

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
.....  
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
DE YAOUNDÉ  
.....  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS  
.....



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
.....  
HIGHER TEACHER TRAINING  
COLLEGE  
.....  
DEPARTMENT OF FRENCH  
.....

**LES HABITUS SOCIOCULTURELS DES  
APPRENTIS LECTEURS : CAS DES CLASSES DE 6<sup>E</sup>  
DU LYCÉE DE BOT-MAKAK**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de  
l'Enseignement secondaire deuxième grade (Di.P.E.S.II)**

par

***Téclaire Noëlle NGO SAK***  
*Licenciée ès Lettres modernes françaises*  
*Titulaire du Di.P.E.S. I*

sous la direction de  
**M. Barnabé MBALA ZE**  
*Professeur*

**Année académique 2014- 2015**

À

- mon cher époux Georges Magloire Emmanuel BASSILEKIN ;
- mes enfants ;
- la famille SAK DIMALLA.

# REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis de témoigner mon immense gratitude et ma profonde reconnaissance à tous ceux qui m'ont soutenue tout au long de notre formation, en particulier à :

- M. Barnabé MBALA ZE, mon directeur de recherche qui a accepté de guider mes pas dans ce vaste domaine qu'est la recherche scientifique et qui, par sa diligence, ses conseils précieux, ses suggestions, sa disponibilité m'a inculqué le goût du travail méthodique et méticuleux ;

- tous les enseignants de l'Ecole normale supérieure, particulièrement ceux du département de français qui n'ont ménagé aucun effort pendant toutes ces années pour ma formation ;

- Mme OSSOA née KEIMBOU MEZATIO Éveline Hortense PLEG de français, mon encadreur au lycée bilingue de Yaoundé (Essos), qui de par son savoir-faire inégalable et ses compétences professionnelles m'a confortée dans la voie de l'excellence que je me suis choisie, celle de l'enseignement ;

- ma gratitude va également à l'endroit des camarades de promotion qui ont bien voulu partager leurs idées avec moi. J'avoue par-là que cet échange a été fructueux pour ce qu'il m'a permis de mieux cerner les contours du sujet.

- que tous ceux qui, de près ou de loin, ont participé à la réalisation de ce travail trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

## **LISTE DES SIGLES**

**AGLC** : Alphabet général des langues camerounaises

**API** : Alphabet phonétique international

**ASB** : Archives de la sous-préfecture de Bot-Makak

**MINEDUC** : Ministère de l'éducation nationale

**MINESEC** : Ministère des enseignements secondaires

# LISTE DES SCHÉMAS ET TABLEAUX

## Schéma

Diagramme 1 : diagramme circulaire des interférences phonétiques.....	68
---	----

## Tableaux

Tableau 1 : répartition des élèves selon le sexe en classe de 6 <sup>e</sup> .....	42
Tableau 2 : répartition des élèves selon leur lieu de naissance.....	42
Tableau 3 : répartition des élèves selon le lieu de résidence.....	42
Tableau 4 : répartition des élèves selon l'ancienneté dans la ville.....	43
Tableau 5 : répartition selon la langue maternelle.....	43
Tableau 6 : répartition selon la maîtrise de la langue basa'a.....	43
Tableau 7 : répartition selon la maîtrise de la langue française.....	44
Tableau 8 : répartition selon la langue utilisée avec les camarades ayant la langue maternelle en commun.....	44
Tableau 9 : tableau de répartition selon la langue utilisée avec des camarades n'ayant pas la même langue maternelle.....	44
Tableau 10 : répartition selon la langue utilisée avec les enseignants.....	45
Tableau 11 : répartition selon la langue utilisée en famille.....	45
Tableau 12 : répartition selon la langue utilisée dans les lieux publics.....	45
Tableau 13 : répartition selon l'intérêt pour la lecture.....	46
Tableau 14 : répartition selon le genre de livres apprécié par les élèves.....	46
Tableau 15 : répartition selon qu'ils aiment ou pas la leçon de lecture.....	46
Tableau 16 : répartition selon l'utilité de la leçon de lecture.....	47
Tableau 17 : répartition selon les livres en français hors programme lus.....	47
Tableau 18 : répartition selon la possession ou non d'un livre inscrit au programme.....	47
Tableau 19 : répartition selon les notes en expression orale.....	48
Tableau 20 : répartition selon l'état des élèves pendant la leçon.....	48
Tableau 21 : répartition selon le niveau d'apprentissage du français.....	48
Tableau 22 : répartition selon l'assentiment pour la correction des lacunes.....	49
Tableau 23 : répartition selon l'assentiment pour l'apprentissage simultané des langues.....	49
Tableau 24 : répartition des enseignants par sexe.....	49
Tableau 25 : répartition des enseignants par grade.....	50
Tableau 26 : répartition selon l'ancienneté des enseignants.....	50

Tableau 27 : répartition selon la langue de socialisation. ....	50
Tableau 28 : répartition selon la langue employée au lieu de service.....	51
Tableau 29 : répartition selon la langue employée en famille.....	51
Tableau 30 : répartition selon les lieux où le français est employé.....	51
Tableau 31 : répartition selon la langue utilisée entre collègues.....	52
Tableau 32 : répartition selon la langue utilisée par les élèves en situation de classe. ....	52
Tableau 33 : répartition selon le niveau des élèves en français. ....	52
Tableau 34 : répartition selon le degré de compréhension des leçons de lecture par les élèves. .....	53
Tableau 35 : répartition selon l'intérêt des leçons de lecture.....	53
Tableau 36 : répartition des insuffisances observées dans l'expression orale. ....	53
Tableau 37 : répartition des aspects principaux pendant les séances de lecture. ....	54
Tableau 38 : répartition selon le rapport expression orale-langue maternelle .....	54
Tableau 39 : répartition selon l'expression vue comme la faute.....	54
Tableau 40 : répartition selon l'expression vue comme un style particulier.....	55
Tableau 41 : répartition selon la méthode idéale pour intéresser les élèves.....	55
Tableau 42 : propositions pour l'amélioration de l'apprentissage de la langue française. ....	55
Tableau 43 : tableau comparatif des mots justes et des mots faux.....	60
Tableau 44 : Tableau récapitulatif des particularités phonétiques .....	67

## RÉSUMÉ

Dans le cadre de la recherche, notre travail réalisé à titre expérimental se fixe pour objectif d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la dynamique et de la multiplicité des langues qui prévaut au Cameroun. Ce qui, inévitablement engendre le phénomène du contact des langues notamment en zone rurale. Nous partons donc du constat selon lequel dans ces zones, pour tout individu ayant en partage une langue maternelle et une langue seconde, la première interfère toujours dans la seconde, ce qui est le cas pour bon nombre de francophones qui voient leur langue maternelle interférer dans la langue française. De cette situation, naissent des interférences linguistiques qui tendent vers une dialectisation du français. Et ce phénomène d'interférence, récurrent à Bot-Makak zone essentiellement bassaphone, est un réel handicap pour les apprenants, principalement pour les apprentis lecteurs des classes de sixième du lycée de ladite ville. Aussi, avons-nous jugé utile d'étudier ce phénomène et, grâce à la sociolinguistique nous avons pu le recenser et l'analyser. À terme, le résultat obtenu ou la conclusion que nous avons pu en tirer est que le français de cette zone n'est que le reflet du milieu socioculturel de ces apprentis lecteurs. En d'autres termes, ces derniers ont un style particulier qui affecte leur français et par là, leur lecture en classe de français. Ainsi, un point d'honneur doit être mis sur l'insertion réelle des langues nationales dans les programmes scolaires et leur enseignement effectif. Ce qui aurait un impact significatif dans le processus d'Enseignement-Apprentissage, aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

**Mots clés:** Interférences, particularités stylistiques, langue française, apprentis lecteurs bassaphones, productions orales, milieu socioculturel, enseignants, processus d'enseignement-apprentissage.

## ABSTRACT

Our main concern in this work is to be used as an experiment to help improve the teaching and learning process the dynamic and multiplicity of languages in Cameroon especially in rural areas. This work is based in zones where individuals share the same language (mother tongue), and a second language. The first language always interfere in the second language. This is the case with francophones who see their language interfering in the French language. In this case, a linguistic interference is born leading to dialect. The situation of interference in Bot-Makak zone is essentially bassaphony. This situation is real handicap to learners. Principally for learners of form one in this village. We have thought it necessary to study this case, thanks to sociolinguistics we have carried out research and done analysis.

In conclusion, the results obtained from this research has proven that french in this zone is just a reflect of sociocultural aspect of the learness. In other words, these latter has a particular style that affects their french in class. In this situation, a particular stress has to be put in the insertion of national languages in the school program and in the teaching and effective learning. This would have a great impact in the teaching and learning process, as well as teachers and learners.

**Key words:** interference, particular styles, french language, bassaphone learners, oral production, teacher, teaching-learning process, teacher, teaching-learning process, sociocultural zone.

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**



Il demeure un fait réel, indéniable et inaliénable : celui de la langue comme outil principal, outil majeur de communication dont le dynamisme varie en fonction des mutations sociales. Ainsi, selon A. Meillet<sup>1</sup>, la langue se définit comme :

*Un fait social, pas seulement par son fonctionnement et par la nature du code réglant les échanges linguistiques entre les locuteurs d'une communauté, mais aussi en tant qu'institution inhérente d'une société et soumise aux lois d'évolution de cette société.*

De ce fait, la langue est une structure active et évolutive dont la fonction varie d'une société à une autre, d'une époque à une autre. En sus, elle est un fait social qui diffère d'une société à une autre de sorte que « plus elle se répand dans l'espace, plus elle tend à se particulariser »<sup>2</sup>.

L'on s'accorde alors avec Saussure<sup>3</sup> que l'immobilité absolue n'existe pas et que le fleuve de la langue coule sans interruption. La pléthore de langues a plongé le Cameroun au cœur de la francophonie plurielle et différentielle au sein de laquelle cohabitent la langue française et les langues camerounaises. Cette cohabitation l'installe de fait dans le système de la dialectisation, où le français réussit sans détours à se fondre dans les substrats linguistiques du milieu (notamment en milieu rural). Introduite au Cameroun par le biais de la colonisation française, le français se partage la scène officielle avec l'anglais et cohabite avec 283 langues identitaires, Z. D. Bitjaa Kody<sup>4</sup>. Au Cameroun, la langue française est une langue de grande communication, ayant un usage quasi général. Nonobstant, ce statut ne lui confère pas une sécurité car le français subit l'influence du substrat linguistique qui s'opère de façon inconsciente et se manifeste dans la conception des sons et des phrases.

Dubois *et alii*<sup>5</sup> affirment que :

*Le substrat linguistique désigne toute langue parlée à laquelle dans une région donnée, une autre langue s'est substituée pour diverses raisons, quand on considère l'influence que la langue antérieure a pu avoir sur la langue qui lui a succédé.*

Le français n'appartient plus exclusivement au français car son utilisation se teinte de visages particuliers dans tous les pays l'ayant en usage, et le Cameroun n'est pas en reste. Cette coloration n'est que le résultat de sa cohabitation avec de nombreuses autres unités

---

<sup>1</sup>A. Meillet, *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion, 1958, pp.17-18.

<sup>2</sup>M., Teku, *La Francophonie : histoire, problématique et perspectives*, Paris, Hachette, 1998, p.195.

<sup>3</sup>F., de Saussure, *Cours de linguistique générale*, 5ème édition Lausanne, Payot, 1995.

<sup>4</sup>Z.D., Bitjaa Kody., *La Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français*, (approche macrosociolinguistique), thèse de Doctorat d'Etat en sociologie, université de Yaoundé, 2004, p.11.

<sup>5</sup>J., Dubois *et alii*, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973, p. 107.

linguistiques, raison pour laquelle E. Biloa<sup>6</sup> affirme que : « Le français camerounais est à l'image de la structure sociale et ethnique camerounaise ».

Ainsi, le natif de l'arrondissement de Bot-Makak ne déroge nullement à la règle des utilisateurs de cette langue comme dans les autres coins du pays et en fait un instrument de communication adapté à sa façon en ajout à la langue locale qu'il emploie au quotidien et c'est donc à ce niveau que sont ressentis les habitus socioculturels. Le vocable habitus se définissant selon plusieurs conceptions :

- Pour le sens commun, les habitus sont une *manière d'être* ;

- Au sens philosophique et selon A. Lalande<sup>7</sup>, « ce sont des phénomènes d'habitudes sociaux qui peuvent se produire sans que ceux qui y participent en aient conscience : on en voit des exemples dans le langage et dans les mœurs » ;

- D'après le sens médical, ils désignent l'apparence extérieure en tant qu'elle traduit un état général du sujet (n'est pas lié au sens commun). Malade est une contraction tardive de « male habitus » ;

- En ce qui concerne le Sens sociologique, M. Grawitz<sup>8</sup> affirme que c'est « l'ensemble de dispositions durables où sont intégrées les expériences passées. Il fonctionne comme une grille de perceptions, jugements, et actions ».

Il convient tout d'abord de distinguer les habitus des habitudes qui ne sont que des manières de se comporter et d'agir individuelles et non socialement construites, apprises et reproduites.

P. Bourdieu<sup>9</sup> quant à lui fera de l'habitus une disposition générale et générative de l'agent social qui « dépend des conditions sociales de sa formation et de son exercice et se trouve ainsi être une somatisation de structures objectives ».

Il poursuit en disant qu'un habitus est :

*un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre.*

---

<sup>6</sup>E. Biloa, *La Langue française au Cameroun. Analyse linguistique et didactique*, Bern Peterborg, 2003, p.60.

<sup>7</sup>A. Lalande, *Dictionnaire technique et critique de la philosophie*. PUF, Quadrige, 1997, p.22.

<sup>8</sup>M. Grawitz, *Lexique des sciences sociales*. Paris, Dalloz, 1994, p.49.

<sup>9</sup>P. Bourdieu, *Entretiens télévisuels*, 1991, La 5<sup>ème</sup>.

