIR AVEC EFFICACITÉ	
L'INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE.....	51
III-1-1 A partir de la norme	52
IV-1-2 A partir de la faute et de l'erreur	55
III-2- COMMENT APPRENDRE ?	60
CHAPITRE IV : NOTIONS DE L'APC ET CAS PRATIQUES	
IV-1 Définitions.....	63
IV-2 LES FONDEMENTS DE L'APC.....	64
IV-3 Principes, objectifs et contenus de l'APC	65
IV-3-1 Principes.....	65
IV-3-2 Objectifs	66
IV-3-3 Contenus.....	68
IV- APPLICATION PRATIQUE D'UN EXTRAIT DE <i>TEMPS DE CHIEN</i>	69
IV-1- choix d'un exercice : la lecture suivie.....	69
IV-2- choix du texte	70
IV-3- fiche de préparation de la leçon et grille de lecture	74
IV-3-1- Fiche de Préparation	74
IV-3-2- Grille de Lecture	77

IV-3-3- Prolongement de la lecture suivie	79
CONCLUSION GÉNÉRALE	80
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	85
TABLE DES MATIÈRES	88