Ce concept a alors pour équivalent celui *d'inconscient culturel*.

Toujours selon Bourdieu<sup>10</sup>, le problème de fond est que les agents ou groupes sociaux produisent des jugements de valeur à partir d'un « ethos » (qui est une manière de percevoir le monde social et donc d'agir dans ce monde), d'une *hexis* (éthique corporelle et posture dans le monde social) qui, réunies, forment un *habitus*.

Un *habitus* est certes une disposition inconsciente qui répond aux conditions sociales de la socialisation, mais c'est également et surtout un ensemble d'attitudes sociales (façons de faire, d'agir, de parler, préjugés) que l'on peut modifier lentement mais sûrement à mesure qu'on en prend connaissance. Dans le cas échéant, ce phénomène est perceptible chez les apprenants en situation de lecture. Cette dernière peut être définie comme une activité psychosensorielle qui vise à donner un sens à des signes graphiques recueillis par la vision et qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs. L'efficacité de la lecture dépend principalement de deux éléments : les capacités d'identification des mots écrits et l'accès au sens de ces éléments. Ces deux facteurs étant essentiels à la lecture, si l'un des deux mécanismes est déficient, un trouble de la lecture s'ensuivra : dyslexie, hyperlexie, trouble de la compréhension, etc. Dans le processus de lecture, l'on dénombre cinq méthodes ou techniques chronométriques. Ce sont :

- les mouvements oculaires

C'est l'étude des mouvements oculaires (ou oculométrie). C'est une méthode permettant de suivre activement et en temps réel la performance en lecture. Les mouvements oculaires sont caractérisés par des pauses et des saccades, c'est-à-dire par le déplacement de l'œil d'un lieu de fixation à l'autre ;

- la tâche de décision lexicale

Dans une tâche de décision lexicale, le lecteur doit décider le plus rapidement possible et en faisant le moins d'erreurs, si la suite de lettres qui lui est présentée est un mot de sa langue ou non ;

- la tâche d'identification perceptive

La tâche d'identification perceptive consiste à présenter très brièvement au lecteur un mot dégradé visuellement et à lui demander de l'identifier ;

- la tâche de catégorisation sémantique

Dans une tâche de catégorisation sémantique, le lecteur doit déterminer si un mot appartient ou non à une catégorie sémantique prédéterminée ;

---

<sup>10</sup>P., Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil, Liber/Raisons d'agir, 1997, p.37.

- la tâche de lecture à voix haute

Dans une tâche de lecture à voix haute demandant une prononciation immédiate, un lecteur est appelé à prononcer le plus rapidement possible et en faisant le moins d'erreurs, un mot présenté sur un support (livres). Durant cette tâche, les latences de prononciation (temps écoulé entre la présentation du mot et le début de la réponse verbale) et les pourcentages d'erreurs sont calculés. Cette technique de chronométrie mentale est la seule à faire appel à la fois à des processus perceptifs (lecture) et à des processus de production (prononciation). Pour distinguer la contribution des deux processus, une tâche de prononciation différée est souvent effectuée en complémentarité avec la tâche de prononciation immédiate. Dans la tâche de prononciation différée, le lecteur doit retenir le mot qui lui est présenté jusqu'à ce qu'un signal visuel apparaisse (de 500 millisecondes à 1,5 seconde après la présentation du stimulus), lui indiquant le moment où il doit donner sa réponse verbale. Les résultats obtenus dans la tâche de prononciation différée sont ensuite comparés avec les résultats obtenus dans la tâche de prononciation immédiate et certaines conclusions peuvent être tirées : si une différence entre deux types de mots (par exemple entre les mots de haute et de basse fréquence) est observée uniquement dans la tâche de prononciation immédiate, mais pas dans la tâche de prononciation différée, celle-ci sera attribuée aux processus de perception et d'identification; à l'inverse, si la différence est présente dans les deux tâches, elle sera attribuée aux processus de prononciation et d'articulation.

Cette dernière technique est celle qui s'applique le mieux à notre étude. La lecture d'un mot exigeant plusieurs étapes de traitement : l'extraction visuelle des traits des lettres composent le mot ainsi que le codage orthographique, phonologique, morphologique et sémantique. À côté de ces techniques, Plusieurs modèles d'organisation du système de lecture ont été proposés pour déterminer la façon et l'ordre dans lequel ces différentes informations sont traitées en l'occurrence :

- le modèle « sériel » qui considère que toutes les étapes de traitement s'enchaînent les unes à la suite des autres de sorte que chaque niveau de représentation linguistique est entièrement dérivé du niveau inférieur.

- le modèle « interactif » qui suggère que les étapes de traitement de l'information sont en interaction les unes avec les autres au cours du processus de lecture, ce qui élimine la notion de niveau de traitement.

- le modèle « en cascade » a également été formulé. Dans ce modèle, la hiérarchie et l'autonomie des étapes de traitement nécessaire à la lecture sont préservées, c'est-à-dire qu'elles ne se présentent pas en interaction.

- le modèle de traitement de la lecture le plus accepté de nos jours demeure toutefois une fusion des deux modèles précédents, soit le modèle « interactif en cascades ». Dans ce modèle, le traitement de l'information de haut niveau (c'est-à-dire de l'information morphologique et sémantique) débute presque en même temps que le traitement de l'information de bas niveau (visuel, orthographique et phonologique), les niveaux supérieurs donnent une rétroaction aux niveaux inférieurs et il existerait des connexions bidirectionnelles entre certains niveaux.

Ces différentes techniques et méthodes de lecture ci-dessus énumérées, si elles sont bien assimilées par les apprenants, résoudraient à coup sûr ce problème d'interférences linguistiques causées par les habitus socioculturels. Ces interférences se reflètent beaucoup plus chez les élèves du sous-cycle d'observation, d'où la formulation de notre thème : *Les habitus socioculturels des apprentis lecteurs: cas des classes de sixième du lycée de Bot-Makak*. Pourquoi les classes de sixième et spécifiquement le lycée de Bot-Makak ?

## **1- ANALYSE DE LA SITUATION ET MOBILES DE L'ÉTUDE**

Pour notre étude, notre choix s'est porté sur la classe de sixième car il s'agit d'une des deux classes du sous-cycle d'observation (6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>), une classe mitigée car, non seulement c'est la plateforme du collège donc de l'apprentissage mais paradoxalement, l'élève de cette classe possède déjà un modèle moyen de compétences et de formations bien constituées en français. Et le lycée de Bot-Makak parce qu'il s'agit d'une zone où les habitants excellent dans des spécificités langagières s'écartant ainsi du modèle standard du français.

Notre thème de recherche qui se dessine pour objectif d'envisager l'étude des habitus socioculturels des apprentis lecteurs revient de prime abord à reconnaître la manière d'être socialement codée mais aussi les facteurs culturels qui conditionnent le comportement oralo-expressif d'un groupe social donné. La raison fondamentale qui sous-tend le choix de notre sujet est née d'un constat qui a été fait il y a quelques années. En effet résidant dans la localité de Bot-Makak, il nous a été donné de constater que la majorité des élèves s'exprimaient dans un français simplifié, caractérisé par la complexité du schéma linguistique, l'emploi des mots impropres, conséquence des emprunts au basa'a (langue locale), laissant ainsi transparaître des interférences entre leur langue première et le français. Ces interférences créent des difficultés axées sur la prononciation quasi-inexacte de certains mots, des liaisons non permises entre certains vocables, une confusion dans l'utilisation des accents (très souvent placés là où ils ne devraient être) et parfois une tendance au non-respect de la ponctuation...

Au vu de ce qui précède, on peut alors identifier ces facteurs culturels, facteurs linguistiques en ce qui nous concerne, les analyser avant de les interpréter pour leur donner un sens qui permette enfin de comprendre et d'expliquer le phénomène constaté chez les apprentis lecteurs bassaphones de la zone de Bot-Makak. Une telle approche qui se base sur l'observation des pratiques et des faits d'une population cible dans un espace géographique précis ne peut que s'appliquer à la critique sociolinguistique.

## **2- INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE**

Après avoir présenté la situation dans laquelle s'inscrit le thème, nous pouvons dès lors montrer l'intérêt pratique de ce travail qui use à circonscrire ces habitus et à trouver un modèle de lecture commun dont l'optique serait de ne point trahir l'appartenance socioculturelle de ces apprentis lecteurs influencés par la langue maternelle mais de gommer, autant que faire se peut, les interférences langagières observées dans la localité de Bot-Makak où la population bassaphone par excellence est souvent étiquetée et même cataloguée par des stéréotypes et des clichés relevant de leur utilisation particulière de la langue française.

## **3- PROBLÈME ET PROBLÉMATIQUE**

### **3-1- PROBLÈME**

Du contact entre le français et le basa'a naissent des interférences dues aux habitus socioculturels des apprentis lecteurs de Bot-Makak, localité où le basa'a (langue locale) est prédominant. La présente réflexion pose le problème de l'étude sociologique et culturelle des facteurs conditionnant le comportement expressif des apprentis lecteurs. En d'autres termes, il s'agit de déterminer les critères linguistiques sociaux et culturels qui influencent la lecture des élèves en classe de sixième au lycée de Bot-Makak. Le volet des particularités stylistiques continue de retenir notre attention et s'inscrit dans la recherche en francophonie différentielle. Nous partons du principe selon lequel en milieu rural, le substrat de la langue locale interfère toujours dans la langue seconde d'un individu évoluant au milieu de ces deux langues distinctes. Et ce phénomène d'interférence est récurrent en milieu bassaphone au niveau de l'oral et s'érige en obstacle majeur pour ces apprenants en classe de lecture. Raison pour laquelle l'enseignement – apprentissage du français en milieu rural est une tâche ardue pour les enseignants de français garant de la norme standard. Ainsi, la sociolinguistique est la méthode d'approche qui nous a permis de recenser, de décrire et d'analyser ces différents

phénomènes. Pour arriver à la conclusion selon laquelle le français parlé à Bot-Makak reflète, traduit l'environnement socioculturel des apprenants des classes de sixième. En d'autres termes, le parler de ces derniers a un effet, une portée sur leurs leçons de lecture en classe de français. Autrement dit, le style de ces apprenants a un impact sur leurs productions orales. Partant de là, la prise en compte de certaines réalités socioculturelles inhérentes à l'environnement et l'insertion au programme d'enseignement officiel des langues nationales auraient un impact considérable sur ces apprentis lecteurs.

### 3-2- PROBLÉMATIQUE

D'emblée, la problématique se conçoit comme un ensemble de questions qui gravitent autour d'un sujet donné. C'est un questionnement construit autour d'une situation-problème. Michel Beaud<sup>11</sup> la considère comme : « L'ensemble construit autour d'une question principale, les hypothèses de recherche et les lignes d'analyse qui, permettront de traiter le sujet choisi ».

Parler d'une problématique revient à ressortir une ou plusieurs questions qui appellent des réponses ou ouvrent un débat au sujet de notre travail. Ce dernier porte sur les habitus socioculturels des apprentis lecteurs bassaphones de la classe de sixième de la zone de Bot-Makak. Ainsi, comme nous l'avons dit précédemment, les particularités stylistiques recensées dans la communication orale de ces apprentis lecteurs sont à n'en pas douter le reflet de leur environnement socioculturel. Aussi, faut-il souligner que ces apprentis lecteurs sont pour la plupart inhibés, immergés par leur langue, leur culture au détriment de celle du français.

Dans cette même logique, D.A. Nkoulou<sup>12</sup> reprenant F. de Saussure déclare que :

*Un individu usager de la langue, à lui tout seul ne peut modifier le code au risque de ne point se faire comprendre. Cependant, un groupe de locuteurs, sur un axe diachronique et dans un cadre spatial, peut exercer une influence certaine sur la langue et y porter des innovations et des particularismes. Au moment où il se crée un écart entre le français parlé par le groupe et le français standard, il y a lieu de s'interroger sur les causes de tels changements.*

En d'autres termes, « la langue est une institution sociale »<sup>13</sup> qui peut être porteuse de plusieurs variétés sociales. Ainsi, notre problématique s'articulera autour de trois questions principales:

---

<sup>11</sup> M., Beaud, *L'art de la thèse*, Paris, la découverte, 1997, p.31.

<sup>12</sup>F., de Saussure, cité par D. A., Nkoulou Abomo, *Description sociolinguistique du français parlé au Cameroun : le cas des locuteurs de Yaoundé*, Mémoire de DIPES II, 2007/2008.

<sup>13</sup> F., de Saussure, *Cours de linguistique générale*, 5e édition. Lausanne, Payot, 1995.

Primo, comment un enfant bassaphone en contexte scolaire où le français est la langue d'acquisition des savoirs s'exprime-t-il à l'oral (en classe de lecture) dans cette langue? Autrement dit, comment la culture basa'a qu'il possède déteint sur son expression orale de la langue française ?

Secundo, qu'est-ce qui justifie le comportement des apprentis lecteurs ayant en partage ce dialecte dans cette zone ?

Tertio, quelle devrait être l'attitude d'un enseignant de français devant des lecteurs présentant ces styles particuliers d'expression ? Autrement dit, Quelles sont les solutions préconisées pour remédier à cette situation, au mieux l'éradiquer ?

#### **4- HYPOTHÈSE DE RECHERCHE**

##### **4-1- Hypothèses de sens**

Une hypothèse de sens, est une réponse anticipée à la question spécifique de recherche. Elle précise la relation entre les phénomènes observés, elle est le résultat de la formulation du problème et le point de départ de la vérification. Dans le cadre de cette étude, elle s'articule en hypothèse générale et hypothèses secondaires.

##### **4-2- Hypothèse générale**

D'après A. Quellet,<sup>14</sup> une hypothèse est :

*Une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à dégager une réflexion plus ou moins approfondie et à l'orienter vers des informations plus ou moins précises.*

C'est une réponse anticipée à la question centrale de recherche. Elle constitue ainsi, la pierre angulaire de tout travail de recherche.

Une hypothèse générale quant à elle est une réponse globale proposée à la question de recherche. Ainsi, dans une situation de multiplicité de langues comme la nôtre, l'enseignement du français en milieu rural, et plus précisément en milieu bassaphone nous a fait prendre conscience des particularités stylistiques qui caractérisent cette zone linguistique, notamment dans la communication orale des apprenants. À cet effet, nous formulons notre hypothèse générale ainsi qu'il suit : L'attachement culturel et linguistique des élèves de sixième du lycée de Bot-Makak à leur langue maternelle (le basa'a) est un frein, pour eux, à l'usage d'un français standard en classe de lecture.

---

<sup>14</sup>A., Quellet, *Processus de recherche : Une Approche systématique*, Québec, PUQ, 1987, p.250.



### 4-3- Hypothèses secondaires

Encore appelée hypothèse de recherche secondaire, elle est selon Gordon Mace : « le résultat de la formulation du problème et le point de départ de la vérification<sup>15</sup> ».

Nous avons les hypothèses secondaires suivantes :

**Hypothèse 1** : Un apprenti lecteur bassaphone, ayant en usage deux langues distinctes n'aurait nullement conscience des modifications survenues dans son expression orale ;

**Hypothèse 2** : l'emploi de ces particularités stylistiques justifierait l'idéal de cet apprenti lecteur à favoriser son identité culturelle, au détriment de la culture transmise par la langue française ;

**Hypothèse 3** : ces particularités langagières seraient une mise en vedette, une exposition d'une socioculture échappant à l'oppression de la culture française.

**Hypothèse 4** : Une prise en compte considérable et un suivi particulier de ces particularités stylistiques aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant améliorerait les prouesses en communication orale des apprentis lecteurs.

## 5- VARIABLES ET INDICATEURS

### 5-1- Les variables

Une variable est : « une caractéristique, un attribut ou encore une dimension, d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation »<sup>16</sup>.

C'est aussi

*Un instrument de précision ou de spécification permettant de traduire des énoncés contenant des concepts opératoires en des énoncés possédant des référents empiriques plus précis de façon à permettre de vérifier empiriquement des énoncés abstraits<sup>17</sup>.*

En ce qui concerne notre étude, l'on se réfère aux éléments linguistiques et socioculturels tels que la langue française, le basa'a (les particularités stylistiques), la société, l'environnement social. Ainsi, l'on distingue les variables dépendantes et les variables indépendantes.

---

<sup>15</sup>G. Mace, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Presses Universitaires de Laval, 1988, p.41.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 48.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 48.

## 5-2- Variables dépendantes

Selon Gordon Mace, « c'est une variable qu'on ne manipule pas, mais qu'on observe pour évaluer l'impact sur elle, des changements intervenus chez les autres variables »<sup>18</sup>.

C'est une variable dont la valeur dépend entièrement des autres variables. Ces variables sont:

- la réfutation de la norme du français ;
- la difficulté des enseignants non bassaphones à comprendre les particularités stylistiques propres aux bassaphones ;
- la difficulté de l'évaluation de performance orale par ces enseignants ;
- l'expression orale.

## 5-3- Variables indépendantes

S'agissant de celle-ci, elle est celle dont le changement de valeur influe sur la précédente. Pas toujours reliée à l'objet de l'étude, mais peut néanmoins influencer ses résultats par l'apport de certains éléments fondamentaux. Ces variables indépendantes sont :

- la langue maternelle ;
- le lieu de naissance ;
- le lieu de résidence ;
- le degré de compétence langagière en langue maternelle et langue française ;
- l'âge, le niveau d'instruction des apprenants ;
- la norme du français.

## 5-4- Indicateurs

Un indicateur est : « un instrument permettant d'articuler en langage concret le langage abstrait utilisé à l'étape de la formulation du problème et jusqu'à un certain point, à l'étape de l'énonciation de l'hypothèse ». <sup>19</sup>

Un indicateur constitue un référent empirique plus précis que les variables, car il est l'unité de mesure de ces variables. Au nombre des indicateurs, on peut citer les suivants :

- nombre de locuteurs dont le lieu de naissance et de résidence est Bot-Makak ;
- nombre de locuteurs s'exprimant oralement et couramment en basa'a ;

---

<sup>18</sup> G., Mace, op. cit., p. 48.

<sup>19</sup> *Ibid*, p. 53.

- nombre de locuteurs s'exprimant oralement mais moins fréquemment en français ;
- nombre considérable des particularités stylistiques.

## **6- ARTICULATION DU MÉMOIRE**

Notre étude a pour objectif, l'identification et l'analyse des particularités langagières des apprenants de sixième du lycée de Bot-Makak, zone essentiellement bassaphone. Les particularités répertoriées de ces locuteurs nous serviront de support et notre analyse se fera donc sur cette base de données. Car nos apprentis lecteurs en s'appropriant le français et en le transformant de la sorte n'y trouvent pas seulement le moyen de communiquer mais de mieux se faire comprendre. Parler une langue est *un désir obscur du mieux dire*.

En conclusion, l'ossature de notre étude s'articulera autour de quatre chapitres présentés ainsi qu'il suit : le premier chapitre réservé à l'insertion théorique consiste en la définition des concepts clés, la revue de la littérature, le cadre administratif, la situation sociolinguistique, le système linguistique, la théorie de référence et l'exposé de méthodologie générale de la recherche. Le deuxième chapitre sera consacré à l'enquête, plus précisément à la construction de recueil des données. Le troisième chapitre traitera de l'analyse et l'interprétation des données recueillies précédemment, tandis que le quatrième et dernier chapitre quant à lui nous servira à élaborer des propositions didactiques pour pallier à ces problèmes.

# **CHAPITRE I : INSERTION THÉORIQUE**

L'on ne saurait parler des interférences linguistiques dues aux habitus socioculturels des apprenants sans toutefois aborder le volet de la norme du français, français standard auquel on se réfère pour identifier et comparer ces particularités linguistiques.

## **1- LA NORME DU FRANÇAIS AU CAMEROUN**

Le français dit standard est celui qui est enseigné dans les écoles, utilisé dans les administrations, le parlement et les mass-médias et qui s'oppose à toute autre forme d'usage particulière de la langue : français communs, populaires et régionaux etc. Mais il est quelques fois écorné par des camerounismes comme le souligne G. Mendo Zé<sup>20</sup> : « La langue officielle est conforme au français central, mais on observe que, chaque fois, il s'insinue dans les journaux écrits, de nombreux usages, des usances ou des déviances qui peuvent inquiéter ».

Dubois *et alii*<sup>21</sup> affirment que la norme est : « un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée où l'on veut se conformer un certain idéal esthétique ou socioculturel ».

Le problème auquel est confrontée cette norme est celui du substrat linguistique dû à la multiplicité des langues maternelles (environ 300) qui cohabitent avec le français. Pour cela, notre travail se limitera à cette norme standard qui demeure un modèle, un idéal octroyant le discernement entre ce qui est correct et ce qui est incorrect dans la langue et nous nous attarderons seulement sur l'aspect oral.

## **2- LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU FRANÇAIS AU PREMIER CYCLE**

Les activités de français à l'école ont pour objectif général le développement de l'aptitude à la production et à la compréhension du langage : savoir parler, savoir lire, savoir écrire, et savoir écouter. Ces habiletés s'acquièrent au travers d'un ensemble d'activités. Suivant les instructions officielles N° 135D/10/MINEDUC/SG/IGP (1983-1984 : 14). L'enseignement du français au premier cycle des lycées et collèges a pour objectifs :

– *de donner à l'élève la capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté dans la langue contemporaine, orale ou écrite ;*

---

<sup>20</sup>G., Mendo Zé, *Une Crise dans les crises, le français en Afrique noire et francophone : le cas du Cameroun*, Paris, ABC, 1997, p. 25.

<sup>21</sup>J., Dubois, *et alii*, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973, p.47.

- de permettre à l'élève d'exprimer en une langue correcte sa personnalité, sa culture et de comprendre les cultures étrangères qui assurent complètement l'ouverture d'esprit de l'élève ;
- de mettre à la disposition de l'élève des techniques et des méthodes nécessaires dans les activités pratiques de la vie journalière.

## **2-1- Les objectifs par niveau : en classe de sixième**

Les deux niveaux du premier cycle sont : le cycle d'observation (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) et le cycle d'orientation (4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>). La classe de sixième retenant toute notre attention, nous nous limiterons à ses objectifs. Ainsi, à la fin de la classe de sixième, l'élève doit être capable de :

- 1- lire à haute voix un texte nouveau, écouter et comprendre des propos qui lui sont adressés dans un français simple, parler des sujets qui l'intéressent sans éprouver des difficultés majeures d'ordre linguistique ou psychologique ;*
- prendre par écrit librement et sans erreurs graves un message oral de compréhension aisée, rédiger dans les mêmes conditions un texte de longueur raisonnable et d'inspiration personnelle (rédaction, articles...);*
- manier et connaître la phrase simple, utiliser la phrase complexe, manier les formes verbales usuelles, les divers compléments (lieu, temps, cause, conséquence, but...), les pronoms, etc. ;*
- posséder un lexique permettant de désigner les réalités de la vie quotidienne, de pratiquer l'orthographe grammaticale, de connaître les principaux signes de ponctuation et les accents ; etc.*

Après avoir passé en revue la norme du français au Cameroun et les objectifs généraux du français au premier cycle, précisément en sixième, classe qui nous sert de terrain d'enquête, nous allons définir quelques concepts clés, points d'ancrage de notre recherche.

## **3- DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS :**

### **3-1- Les habitus socioculturels**

**Définition conceptuelle :** en latin, *habitus* est un mot masculin définissant une manière d'être, une allure générale, une tenue, une disposition d'esprit.

On peut définir simplement l'habitus comme la façon dont les structures sociales s'impriment dans nos têtes et nos corps par intériorisation de l'extériorité. À cause de notre origine sociale et donc de nos premières expériences, puis de notre trajectoire sociale, se forment de façon le plus souvent inconsciente des inclinaisons à penser, à percevoir, à faire

d'une certaine manière, dispositions que nous intériorisons et incorporons de façon durable. Elles résistent en effet au changement.

**Définition opérationnelle :** les habitus socioculturels sont des héritages culturels multiples gérés et conciliés par l'individu de manière fluide et ouverte. L'habitus renvoie à tout ce qu'un individu possède et qui le fait. En somme, l'habitus désigne des manières d'être, de penser et de faire, communes à plusieurs personnes de même origine sociale, issues de l'incorporation non consciente des normes et pratiques véhiculées par le groupe d'appartenance.

### 3-2- Les apprentis lecteurs

**Définition conceptuelle :** désigne l'état de celui qui apprend à lire

**Définition opérationnelle :** un apprenti lecteur est un apprenant qui ne peut lire couramment sans commettre de fautes de diction, fautes dues dans la majorité des cas à la non maîtrise de la langue d'apprentissage et à l'ignorance des règles d'usage en la matière.

### 3-3- Le Lycée

**Définition conceptuelle :** c'est un établissement public d'enseignement secondaire.

**Définition opérationnelle :** c'est un lieu de rencontre du donner et du recevoir, les élèves le fréquentent dans l'optique d'amasser des connaissances pour leur formation dans un avenir proche ou lointain. Il se subdivise en deux cycles : le premier cycle qui comporte les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et 3<sup>e</sup> avec à la clé l'obtention du B.E.P.C. (pour le cas du Cameroun), et le second cycle avec les classes de 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, et Terminale avec le Baccalauréat comme couronnement de fin d'études.

### 3-4- Les représentations

**Définition conceptuelle :** la représentation désigne étymologiquement « l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un » ; il s'agit de rendre quelque chose d'absent présent. La notion de représentation sociale est utilisée pour désigner les images de la réalité collective fortement suggérées à l'individu par la société. Perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet.

**Définition opérationnelle :** la représentation est définie comme une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.

#### **4- REVUE DE LA LITTÉRATURE**

D'après O. Aktouf,<sup>22</sup> la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet. Concevoir une revue de la littérature consiste à exposer les limites des travaux précédents.

Sans prétendre être exhaustive, il nous échoit de donner une vue d'ensemble de la littérature élaborée au sujet de la cohabitation du français avec les langues endogènes et la dialectisation du français

##### **4-1- ÉTAT DE LA QUESTION**

De prime abord, nous allons rappeler les circonstances d'implantation de la langue française au Cameroun et des bribes de transformations subies par celle-ci.

##### **4-1-1- Statut historique du français au Cameroun**

Pendant la période précoloniale, la langue française a été le vecteur de l'expansion des mouvements de colonisation et d'évangélisation. Le XVI<sup>e</sup> siècle marque ainsi l'ère de contacts entre le Cameroun et les colons, précisément les Portugais qui apprennent aux populations les langues européennes. A cet effet, G. Mendo Zé<sup>23</sup> déclare que :

*La période précoloniale [est celle] pendant laquelle une multitude d'ethnies, parlant les langues ouest atlantiques, bantous, nilo-sahariennes et afroasiatiques, a été marquée par l'arrivée des Portugais en 1472. Le fait historique a imposé la nécessité d'apprendre les langues de communication européenne. Les langues française et portugaise ont contribué à être parlées.*

Mais force est de constater que cet apprentissage de la langue était unilatéral et ne servait que des intérêts précis, ceux des européens (de la France), ce qui leur a permis de dicter leur culture, leurs normes, étiquetant ainsi la langue française d'une supériorité absolue afin d'en faire une langue unique pour toute l'étendue du territoire camerounais, au détriment des langues endogènes.

---

<sup>22</sup>O., Aktouf, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitatives des organisations*, Québec, PUQ, 1987, p.15.

<sup>23</sup>G., Mendo Zé, *Une Crise dans les crises, le français en Afrique francophone : le cas du Cameroun*, Paris ABC, 1997, p.30.



À la suite, on verra apparaître le concept de « l'État nation » dont l'objectif sera [...] *l'imposition d'une seule langue dans l'ensemble du pays*<sup>24</sup>.

Ce phénomène d'imposition de la langue française a apporté aussi bien du positif, la civilisation au peuple camerounais, que du négatif, la mort progressive des langues et cultures endogènes. A. Napon a souligné que : « Les préjugés contre le multilinguisme sont bien ancrés dans la tête des Camerounais, de telle sorte qu'on se demande si on arrivera un jour à les faire changer de mentalité ».<sup>25</sup>

Cette autorité de la langue française dite langue de prestige et de civilisation, contrairement aux idiomes locaux dits sauvages et condamnés aux usages restreints au sein des familles, s'est consolidée au niveau pédagogique. À l'école, même pendant la récréation, l'usage des langues locales était strictement interdit au risque de se faire punir sévèrement.

L. Mbah Onana<sup>26</sup> ne cesse de rappeler à la suite de nombreux prédécesseurs l'astuce du « symbole » (une sorte de marque que l'on accrochait au cou de l'élève surpris en plein usage de la langue locale).

Le français s'octroie certains privilèges tels que : langue de prestige, à laquelle tout citoyen camerounais aspire désormais pour se distinguer des autres et langue officielle du pays au même titre que l'anglais. P. Zang Zang<sup>27</sup> de le nommer « Le symbole de la civilisation » comparativement aux langues endogènes considérées comme langues barbares. Toutefois, quel serait le statut des langues locales ?

#### **4-1-2- Statut des langues locales camerounaises**

À l'origine, une langue est un instrument de communication. Le dictionnaire de langue la définit comme étant *un système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté linguistique donnée*.

Et Saussure d'affirmer qu'elle est à la fois le produit social de la faculté de langage et l'ensemble des conventions nécessaires, adoptées par le groupe social pour permettre

---

<sup>24</sup> Z.D., Bitjaa Kody, « Emergence et survie des langues nationales au Cameroun », voir site web <http://www.Inst.At.Trans\11Nr\kody11.htm>, p.11.

<sup>25</sup> A., Napon, « La place des langues nationales en Afrique noire francophone » in *Annales de la faculté des lettres et sciences humaines*, n°28, Dakar, Université Cheick Anta Diop, 1981, pp.193-205

<sup>26</sup> L., Mbah Onana, « Le camfranglais, dialecte moderne du Cameroun, genèse et manifestations », in *Écritures VII, le regard de l'autre ; Afrique – Europe au XXe siècle, Yaoundé, Editions CLE*, 1997, pp 29-37.

<sup>27</sup> P., Zang Zang, « Évolution de l'attitude des locuteurs vis-à-vis du français » in *Écritures VII, le regard de l'autre ; Afrique – Europe au XXe siècle, Yaoundé, Éditions CLÉ*, 1997 pp 29-37.

l'exercice de cette faculté entre les individus. De ce fait, connaître une langue, c'est comprendre et produire des énoncés bien construits, appropriés à une situation particulière.

En Afrique on distingue plusieurs catégories d'Etats : les Etats monolingues (ayant une langue dominante), les Etats plurilingues (avec plusieurs langues dominantes) et enfin les Etats sans langues dominantes sur le plan national. Dans cette dernière catégorie figure le Cameroun.

Cameroun, pays d'Afrique centrale situé dans le Golfe de Guinée s'étend sur une superficie de 475 442 km<sup>2</sup> pour une population d'environ 21 millions d'habitants. Il est limité au Nord par le Tchad, à l'ouest par le Nigeria, au Sud par le Gabon, au sud-ouest par la Guinée équatoriale, au Sud est par le Congo et à l'est par la République centrafricaine.

Le nombre de langues présentes au Cameroun varie d'un chercheur à l'autre : ainsi, Renaud et Dieu l'évaluent à 236 ; d'après des études récentes menées sur le terrain et des données recueillies grâce aux résultats des recherches de Fochtung et Breton (248 langues), Grimes (279 langues), Z. D. Bitjaa Kody estime ce nombre à 285 dans son *annuaire linguistique du Cameroun*. Mais qu'entend-t-on exactement par langue nationale ?

La langue nationale est celle qui renvoie à une langue dite maternelle parlée dans un territoire ou dans un environnement linguistique bien précis. Ainsi, on entend par langue maternelle « une langue qu'on acquiert dès le bas âge par simple interaction avec la mère et par extension avec l'environnement familial ; langue qui est supposée être mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement; d'où la dénomination de *langue première ou langue native*.<sup>28</sup>

Dans le même ordre d'idées, Gilles Gagné *et alii*, pensent que : « la langue maternelle d'après la perspective individuelle, renvoie à la langue apprise par l'individu au cours de son processus de socialisation »<sup>29</sup>.

Il s'agit ici, d'une langue orale spontanée dont l'expansion s'est faite dans un contexte naturel sans avoir recours à des appuis pédagogiques, scolaires ou institutionnels.

Le Cameroun est un véritable coffre-fort du point de vue de l'abondance des langues locales correspondant naturellement à l'abondance d'ethnies s'y trouvant, ce qui constitue une véritable richesse du point de vue de sa diversité culturelle.

L'ouvrage *Atlas linguistique du Cameroun*, a réparti les langues parlées au

---

<sup>28</sup> « Actes du stage National de français », Yaoundé, 24-29 Novembre 1986, p.20.

<sup>29</sup> Gilles, Gagné *et Alii*, *Recherche en didactique et acquisition du français*, Tome 1, cadre conceptuel thésaurus et lexique des mots clés, édition universitaires, édition de Boeck – Wesmal, Bruxelles, 1986, p.9-11.

Cameroun en trois grandes familles de langues : nilo-saharien, philo afro-asiatique, Niger-kordofanien étalées dans neuf zones :

Ces neuf zones regroupent différentes langues allant de l'arabe choa parlé à l'extrême nord pour ce qui est des zones 1 et 2, au ghomalá parlé dans les Grassfields de l'ouest dans la zone 9 en passant par la zone 3 dans la Bénoué avec le fofoulde ; la zone 4 avec les langues bantoues, le basa'a, le bulu, le beti, le fan parlées dans le centre, le Sud et à l'Est ; le grand Mbam regroupé dans la zone 5 avec des langues telles que le banen, le bafia, le tunen, le yambassa, le yambeta, le lemandé, le nyokon... ; la zone 6, un concentré de langues côtières telles que le duala, le batanga, le mbo, ... ; la zone 7 englobant le mbembe, le boki, le voute, le konja et quelques autres langues du groupe jukunoïde, cross river et bendi... ; et enfin la zone 8 constituée des langues des Grassfields des groupes momo, menchum et ring (kom, babanki, lamnso, ongwó) ... ;

Cette image dévoile un pan du contexte multilingue et multiculturel de notre Pays. Face à cette abondance de langues, quel avenir pourrait-on réserver à la langue française ?

#### **4-1-3- Le phénomène du contact des langues**

« Toute situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe d'individus sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues ». C'est ainsi que J. Dubois<sup>30</sup> perçoit la notion de contact de langues. Et Weinreich,<sup>31</sup> quant à lui affirme que c'est : « toute situation dans laquelle, une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu ».

Un fait clair ressort de ces définitions, il y'a toujours une fusion d'au moins deux langues, voire plus, pratiquées par les locuteurs les ayant en partage. Et la conséquence de ce contact des langues est très souvent la naissance d'interférences linguistiques. Bon nombre de phénomènes sont la résultante de ces interférences : le substrat, le superstrat et l'adstrat. On les appelle encore les rapports d'interférences. Les langues entrant en contact les unes avec les autres provoquent des situations d'interférences linguistiques ou transfert linguistique. Elles s'influencent alors mutuellement ce qui peut se manifester par des 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

---

<sup>30</sup>J., Dubois *et alii*, *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, Larousse, 1994, p115.

<sup>31</sup>M. – L., Moreau, *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, 1994, p.94.

nouvelles tournures de phrases et/ou la traduction littérale d'expressions idiomatiques (calques). Le plus souvent, cela commence par une déformation progressive et très peu perceptible de la prononciation qui, pour certains phonèmes, va petit à petit s'assimiler à une prononciation étrangère assez proche.

Une interférence entre deux langues peut se produire pour plusieurs raisons :

- les deux langues sont parlées dans des territoires très proches, de telle sorte que leurs locuteurs se côtoient fréquemment et, entendant la langue de l'autre, ils finissent par intégrer à leur parler des traits issus de l'autre langue.

- une des deux langues a un rayonnement très important, qui dépasse largement ses frontières. Dès lors, d'autres nations ressentent le besoin de s'initier à cette langue, qui apparaît comme une langue véhiculaire, voire de l'utiliser à la place de leur propre langue.

Bien d'autres phénomènes résultent du contact des langues et produisent des faits stylistiques qu'on retrouve dans l'une ou l'autre expression que sont l'écrit et l'oral. Ces phénomènes sont le bilinguisme et la diglossie. Selon J. Dubois *et alii*,<sup>32</sup> le bilinguisme est « une situation linguistique dans laquelle les sujets parlant sont conduits à utiliser alternativement selon les milieux ou situations deux langues différentes ». Il s'assimile au plurilinguisme. Qui, toujours d'après le précédent collectif d'auteurs, est « La faculté pour un individu ou un groupe linguistique donné, d'utiliser deux ou plusieurs langues et d'en faire usage au sein d'une même communauté linguistique selon le mode de communication (relations familiales, administrative ou sociale) ».<sup>33</sup>

Dans cette définition, le caractère d'équivalence des deux langues apparaît. Autrement dit, pour le cas de notre pays, le bilinguisme est la capacité qu'a un citoyen à pouvoir manier aisément le français et l'anglais. Toutefois, il est important de relever que la compétence bilingue n'englobe pas tous les locuteurs mais varie d'un individu à un autre et dépend même des conditions d'acquisition verbale. L'on fait état de plusieurs formes de bilinguisme :

- l'alternance bilingue qui a lieu lorsqu'un individu passe continuellement d'une langue à l'autre ;

- l'interférence bilingue, lorsqu'un individu confond deux langues. Son discours est clair, mais jalonné de bribes tirées de l'autre langue.

- le bilinguisme réciproque à partir duquel les individus bilingues du même niveau de compétence peuvent passer réciproquement d'une langue à une autre ;

---

<sup>32</sup>J., Dubois *et alii*, op. cit, p.66.

<sup>33</sup>*Ibid*, p. 98.

- le bilinguisme non réciproque selon lequel : « l'individu tout en comprenant les deux langues ne peut en utiliser qu'une seule ».<sup>34</sup>

Et C. F. Mbezele<sup>35</sup> d'ajouter qu'il existe d'autres formes de bilinguisme associées à l'Afrique telles que

*Le bilinguisme africain (le fait de parler deux langues africaines), le bilinguisme afro-européen (le fait de parler une langue africaine et une langue européenne), les bilinguismes précoces, tardifs, symétriques.*

*À ces formes de bilinguisme qui sont les manifestations individuelles des comportements langagiers et linguistiques s'ajoute une autre forme.*

*Cette fois, elle est d'origine sociale : la diglossie. Pour Henri Boyer<sup>36</sup>, la diglossie désigne une répartition fonctionnelle de deux variétés d'une même langue ou de deux langues différentes au sein d'une communauté.*

Fergusson<sup>37</sup> quant à lui définit la diglossie comme étant :

*Une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue, existe une variété hautement codifiée (souvent grammaticalement complexe), véhiculant une littérature écrite, vaste et (...), qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle, utilisée dans l'écrit ou dans l'oral formel mais qui n'est pas utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté.*

Il ressort que la diglossie est une situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté, dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur. Aussi, distingue-t-on deux formes de diglossie que sont : la diglossie enchâssée et la diglossie juxtaposée.

La diglossie enchâssée renvoie d'après M. L. Moreau<sup>38</sup> à un emboîtement de deux diglossies : « français / véhiculaire (s) africain(s) (...) d'une part, véhiculaire / vernaculaire (s) africain d'autre part ». Quant à la diglossie juxtaposée, elle concerne les situations dans lesquelles « la langue d'origine européenne se trouve en position de variété haute et assure aussi les fonctions de communication interethnique, en l'absence du véhiculaire africain. »<sup>39</sup>

A titre d'exemple, la langue française est une langue véhiculaire au Cameroun.

Pourtant lorsque l'on s'en tient aux propos de Jacques Feuillet, il affirme que :

*Il ne serait juste de prétendre qu'une langue est plus riche qu'une autre : chacune est adaptée aux besoins spécifiques de ses usagers et si la*

---

<sup>34</sup>L.-M., Moreau, *op. cit.*, p.63.

<sup>35</sup><sup>28</sup>C. F., Mbezele, *Appropriation et dynamique de la langue chez René Philombe, dans Un sorcier blanc à Zangali et histoire queue de chat*, mémoire de maîtrise en langue française, Université de Yaoundé I, 2007-2088, p.18.

<sup>36</sup>H., Boyer, *Sociolinguistique. Territoire et objet*, Paris, Demachaux et Niestlé, 1996, p.18.

<sup>37</sup>Fergusson cité par L.- J., Calvet, *La sociolinguistique*, Paris, PUF, « Que sais-je », 4<sup>e</sup> édition, 2002.

<sup>38</sup>M.L., Moreau, *op.cit.*, p.159.

<sup>39</sup>M.L., Moreau, *op.cit.*, p.159.

*communauté éprouve le besoin d'utiliser un mot nouveau correspondant à une technique nouvelle, elle le forge ou elle l'emprunte*<sup>40</sup>.

L'on pourrait croire qu'il n'existe ni langue supérieure, ni langue inférieure, ni langue riche, ni langue pauvre, mais Fergusson pense tout le contraire et affirme qu'il existe bel et bien une inégalité entre les langues, car de par son statut de langue officielle dans bon nombre d'Etats africains, le français domine largement les langues nationales dites minoritaires.

Feuillet conçoit donc en contexte précis, les spécificités propres à chaque langue, tout en justifiant les phénomènes solidaires des interférences linguistiques, pertinemment inévitables en situation de contact. Dès lors, il met en avant l'ingéniosité de l'homme pour donner une autre dimension à la langue en faisant ressortir les particularités stylistiques qui sont dépendantes de la dialectisation du français.

#### **4-1-4- La dialectisation du français**

La dialectisation renvoie à une sorte d'appropriation de la langue française dite « dominante » au détriment des autres langues locales dites « inférieures ».

En fait, la dialectisation est définie par P., Zang Zang comme :

*un processus de différenciation linguistique qui tient du fait que le peuple camerounais s'approprie la langue française et en fait un instrument de communication adapté à la satisfaction de ses besoins et conforme aux structures établies par les langues locales.*<sup>41</sup>

De ce fait, nous constatons que la langue orale surtout chez les apprentis lecteurs de la classe de sixième est le reflet de leur milieu socioculturel. Ainsi la langue et l'apprenti lecteur sont liés par une interaction certaine, incontestable. C'est à ce sujet que P. Zang Zang stipule que :

*Derrière la langue il y a l'individu, derrière l'individu, il y a la société ; derrière la société, il y a la culture et la civilisation. De sorte que l'individu est le produit de la société qui l'a formé et il y a isomorphisme entre sa langue et sa culture*<sup>42</sup>.

Autrement dit, autant que la société forme la personnalité de l'individu, la langue elle aussi développe la perception de ce dernier, ceci en fonction de la satisfaction de ses besoins de communication.

---

<sup>40</sup> J., Feuillet, *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*, Paris, PUF, 1988, p.14.

<sup>41</sup> P., Zang Zang, *Processus de dialectisation du français en Afrique : le cas du Cameroun*, Thèse de doctorat 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Yaoundé I, 1991, p.90.

<sup>42</sup> P., Zang Zang, *Le Français en Afrique : norme, tendances évolutives, dialectisation*, Germany, Lincom Europa, 1998, p.10.

Le milieu scolaire aussi bien que la langue et la société est un autre facteur de pression qui tend à parfaire le mode d'expression des apprenants en veillant au grain au respect de la norme française. Cependant, nous remarquons chez ces apprenants qui se tiennent au confluent de la norme du français et de leur langue maternelle que les pressions sociales prennent le dessus sur l'école. Par conséquent, ils ne veulent se conformer ni à la norme du français, ni à celle de la langue maternelle, ce qui déteint fortement sur leur français perceptible pendant leur lecture.

Ainsi, la cohabitation du français et de ces langues entraîne l'africanisation de la langue française. Et c'est dans cette même logique que M. Gassana affirme que :

*Les francophones d'Afrique sont contraints de casser le cou à la syntaxe de France. Et en conséquence, c'est précisément les mots de France qui doivent se plier, se soumettre pour épouser, les contours parfois sinueux, si complexes, de leurs pensées ; [...].<sup>43</sup>*

Alors nous constatons une réciprocité entre le français et ces langues, en d'autres termes, une acculturation du français au profit de ces langues et vice versa.

Les apprentis lecteurs bassaphones en s'appropriant la langue française ont à cœur de bien s'exprimer à l'oral mais, ils y injectent toujours quelques phonèmes, marques personnelles de leur culture basa'a. Conséquence, le français se retrouve essoré de cette norme qui lui est vitale et devient une langue hybride dont la finalité est d'être juste un instrument de transmission d'un message entaché par les interférences stylistiques : calques, transferts de sens.

Nous avons brièvement présenté les ouvrages théoriques qui traitent des langues, des causes et des conséquences du contact des langues.

Plusieurs articles et travaux universitaires traitent de la cohabitation du français et des langues locales au Cameroun à l'instar de :

G. M. Noumsi <sup>44</sup> dans « Dynamique du français ; créativité, variation et problèmes sociolinguistiques » propose à partir d'une approche variationniste, une analyse des usages du français camerounais ainsi que des problèmes sociolinguistiques qui en résultent tels que la créativité néologique et la dialectisation interlectale. Il pense que ces usages du français sont fonction des rangs et réseaux sociaux, des classes sociales, d'où l'hétérogénéité des pratiques discursives qui reflètent l'identité culturelle camerounaise.

---

<sup>43</sup>G., Manessy, « Le Français en Afrique noire faits et hypothèses » in *Plurilinguisme, normes- situations stratégies*, Paris, Harmattan, 1979, p. 235.

<sup>44</sup> G. M., Noumsi, « Dynamique du français : créativité, variation et problèmes sociolinguistiques », in *le français en Afrique*, n°19,2004, pp.105-117.

Dans une approche synoptique et différentielle, L. Nzesse et Fosso<sup>45</sup> à travers « La Langue française en contexte multilingue, le cas du Cameroun : appropriation glotto politique et perspectives-didactiques » présentent une étude des faits de créativité sous leurs aspects lexico- sémantique, morphosyntaxique et énonciatif. Ils analysent les emprunts lexicaux et les items néologiques et constatent en fin de compte que le français est fortement enraciné dans le milieu socioculturel dans lequel il est produit.

Edmond Biloa<sup>46</sup> dans l'article « Le Français camerounais : qu'est-ce que c'est ? Essai de définition socio-historico- linguistique » met en lumière le français au Cameroun qui est différent du français standard à cause des influences extralinguistiques. Dans un environnement plurilingue, la langue française est obligée de revêtir les couleurs du paysage qui l'entoure. Toujours du même auteur mais dans une revue de l'Université de Ngaoundéré, *Ngaoundéré Anthropos* parue en 2002, un article intitulé « Le Phonétisme du français en milieu tupuri au Cameroun. » Il parle de l'imbrication du français dans la langue tupuri et des conséquences de celle-ci.

Toujours dans son sillage, J.P. Balga soutient un mémoire de maîtrise en 2000 sur *La Cohabitation entre le français et le tupuri en milieu mbum camerounais*.

T. Rimoth à Goufé, traite du thème de *La Cohabitation du français et du bafia*, dans son mémoire de maîtrise à l'Université de Yaoundé I en 2002. Elle étudie les emprunts dans la langue bafia à travers une analyse lexicale, morphologique, et sémantique de ceux-ci en mettant en exergue les réalités socioculturelles qu'ils traduisent.

Il ne serait pas superflu de noter que tous ces travaux antérieurs, à la base de notre étude, nous ont fortement aidés dans la conception et la validation de notre sujet car ils traitent des problèmes dus au contact des langues et des divers phénomènes qui en découlent. En outre, toutes ces recherches convergent vers un seul et même objectif, celui de démontrer à souhait que le français est profondément implanté au sein de l'environnement socioculturel dans lequel il est produit.

Tel était l'apport considérable de ces différents travaux, sources importantes de notre recherche.

---

<sup>45</sup> Fosso et Nzesse, « La Langue française en contexte multilingue, le cas du Cameroun : appropriation glottopolitique et perspectives-didactiques, in *Fosso ed- Dynamique du français au Cameroun*, 2004, pp.237-264.

<sup>46</sup> E., Biloa, « Le Français camerounais : qu'est-ce que c'est ? Essai de définition socio-historico-linguistique » in *Langues et communication* n°3, 16/2, Yaoundé, Saint Paul, 2003, pp.123-138.



Toutefois, il serait indiqué de se poser la question de savoir ce qui serait à l'origine de ces phénomènes issus du contact des langues. Par quoi sont-ils véhiculés ? En d'autres termes, quel en sont les vecteurs ?

## **5- CADRE GEO-ADMINISTRATIF**

La ville de Bot-Makak<sup>47</sup> est le chef-lieu de l'arrondissement du même nom, situé dans le département du Nyong et Kellé, région du Centre. Cet arrondissement s'étend sur une superficie de 1260 km<sup>2</sup> et est limité :

- au Nord par les arrondissements de Matomb et Lobo ;
- au Sud par les arrondissements de Nyanon et Nguibassal ;
- à l'est par l'arrondissement de Ngog-Mapubi ;
- à l'Ouest par les arrondissements de Monatéle et Evodoula.

Sa population est estimée à plus de 17089 habitants et est constituée de plusieurs groupes ethniques (09) et qui ont en commun la langue locale qui est le basa'a.

Au plan hydrographique, trois cours d'eau arrosent cet arrondissement : le fleuve Sanaga, les rivières Djuel et Lobé.

Au plan climatique, le climat qui prévaut dans cette zone est de type tropical

Quant à la végétation, malgré l'exploitation forestière très avancée la forêt n'a pas encore rendu les armes.

Administrativement parlant, cet arrondissement a à ses commandes un Sous-Préfet assisté de ses collaborateurs des différents services publics formant ainsi le commandement administratif secondé par les auxiliaires de l'administration que sont les chefs traditionnels avec à leur tête une chefferie de 1<sup>er</sup> degré (chefferie supérieure), deux chefferies de 2<sup>ème</sup> degré, quarante-quatre chefferies de 3<sup>ème</sup> degré et trois chefferies de quartier au centre urbain de Bot-Makak.

Pour ce qui est de notre travail, nous nous situerons seulement dans le chef-lieu de l'arrondissement qui est aussi appelé Bot-Makak et dans lequel se trouve le lycée qui nous servira de laboratoire.

---

<sup>47</sup>ASB (archives de la sous-préfecture de Bot-Makak).

## 6- SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE

Dans *initiation à la linguistique*, Christian Baylon et Paul Fabre<sup>48</sup> affirment que :

*Il n'y a pas de société sans langue, ni de langue sans société qui la parle. L'universalité de cette coïncidence de fait suggère une parenté profonde, une implication réciproque entre le linguistique et le social. Une société ne peut subsister sans un moyen de communication entre ses membres, la langue ne peut se constituer en dehors du processus de communication qu'il est possible d'identifier à la vie elle-même.*

À travers cette affirmation, nous convenons que la langue et la société sont unies. L'une implique obligatoirement l'autre. La sociolinguistique n'est que le résultat de cette double implication. Et dans l'arrondissement de Bot-Makak, tous les groupes ethniques sont liés car ils ont partagé la même langue qui est le basa'a

## 7- LE SYSTÈME LINGUISTIQUE BASA'A

Pour mieux appréhender dans toute sa complexité le problème posé par les habitus socioculturels aux apprentis lecteurs bassaphones, il est important, voire nécessaire d'avoir une connaissance approfondie du système linguistique basa'a.

### 7-1- LA LANGUE BASA'A

Le bassa appartient au groupe A de la sous-famille de *langues bantoues* stricte, du groupe de langue *bantoïde* sud de la famille des *langues nigéro-congolaises*. Le basa'a, bassa ou bàsàa, est une langue qui fait partie du patrimoine bantou, langue parlée par environ 800 000 personnes (5 % de la population camerounaise), autour de la ville d'Édéa, entre Douala et Yaoundé et aussi, minoritairement, dans ces deux capitales, économique et politique. C'est la langue traditionnelle des basa'a. Le basa'a Mbende est considéré comme standard (c'est celui parlé par la majorité des bassaphones).

Dans *Le Système verbal du basa'a*, Z. D. Bitjaa Kody<sup>49</sup>, affirme que :

*géographiquement, le basa'a est parlé dans la zone forestière du Cameroun et plus précisément, dans la région qui s'étend approximativement du 3° 30' au 4° 30' latitude Nord et du 10° au 11° 30' longitude Est.*

---

<sup>48</sup> C., Baylon et P., Fabre, 1990, *Initiation à la linguistique*, cours et application corrigée, Paris, 2<sup>e</sup> édition. p.73.

<sup>49</sup>Z. D., Bitjaa Kody, *Le Système verbal du basa'a*, août 1989.

*Administrativement, son aire d'extension couvre les provinces et départements suivants :*

- *province du Centre : département du Nyong et Kellé ;*
- *province du Littoral : départements du Wouri, du Nkam et de la Sanaga maritime ;*
- *province du Sud : département de l'Océan.*

Des groupuscules utilisant le basa'a comme langue maternelle sont également recensés dans les départements du Moungo (Littoral), du Mbam (Centre), et du Haut-Nkam (Ouest). En excluant momentanément les langues officielles (français et anglais) de la situation linguistique des unités administratives susmentionnées, nous notons que seul le département du Nyong et Kellé est entièrement monolingue ; les autres départements étant multilingues, le basa'a y est parlé à côté d'autres langues nationales. L'ensemble de la population camerounaise utilisant le basa'a comme langue maternelle est évaluée à au moins 800.000 personnes ne vivant pas toujours dans leurs territoires d'origine.

Le basa'a reçoit les dénominations suivantes dans les langues qui entourent son aire d'extension et sur le plan administratif :

- bassa = basa'a administratif
- mvele = ewondo, bulu
- mbene = loc. voisins des beti
- tupen = tunen
- bikyek = mvumbo
- bicek = bulu

## **7-2- L'ALPHABET BASA'A**

La langue basa'a connaît des caractéristiques phonétiques et grammaticales communes à beaucoup de langues bantoues, comme les classes nominales, le b implusif et un système à tons : ton haut, ton bas, ton bas-haut, ton haut-bas, ton moyen. La langue est transcrite au moyen d'un alphabet latin adapté, comprenant les consonnes, voyelles et accents spécifiques aux langues bantoues. Pour mieux l'étudier, nous allons la diviser en deux parties :

### **7-2-1- L'écriture**

L'alphabet bassa est fondé sur l'*Alphabet général des langues camerounaises* (AGLC) utilise 24 lettres (7 voyelles et 17 consonnes). Cependant, l'alphabet basa'a comprend de

prime abord 21 lettres dont 15 consonnes et 05 voyelles : ces 21 lettres de l'alphabet basa'a sont : A-B-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-S-T-U-W-Y. La vingt et unième et dernière lettre « Y » ayant une particularité, celle d'appartenir à la famille des consonnes lorsqu'elle est placée en début de mot (*yañ qui signifie* poudre mystique) et à la famille des voyelles quand elle clôture un mot (*mbey qui signifie* albinos). Les lettres < f, r, v > parfois inexistantes car d'utilisation très rare (*fet, fougou*), sont utilisées pour certains mots d'emprunt, tels que clarifiés par Bellnoun MOMHA<sup>50</sup>:

- àvióη : avion ;
- àràdió : radio ;
- fâm, : ferme,.

Les digrammes < kw, gw, mb, nd, nj, ny, ηg, ηw, hy > et le trigramme < ηgw > représentent chacun un phonème. Les tons sont représentés à l'aide d'accent suscrits aux voyelles :

- ton haut, á
- ton bas, a (sans accent)
- ton descendant, â
- ton montant, ă.

La nasalisation est représentée en utilisant la *cédille* sous la voyelle.

### **7-2-2-1- Aspects phonologiques**

J., Dubois *et alii*<sup>51</sup> définissent la phonologie comme étant : « La science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication ».

La phonologie est définie comme étant l'étude des phonèmes, du point de vue de leur fonction dans une langue donnée et des relations d'opposition et de contraste qu'ils ont dans le système des sons de cette langue. La phonologie couvre le vaste champ des éléments phoniques qui permettent de distinguer deux messages de sens différents ou de reconnaître un même message à travers des réalisations individuelles différentes. Ses deux branches sont la prosodie qui étudie les accents et les tons et la phonétique qui étudie les sons du langage.

---

<sup>50</sup> - Bellnoun MOMHA, *Dictionnaire français-bassa*, L'Harmattan, 2008, (ISBN 9782296047198).

<sup>51</sup>J., Dubois *et alii*, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973, p. 375.

### 7-2-2-2- La prosodie

De par sa définition, la prosodie est la partie de la phonologie qui étudie l'intonation, l'accentuation, les tons, le rythme, les pauses, la durée des phonèmes. À la différence du français, dans la langue basa'a l'alphabet parlé est différent de l'alphabet écrit : dans le parler, certaines lettres sont éclipsées (*h et i*) et d'autres sont tolérées (*r*) mais disparaissent dans l'alphabet écrit. Ainsi en parlant *hisi* (la terre), *hianga* (le soleil), *hiol* (le rire), *hiliba* (la clé) ou *isi* (dessous) deviennent respectivement à l'écrit : *isi*, *hanga*, *hol*, *iliba* ou *si* ; *kaar* devient *kaat* (livre ou lettre) car le *r* laisse place au *t*, idem pour *Korok* qui devient *Kodok* (nom propre) et *kamarun*, *Kamadun* (Cameroun).

Dans l'alphabet basa'a, certaines lettres ont une prononciation différente de celle en français, ainsi les différentes lettres de l'alphabet basa'a se prononcent de la façon suivante :

- A se prononce a
- B se prononce bé
- D se prononce dé
- E se prononce e
- F se prononce fe
- G se prononce gé
- H se prononce ha
- I se prononce i
- J se prononce djé
- K se prononce ka
- L se prononce el
- M se prononce em
- N se prononce en
- O se prononce o
- P se prononce pé
- S se prononce ess

- T se prononce té
- U se prononce ou
- W se prononce wée
- Y se prononce yé
- É se prononce
- È se prononce
- Ñ se prononce eing
- O se prononce o
- Ô se prononce au
- TJ se prononce tjé

### 7-2-2-3- Particularités de certains phonèmes

La lettre G, en basa'a elle se prononce *gué* comme dans guéridon et guépard ; on la trouve difficilement au début d'un nom singulier exception faite de *gwéha* (amour) et *gwét* (guerre) ;

- la lettre H, se prononce *ha* et elle n'a aucune équivalence en français. Mais dans certains cas, en parlant ou en écrivant, l'on peut simplement l'éclipser. Ainsi, à la place de *isi* on dira *hisi* (la terre), *inuni* pour *hinuni* (l'oiseau) et *ilôba* pour *hilôba* (le piment) ;

- la lettre J, se prononce *djé* sans équivalence en français, alors *jam* sera épelé *djé-a-m* (la chose) ;

- la lettre Ñ, cette lettre est totalement différente de « sa jumelle » N tant dans l'écriture que dans sa prononciation. En français, on ne lui reconnaît aucune équivalence et il serait très maladroit d'utiliser *N* en lieu et place de Ñ, car cela donnerait un résultat différent, parfois même opposé.

Exemple : En voulant dire *Kañã ño Biyik* (tressez la tête des veuves) on dira plutôt *Kana no Biyik* (opérez le doigt des veuves) ;

- la lettre O, change de prononciation selon qu'elle porte l'accent circonflexe ou non. Avec l'accent ô, elle se prononce comme dans *môme* et *pot*, sans accent circonflexe o, elle se prononcera comme dans *ombre* et *or* ;

– la lettre E, ne connaît que deux prononciations en basa'a : sans aucun accent il se prononce comme s'il était porteur de l'accent grave è (*me = mèn = moi*), et lorsqu'il a l'accent aigü, il est le même qu'en français é (*malét* signifie *le maître*) ;

– la lettre U, dans l'alphabet écrit ou parlé est l'équivalent de *ou* en français. Ainsi *u* se lira *ou* (*la nuit*), *ubèn = oubèn* (*tremper*), *unda = ounda* (*montrer*) ;

– la lettre W, se prononce à peu près *oué*. Ainsi donc, *wanda* (*la jeunesse*) sera épéle *oué-a-n-d-a*, *liwanda* (*l'ami*) sera *l-i-oué-a-n-d-a*, et *winda* (*la fenêtre* s'épèlera *oué-i-n-d-a* ;

– la lettre Y, elle se prononce *ié* et nous l'avons dit plus haut, est à la fois consonne ou voyelle selon sa position en début ou en fin de mot : dans *yañ* (*poudre mystique*), elle est considérée comme une consonne et dans *mbey* (*albinos*) elle sert de voyelle. Dans certains cas, on utilise *y* pour remplacer *i* à la fin d'un mot, exemple : *bikai* (*la brousse*) devient *bikay* et *Bikoï* (*nom propre*) sera *Bikoy*.

### **7-2-3- La phonétique**

Elle est l'étude scientifique des sons du langage. C'est une branche de la linguistique qui a pour objet la description des sons de la parole indépendamment de leur valeur dans le système de la langue.

Dubois *et alii*<sup>52</sup> quant à eux pensent que : « La phonétique désigne la branche de la linguistique qui étudie la composante phonique du langage, par opposition aux autres domaines : morphologie, syntaxe, lexique et sémantique ».

Notre analyse du système phonétique aura pour objectif de faire ressortir tous les phonèmes consonantiques et vocaliques de la langue basa'a, ainsi que leurs différents allophones qui apparaissent souvent dans certains contextes.

#### **7-2-3-1- Inventaire des phonèmes consonantiques**

Le phonème est défini comme étant la plus petite unité de son qui permet de distinguer le sens des mots.

Lorsqu'un locuteur natif parle la langue basa'a, on note phonétiquement qu'il fait usage des consonnes simples suivantes :

---

<sup>52</sup>Dubois *et alii*, 1999, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, Bordas, p. 361.

- bilabiales : p, b, m, w ;
- alvéolaires : t, d, n, s, l, r ;
- palatales : r, j ;
- vélaire : k, ɠ, ŋ, y ;
- glottales : h.

Il utilise également des consonnes complexes qui sont :

- la bilabiale implosive ɓ ;
- les affriquées pré palatales tʃ et dʒ ;
- la palatale et les vélaire labialisées dʒw, kw, ɠw, ŋw ;
- la glottale palatalisée hj ;
- les occlusives pré nasalisées mb, nd, ndʒ, ŋɠ, ŋɠw,.

### **7-2-3-2- Inventaire des phonèmes vocaliques**

Lorsqu'un locuteur natif parle la langue basa'a, on entend les sons vocaliques simples suivants : i, e, ε, a, o, u, ɔ̃ ; mais on perçoit également ces mêmes voyelles affectées par le phénomène de la durée, ce qui ajoute les sons suivants à la première liste : i :, e :, ε :, a :, o :, u :, ɔ̃ :.

Sur cette présentation des phonèmes consonantiques et vocaliques du basa'a, nous constatons que contrairement à l'alphabet simple basa'a, l'alphabet phonétique basa'a compte 31 consonnes brèves et longues et 7 voyelles brèves et 7 voyelles longues. En réalité ce ne sont plus de simples phonèmes mais plutôt des sons consonantiques et vocaliques qui nous permettront de mieux aborder le chapitre de l'analyse et de l'interprétation des habitus socioculturels des apprentis lecteurs bassaphones.



## **8- EXPOSÉ DE MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE**

### **8.1- CADRE THÉORIQUE**

Le cadre théorique de notre étude est la sociolinguistique. Nonobstant, nous sommes allés principalement puiser dans la linguistique et ses dérivés que sont la phonétique, la phonologie, la prosodie..., car cette science du langage et des langues qu'est la linguistique permet de reconnaître les emplois erronés perceptibles lors des lectures des élèves et elle nous sera utile pour la correction des écarts interférentiels recensés.

### **8-2- MÉTHODOLOGIE**

Parler de la méthodologie revient à présenter la démarche qui nous a servi à mieux élaborer notre recherche. La méthodologie se définit comme étant l'étude systématique, par observation, de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche qu'elle utilise. En d'autres termes, c'est l'ensemble des méthodes et des techniques d'un domaine particulier. E.L. Keumegni<sup>53</sup> souligne à ce sujet que d'après Z. D. Bitjaa Kody, la méthodologie est

*Une route, une démarche épistémologique que nous allons adopter pour atteindre les objectifs généraux et spécifiques [...] afin de tirer des conclusions généralisables et valider ou infirmer les hypothèses de départ.*

Autrement dit, c'est cette méthode qui sera le fondement de notre étude. Étude axée sur la lecture des apprentis lecteurs bassaphones, et à l'écoute de laquelle, on recensera les phénomènes stylistiques caractéristiques de cette communauté linguistique. C'est pourquoi, notre choix s'est porté sur la sociolinguistique.

#### **8-2-1- La sociolinguistique**

La sociolinguistique est une discipline qui est née dans la moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, avec pour mentor William Labov. Étant du domaine de la linguistique différentielle, elle se propose d'étudier les variations sociales, géographiques, la politique et la planification linguistique, les contacts sociaux. C'est ce que W. Labov appelle la sociolinguistique car, cette linguistique remise sur ses pieds, voit le jour à partir de la double implication du social et de la linguistique. Selon C. Baylon et P. Fabre<sup>54</sup> : « Une société ne peut subsister sans un moyen de

---

<sup>53</sup>E. L., Keumegni, *Représentations et usages des langues officielles et locales au Cameroun : le cas de la ville de Bafoussam*, mémoire en vue de l'obtention du DES en lettres modernes françaises.

<sup>54</sup>C., Baylon et P., Fabre, *Initiation à la linguistique*, Paris, Nathan, 1990, p.73.

communication entre ses membres : la langue ne peut se constituer en dehors du processus de communication qu'il est possible d'identifier à la vie sociale elle-même ». Autrement dit, la langue est un fait social. Il n'existe pas de langue sans société de même qu'il ne peut y avoir de société sans langue, c'est à dire sans moyen de communication entre les divers membres d'une collectivité.

Devant le refus de Saussure de considérer l'aspect social de la linguistique à savoir la variation dans la langue, la sociolinguistique naît mais en fait elle n'est que la réaction à une réaction. Elle étudie la langue dans son contexte social. Selon Dubois *et alii*<sup>55</sup>

*La sociolinguistique se fixe comme tâche de faire apparaître dans la mesure du possible la covariance des phénomènes linguistiques et sociaux et, éventuellement, d'établir une relation de cause à effet.*

Pour L. J. Calvet<sup>56</sup>

*Il n'y a pas lieu de distinguer entre une linguistique générale qui étudierait les langues et une sociolinguistique qui prendrait en compte l'aspect social de ces langues : en d'autres termes, la sociolinguistique est la linguistique.*

C'est une approche qui focalise son étude sous l'influence sociale sur une analyse à faire ou à mener, c'est-à dire montrer la corrélation entre la société et l'étude qu'on veut mener. Dans ce cadre précis, c'est donner ou analyser les facteurs sociaux et culturels qui influencent le comportement oralo-expressif des apprentis lecteurs.

La sociolinguistique met en scène plusieurs paramètres sociaux tels que : l'âge des locuteurs, leur lieu de résidence, leur niveau de scolarisation, etc. Étant donné qu'elle se pose comme une linguistique de la parole, elle fait intervenir des énoncés produits dans des situations d'enseignement-apprentissage. Dès lors, la sociolinguistique apparaît alors comme une discipline ouverte faisant de la langue, à travers ses variations, le reflet de la structuration sociale, le reflet du style de pensée d'un groupe social donné.

Pour mettre en exergue la norme de la langue, il faudrait noyer celle-ci dans son contexte social. Ainsi, J. A. Fishman<sup>57</sup> pense que la sociolinguistique a pour but de :

*Découvrir quelles lois ou normes sociales déterminent le comportement linguistique dans les communautés linguistiques; elle s'efforce de les délimiter et de définir ce comportement vis-à-vis de la langue elle-même.*

---

<sup>55</sup>Dubois *et alii*, 1999, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, Bordas, p 435

<sup>56</sup>L.-J., Calvet, 1993, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF, Que sais-je ? p. 20.

<sup>57</sup>J. A., Fishman, *Sociolinguistique*, Bruxelles, 1971, p.18.

Autrement dit, la sociolinguistique est l'étude des variantes linguistique au sein d'une communauté

En fait, il est question dans cette étude d'étudier la manière par laquelle les apprentis lecteurs expriment leur pensée par l'intermédiaire du langage oral donc de la lecture. Nous aurons aussi recours à la linguistique structuraliste, qui nous permettra de compléter notre travail sur le terrain, et qui nous sera d'un très grand apport dans la mesure où nous devons décrire la corrélation entre les faits linguistiques, les habitus sociaux et culturels et le comportement des apprentis lecteurs en présence de la langue française et du basaa.

Voilà ainsi présentés et de manière succincte mais précise, les éléments supports de notre étude. Éléments constitués de la population cible ainsi que ses caractéristiques, des critères de sélection, et enfin de la théorie de référence.

**CHAPITRE II : CONSTRUCTION ET  
PRÉSENTATION DES OUTILS DE RECUEIL DES  
DONNÉES**

La procédure d'enquête consiste à exposer les différents éléments qui aident à la structuration de notre travail. Il est question dans ce chapitre d'analyser de manière graduelle les piliers qui ont servi à la construction de notre recherche, de mettre en vitrine les données recueillies au préalable, de les classer et enfin de les analyser.

## **2-1- CHAMP D'ÉTUDE ET POPULATION ENQUÊTÉE.**

### **2-1-1- Milieu des enquêtés.**

Le milieu des enquêtés renvoie ici au lieu où l'enquête s'est produite et qui équivaut soit au lieu de naissance, soit au lieu de résidence des enquêtés. Dans le cadre de notre recherche, notre milieu d'enquête correspond à l'espace linguistique basa'a dans le groupement appelé Bot-Makak, situé dans l'arrondissement du même nom. Nous ne nous étendrons pas sur l'ensemble de la ville de Bot-Makak mais, nous nous limiterons au lycée de cette ville et nous restreindrons notre étude aux classes de sixième. Ce lycée constitue le milieu privilégié pour notre enquête parce qu'on retrouve en son sein un échantillon représentatif de notre population cible. Notre travail ne se limite pas à l'étude d'un français commun, mais à suivre la lecture des apprentis lecteurs pour en tirer les interférences recensées pendant cette lecture. C'est pourquoi, nous avons estimé judicieux et dans un souci d'objectivité de nous consacrer à la lecture des apprenants afin de jauger leur compétence orale. Ainsi, vu que nos recherches sont axées sur l'expression orale des apprenants bassaphones, nous partirons donc de toutes les manifestations de la langue française, de toutes ses variétés au contact de la langue maternelle qui est le basa'a.

Les interférences linguistiques seront recensées dans les productions orales des élèves des classes de 6<sup>e</sup> (sixième) du lycée de Bot-Makak. En fait, si notre choix s'est porté sur cette classe, c'est parce qu'elle représente la première classe du cycle d'observation. Elle sert de passerelle entre le cycle primaire et le cycle secondaire (le collège). Nous pensons que, déjà en classe de 6<sup>e</sup>, un élève est à même de lire un texte, de le déchiffrer et de décoder le message y contenu, même s'il le fait en convoquant des notions propres à sa culture. Le lycée de Bot-Makak compte en son sein trois classes de sixième (A, B et C) et l'effectif moyen étant de 35 élèves par classe, nous avons jugé bon de rassembler les trois classes de sixième en une seule. Ainsi, nous avons travaillé avec 102 élèves qui nous serviront de support assez représentatif pour notre étude qualitative.

### **2-1-2- Critères de sélection des enquêtés**

Définir des critères de sélection des enquêtés est un élément essentiel pour une enquête. Ceci ayant pour objectif de donner une exacte présentation de la population à enquêter et l'interprétation des résultats obtenus. Ces critères sont les suivants :

### **2-1-3- L'âge et le sexe**

L'âge et le sexe de nos enquêtés se situe dans la tranche juvénile des 10-15 ans, ils sont de sexes confondus donc masculin et féminin.

Dans cet intervalle, l'apprenant possède déjà sur le plan de l'oral, de solides bases de sa langue maternelle mais n'a pas encore une conscience linguistique certaine du français (aussi bien à l'écrit qu'à l'oral). Raison pour laquelle, dans sa communication orale, il ne peut facilement discerner et distinguer les moindres sons et accents qui font la différence entre sa langue maternelle et le français. Par conséquent, son expression orale subit un mélange de phonèmes dont il fait usage lors des séances de lecture.

### **2-1-4- Le lieu de résidence.**

Le lieu de résidence de nos enquêtés est une zone rurale, nommée Bot-Makak, qui est régie par la langue basa'a.

Nous constatons que ce lieu constitue le lieu de résidence pour tous les enquêtés et le lieu de naissance pour la majorité. Ainsi, nous y décelons l'influence de l'environnement social sur les comportements linguistiques des enquêtés, comportements qui ne sont pas innés mais acquis au cours de leur évolution passée dans cet environnement. Cette caractéristique renseigne sur la personnalité et la conscience linguistique de l'individu qui, ont été façonnées depuis son plus jeune âge jusqu'à l'âge actuel par les valeurs transmises par son environnement. C'est pourquoi l'apprenant de cette zone, est capable de s'exprimer clairement à l'oral en sa langue maternelle.

### **2-1-5- Niveau de scolarisation**

L'on entend par niveau de scolarisation, la classe fréquentée par les enquêtés. Il s'agit pour nos apprenants, de la classe de 6<sup>e</sup>. Ces apprenants sont des locuteurs francophones ayant le basa'a comme langue maternelle. Ce niveau de scolarisation nous sert à démontrer que l'apprenti lecteur est oralement parlant, plus compétent dans sa langue maternelle qu'en français ou maîtrise sa langue maternelle au niveau de l'oral, mais ne s'est pas encore

totallement approprié de ses règles d'utilisation dans d'autres langues notamment le français. D'où l'inter influence qui sévit entre les deux langues.

Après avoir exposé les caractéristiques des critères des enquêtés, nous aborderons par la suite, les éléments qui permettront d'infirmer ou de confirmer les hypothèses énoncées précédemment.

## **2-2- TRAITEMENT ET STRATÉGIES DE VÉRIFICATION DES DONNÉES**

Il s'agit ici de justifier l'exploitation des données obtenues, et de procéder à la validation ou à l'invalidation des hypothèses tout en insistant sur les critères de sélection des enquêtés.

### **2-2-1- Justification des critères de sélection des enquêtés.**

À la base de cette enquête, nous avons des variables tels que le lieu de naissance, le lieu de résidence, la langue maternelle, l'âge, le niveau de scolarisation. Elles ont une portée sur la population cible. Cette influence intègre pour ainsi dire la manière de s'exprimer, la manière de percevoir et d'exprimer la réalité socioculturelle entre autres. Ces variables étant des conditions sine qua non, elles servent à infirmer ou à confirmer les hypothèses citées plus haut. On en vient donc à partir des critères susmentionnés, à justifier les phénomènes d'interférences linguistiques du basa'a sur le français ainsi que la stratégie de vérification des hypothèses.

Et c'est à travers l'analyse qualitative que les données recueillies pendant l'enquête seront traitées. Celle-ci favorisera la mise en relation logique entre les variables, l'interrelation entre les phénomènes observés, en essayant de vérifier le degré de correspondance entre les variables et la situation réelle du français en contact avec le basa'a.

### **2-2-2- Vérification des hypothèses**

La vérification des hypothèses énoncées dans cette étude se propose de tenir compte du lien de cause à effet que vont susciter les variables (indépendantes et dépendantes) et les indicateurs après observation et analyse des données recueillies sur le terrain. Étant donné que l'échantillon est constitué strictement des informateurs d'un niveau d'instruction moins élevé, c'est-à-dire qui sont supposés être inconscients lors de la production de ces phénomènes linguistiques, on pourra conclure qu'ils sont sous l'influence soit de l'environnement social,

soit habiletés par le souci de valoriser leur langue, leur culture et la traduction dans la réalité de leur substrat linguistique.

Cependant, quel est le matériau dont nous nous sommes servis durant l'enquête ?

### 2-3- CONSTRUCTION DES OUTILS DE RECEUIL DES DONNÉES

Dans cette partie, il s'agit de présenter les éléments essentiels qui ont servi de piliers à notre enquête. Ils sont entre autres :

#### 2-3-1- Matériel d'enquête

Pour réaliser notre enquête, nous nous sommes servis d'un questionnaire d'enquête adressé aux enseignants et aux élèves des classes de sixième du lycée de Bot-Makak, milieu enquêté. Ce matériel est constitué des questions ouvertes pour la plupart et fermées pour le petit nombre. Il nous permettra de recueillir des informations de divers ordres sur les enquêtés et l'objet de notre étude. À partir de ces différents questionnaires, nous pourrons infirmer ou confirmer nos hypothèses.

Pour calculer les données de nos différents questionnaires, nous avons utilisé la statistique descriptive pour vérifier nos hypothèses. Ainsi, nous avons calculé à base des formules ci-après :

$$f = \frac{n_i}{N} \times 100$$

**F** = fréquence

**ni** = effectif

**N** = effectif total

**P** = pourcentage

$$f_i = \frac{n}{N}$$

*F = Fréquence ; ni = effectif ; N = Effectif total*

Ainsi, le pourcentage est égal à

$$P = f_i \times 100 \text{ ou } P = \frac{n_i \times 100}{N}$$



### 2-3-2- Questionnaire adressé aux élèves.

**Tableau 1 : répartition des élèves selon le sexe en classe de 6<sup>e</sup>.**

<b>Sexe</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Masculin	62	60.78 %
Féminin	40	39.21 %
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Après cette répartition, nous constatons qu'il y a plus d'élèves de sexe masculin que féminin.

Question 1 : Quel est votre lieu de naissance ?

**Tableau 2 : répartition des élèves selon leur lieu de naissance**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Bot- Makak	79	77.5 %
Ailleurs	23	22.54 %
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100 %</b>

Nous constatons que la majorité est native de Bot- Makak.

Question2 : Quel est votre lieu de résidence ?

**Tableau 3 : répartition des élèves selon le lieu de résidence**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Bot- Makak	102	100 %
Ailleurs	0	0%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100 %</b>

Le constat fait est que tous les élèves résident dans la ville.

Question 3 : Depuis combien de temps résidez-vous dans ce lieu ?

**Tableau 4 : répartition des élèves selon l'ancienneté dans la ville**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Depuis la naissance	60	58.82 %
Plus de 5 ans	25	24.50 %
Moins de 5 ans	17	16.66%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100 %</b>

Nous constatons que la majorité habite la ville depuis leur naissance.

Question 4 : quelle est votre langue maternelle ?

**Tableau 5 : répartition selon la langue maternelle**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>effectifs</b>	<b>pourcentage</b>
Bassa	83	81.31 %
Autres	19	18.62 %
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

La plupart a pour langue maternelle le basa'a.

Question 5. 1 : Vous exprimez – vous correctement en langue basa'a ?

**Tableau 6 : répartition selon la maîtrise de la langue basa'a**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	77	75.49 %
Non	25	24.50 %
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100 %</b>

La majorité des élèves s'exprime correctement en basa'a.

Question : 5. 2 Vous exprimez – vous correctement en français ?

**Tableau 7 : répartition selon la maîtrise de la langue française**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Non	65	63. 72 %
Oui	37	36. 27 %
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100 %</b>

Plus de la moitié des élèves s'exprime correctement en français.

Question : 6. 1 Dans la cour de récréation, quelle langue utilisez- vous couramment avec des camarades parlant la même langue maternelle que vous ?

**Tableau 8 : répartition selon la langue utilisée avec les camarades ayant la langue maternelle en commun.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>EFF</b>	<b>Pourcentage</b>
Bassa	62	60.78%
Français	30	29 .41%
Autres	10	9.80%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

La majorité utilise la langue basa'a avec des camarades ayant la même langue maternelle qu'eux.

Question 6.2 : Dans la cour de récréation, quelle langue utilisez-vous couramment avec vos camarades ne parlant pas la même langue maternelle que vous ?

**Tableau 9 : tableau de répartition selon la langue utilisée avec des camarades n'ayant pas la même langue maternelle.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>effectifs</b>	<b>pourcentage</b>
Français	68	60. 66%
Bassa	28	27.45 %
Autres	06	5.88 %
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100 %</b>

La majorité des élèves utilise le français avec des camarades qui n'ont pas la même langue maternelle qu'eux.

Question 6.3 : Dans la cour de récréation, quelle langue utilisez-vous avec vos enseignants ?

**Tableau 10 : répartition selon la langue utilisée avec les enseignants**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Français	59	57.84%
Bassa	35	34.31%
Autres	8	7.8%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Plus de la moitié des élèves parle le français avec leurs enseignants.

Question 7 : Quelle langue utilisez – vous en famille ?

**Tableau 11 : répartition selon la langue utilisée en famille.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Langue maternelle	81	79.81%
Français	15	14%
Autres	06	5.88%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Nous constatons que les élèves utilisent plus le basa'a que le français dans le cadre familial.

Question 8 : Quelle langue utilisez – vous dans les lieux publics ?

**Tableau 12 : répartition selon la langue utilisée dans les lieux publics.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Bassa	46	45.09%
Français	45	44.11%
autres	11	10.78%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Nous constatons que les élèves emploient plus le basa'a que le français.

Question 9 : Appréciez – vous véritablement la lecture ?

**Tableau 13 : répartition selon l'intérêt pour la lecture.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	53	51.96%
Non	49	48.03%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Nous constatons que la majorité apprécie la lecture.

Question 10 : Hormis ceux au programme, quel genre de livres appréciez – vous ?

**Tableau 14 : répartition selon le genre de livres apprécié par les élèves.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Livres jeunesse	60	52.82%
Romans	23	22.54%
Autres	19	18.62%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Nous remarquons que plus d'élèves apprécient les livres de la catégorie jeunesse.

Question 11 : Aimez – vous la leçon de lecture ?

**Tableau 15 : répartition selon qu'ils aiment ou pas la leçon de lecture.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	57	55.88%
Non	45	44.11%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Nous constatons que plus d'élèves aiment les leçons de lecture.

Question 12 : En quoi la leçon de lecture vous est – elle utile ? Elle vous :

**Tableau 16 : répartition selon l'utilité de la leçon de lecture.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Eduque	50	49.01%
Divertit	37	36.27%
Autres	15	14.70%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Beaucoup plus d'élèves estiment que la leçon de lecture les éduque.

Question 13 : Lisez – vous des livres écrits en français, autres que ceux inscrits au programme ?

**Tableau 17 : répartition selon les livres en français hors programme lus.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Parfois	47	46.07%
Jamais	30	29.41%
Souvent	25	24.55%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Beaucoup d'élèves ne lisent pas de livres en français hors programme.

Question 14 : Possédez – vous un livre de lecture inscrit au programme ?

**Tableau 18 : répartition selon la possession ou non d'un livre inscrit au programme.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Non	73	71.56%
Oui	29	28.43%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Une grande partie des élèves ne possède pas de livre de lecture inscrit au programme.

Question 15 : Avez – vous souvent de bonnes notes en expression orale ?

**Tableau 19 : répartition selon les notes en expression orale.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Non	59	57.84%
Oui	43	42.15%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Plus de la moitié des élèves ne s’expriment pas bien oralement.

Question 16 : Pendant la leçon de lecture, êtes – vous :

**Tableau 20 : répartition selon l’état des élèves pendant la leçon.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Satisfait	52	50.98%
Distrait	38	37.25%
Fatigué	12	11.76%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Nous constatons qu’une grande partie des élèves est satisfaite.

Question 17 : A quel niveau situez – vous votre apprentissage du français ?

**Tableau 21 : répartition selon le niveau d’apprentissage du français.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Bien	30	29.41%
Assez bien	25	24.50%
Passable	24	23.52%
Mauvais	23	22.54%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Nous constatons que les écarts sont moindres quant au niveau d’apprentissage du français.

Question 18 : Croyez – vous que la multiplication des exercices oraux en classe de français pourrait-vous aider à corriger vos lacunes ?

**Tableau 22 : répartition selon l’assentiment pour la correction des lacunes.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	72	70.58%
Non	30	29.41%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Une grande majorité est favorable pour la multiplication des exercices oraux visant la correction de leurs lacunes.

Question 19 : L’apprentissage simultané de la langue maternelle et du français vous amènerait – il à comprendre les règles de fonctionnement de cette dernière (langue française) ?

**Tableau 23 : répartition selon l’assentiment pour l’apprentissage simultané des langues**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	91	89.21%
Non	11	10.78%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

La majorité des élèves serait d’accord pour un apprentissage simultané de la langue maternelle du français.

### **2-3-3- Questionnaire adressé aux enseignants**

**Tableau 24 : répartition des enseignants par sexe.**

<b>Sexe</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Masculin	04	66.66%
Féminin	02	33.33%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Nous observons que le lycée compte plus d’enseignants de sexe masculin que de sexe féminin.



Récapitulatif des grades des enseignants.

**Tableau 25 : répartition des enseignants par grade.**

<b>Grades</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
PLEG	02	33.33%
PCEG	01	16.66%
VACATAIRE	03	50%
<b>TOTAL</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Le lycée de Bot-Makak compte plus d'enseignants vacataires que de professeurs certifiés.

Tableau récapitulatif sur l'ancienneté des enseignants.

**Tableau 26 : répartition selon l'ancienneté des enseignants.**

<b>Enseignants</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Moins de 5 ans	03	50%
Moins de 10 ans	02	33.33%
10 ans et plus	01	16.66%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Nous constatons que la majorité des enseignants dans ce lycée a une ancienneté de moins de 5 ans.

Question 1 : Quelle est votre première langue de socialisation ?

**Tableau 27 : répartition selon la langue de socialisation.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Bassa	04	66.66%
Autres	02	33.33%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

La majorité des enseignants a pour langue maternelle le basa'a.

Question 2.1 : Parlez –vous français au lieu de service ?

**Tableau 28 : répartition selon la langue employée au lieu de service**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	06	100%
Non	0	0%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Tous les enseignants répondent positivement à cette question.

Question 2.2 : Parlez – vous français en famille ?

**Tableau 29 : répartition selon la langue employée en famille.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Parfois	03	50%
Jamais	03	50%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Nous notons une égalité certaine entre les réponses. La moitié des enseignants s'exprime en français en famille et l'autre moitié ne le fait pas.

Question 2.3 : Parlez – vous français dans les lieux publics ?

**Tableau 30 : répartition selon les lieux où le français est employé.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Parfois	04	66.66%
Jamais	02	33.33%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

La majorité des enseignants utilise le français pour s'exprimer dans les lieux publics.

Question 2.4 : Parlez – vous français entre collègues ?

**Tableau 31 : répartition selon la langue utilisée entre collègues.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	05	83.33%
Non	01	16.66%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

La majorité d'enseignants disent utiliser le français comme langue de communication entre collègues.

Question 3 : En situation de classe, quelle langue vos élèves parlent – ils quotidiennement ?

**Tableau 32 : répartition selon la langue utilisée par les élèves en situation de classe.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Français	05	83.33 %
Bassa	01	16.66 %
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Les enseignants répondent que la langue utilisée par leurs élèves en situation de classe est le français.

Question 4 : A quel niveau situez – vous l'apprentissage du français de vos élèves ?

**Tableau 33 : répartition selon le niveau des élèves en français.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Nul	02	33.33%
Médiocre	02	33.33%
Passable	01	16.66%
Assez-bien	01	16.66%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Pour la majorité des enseignants, la plupart des élèves est soit nulle, soit médiocre.

Question 5 : Vos élèves appréhendent – ils facilement les leçons de lecture ?

**Tableau 34 : répartition selon le degré de compréhension des leçons de lecture par les élèves.**

Propositions de réponses	Effectifs	Pourcentage
Non	05	83.33%
Oui	01	16.66%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Les enseignants sont presque tous unanimes sur le fait que les élèves ne comprennent pas les leçons de lecture.

Question 6 : Aimez – vous dispenser les leçons dans ces sous disciplines de français ?

**Tableau 35 : répartition selon l'intérêt des leçons de lecture.**

Propositions de réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	04	66.66%
Non	02	33.33%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Quatre enseignants sur six disent aimer dispenser les leçons de lecture.

Question 7 : Pendant ces leçons, quelles insuffisances dans leur expression orale constatez – vous chez vos apprenants ?

**Tableau 36 : répartition des insuffisances observées dans l'expression orale.**

Propositions de réponses	Effectifs	Pourcentage
Performance	03	50%
Latence	03	50%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Les professeurs recensent les insuffisances autant dans la performance que dans la latence.

Question 8 : Quels sont les aspects sur lesquels vous vous attardez pendant les séances de lecture ?

**Tableau 37 : répartition des aspects principaux pendant les séances de lecture.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Prononciation juste des mots	03	50%
Respect de la ponctuation	02	33.33%
Accentuation	01	16.66%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Les professeurs préfèrent mettre un accent sur la prononciation juste des mots pendant les séances de lecture.

Question 9 : Cette façon particulière de s'exprimer a-t-elle un rapport avec leur attachement profond à leur langue maternelle ?

**Tableau 38 : répartition selon le rapport expression orale-langue maternelle**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	05	83.33%
Non	01	16.66%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

La majorité des enseignants pense que cela est dû à un enracinement profond dans la langue maternelle.

Question 10 : Comment vous, enseignants de français, appréhendez – vous ces différentes façons de s'exprimer :

10.1- Comme une faute ?

**Tableau 39 : répartition selon l'expression vue comme la faute.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	04	66.66%
Non	02	33.33%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Quatre enseignants sur six estiment que cela est une faute.

10.2 : Comme style particulier aux apprenants bassaphones ?

**Tableau 40 : répartition selon l'expression vue comme un style particulier.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	06	100%
Non	0	0%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Les enseignants en totalité reconnaissent que c'est un style propre aux apprenants bassaphones.

Question 11 : Quelle méthode préconisez – vous pour faire apprécier la leçon de lecture à tous les apprenants ?

**Tableau 41 : répartition selon la méthode idéale pour intéresser les élèves.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Théâtralisation	03	50%
Lecture en groupe	03	50%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Les enseignants préconisent autant la théâtralisation que la lecture en groupe pour intéresser les élèves à la leçon de lecture.

Question 12 : Pensez – vous que l'enseignement de la langue maternelle pourrait amener les apprenants bassaphones à mieux comprendre le fonctionnement de la langue française ?

**Tableau 42 : propositions pour l'amélioration de l'apprentissage de la langue française.**

<b>Propositions de réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	06	100%
Non	0	0%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Les enseignants sont unanimes sur le fait que l'enseignement de la langue maternelle pourrait aider les apprenants bassaphones en classe de français.

## **2-3-4- Interprétation des données recueillies auprès des élèves et des enseignants du lycée de Bot-Makak**

### **Interprétation des données recueillies auprès des enseignants**

La présente analyse faite sur les enseignants de français au lycée de Bot-Makak, fait état de la présence de six enseignants au département de français de sexe masculin et féminin et de grade confondu. Ces enseignants, en majorité ont pour langue maternelle le basa'a, langue qu'ils utilisent hors du contexte d'enseignement-apprentissage ; ils l'utilisent à des fins familiales et à certains moments pour converser avec leurs apprenants car la situation de classe est la zone par excellence du français standard, Dans le souci d'amener ces apprenants à se familiariser avec ladite langue. Toujours d'après leur constat, le niveau d'apprentissage de leurs apprenants est moyen. Toujours d'après leur constat, et vu les performances en français de leurs élèves, ils estiment leur niveau moyen car il oscille beaucoup plus entre la mention nul et médiocre.

Lors des séances de lecture, un accent particulier est mis sur la prononciation exacte des mots, le respect de la ponctuation et l'accentuation. Ils attribuent l'expression de leurs apprenants à un style particulier lié à l'environnement dans lequel ils évoluent donc, à un enracinement profond dans la langue souche. Ils comparent cette faiblesse des apprenants lecteurs à une faute et préconisent à l'unanimité, pour l'éradication totale de ces écarts, l'enseignement simultané de la langue maternelle et du français.

### **Interprétation des données recueillies auprès des élèves du lycée de Bot-Makak**

D'entrée de jeu, nous constatons après analyse que la majorité des élèves des classes de 6<sup>e</sup> du lycée de Bot-Makak sont natifs de cette zone et résident pour la plupart dans cette localité et ce, depuis leur naissance. Plus de la moitié ont pour langue maternelle le basa'a. Et l'utilisent pendant la récréation aussi bien avec leurs enseignants que leurs camarades. Ils appréhendent les leçons de lecture auxquelles ils vouent un intérêt nonobstant le fait que très peu possède un outil didactique, ce précieux sésame qui est le livre de lecture au programme. Dans le souci de parfaire leurs écarts, ces apprenants lecteurs souhaiteraient que les enseignants fassent une multiplication des exercices oraux tout en intégrant l'apprentissage de leur langue maternelle dans le système éducatif.

### 2-3-5- Validation des hypothèses

De ce qui précède, force est de constater que les apprentis lecteurs sont profondément ancrés dans leur culture ce qui affecte leur expression orale pendant la leçon de lecture. Cet état de choses nous conduit à la validation de notre hypothèse générale qui stipule que l'attachement culturel et linguistique des apprentis lecteurs du lycée de Bot-Makak à leur langue maternelle, constitue un véritable frein (pour eux) à l'usage du français standard. Par ailleurs, la cohabitation du bassa'a (langue maternelle) et du français (langue standard) pousse ces derniers à ne pas avoir conscience des modifications qui interviennent pendant leur expression orale

Un autre argument nous amène à valider l'hypothèse selon laquelle les particularités langagières perçues chez l'apprenti lecteur seraient une mise en vedette, une exposition d'une socioculture échappant à l'oppression de la culture française. Ce qui nous conduit à croire qu'une prise en compte considérable et un suivi particulier de ces particularités aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenti lecteur amélioreraient les prouesses en communication orale de ces apprenants.

### 2-4- SUPPORT DE L'ENQUETE

Le support de l'enquête renvoie ici au corpus qui a servi de base à l'étude. Il se définit comme un texte à lire choisi dans un manuel au programme, pour servir de base à la lecture et éventuellement d'un modèle explicatif d'une donnée. Ainsi le corpus doit refléter la réalité à étudier.

En plus, notre recherche étant purement empirique, le corpus a été obtenu grâce à une descente sur le terrain. À cet effet, il s'est réalisé dans les conditions adéquates d'une situation enseignement /apprentissage.

Puisqu'il est question de baser notre étude sur la lecture des élèves bassaphones, le recueil des données s'est effectué par la méthode corpus.

Par définition, la méthode corpus consiste en un recueil de « propositions individuelles » soumis à la *sélection collective*<sup>58</sup>. C'est en fait le résultat de cette sélection qui constituera la norme locale de ces locuteurs. Aussi, il faudra noter que nous nous sommes refusés d'inventer nos mots afin d'aboutir à une norme imaginaire. Nous avons pris le soin de nous servir d'un corpus dit exhaustif, afin de faire ressortir les éléments caractéristiques du

---

<sup>58</sup>H., Frei, cité par P., Zang Zang, *Le Français en Afrique : norme, tendances évaluatives, dialectisation*, Munchen, Lincom Europa, 1998, p. 17.



phénomène à étudier pour aboutir à une norme descriptive. Pour mieux l'analyser, nous nous contenterons d'étudier leur fréquence absolue dans nos lectures. Cette fréquence absolue consiste à relever le nombre de fois où un son, un mot ou une expression erronés apparaissent dans un corpus afin de construire un diagramme représentatif du phénomène à étudier.

De plus, nous avons délibérément refusé de ressasser les autres fautes tirées des différentes lectures des apprenants, mais avons plutôt choisi de relever les particularités stylistiques qui caractérisent cette communauté linguistique.

Aussi, dans le corpus, nous avons pris le soin de reprendre intégralement les mots faussés dans les lectures des élèves. Nous les avons classés dans un tableau. Pour finir, notre corpus peut être dit représentatif car tiré de 102 lectures. Nous pensons à notre humble avis qu'il contient les échantillons caractéristiques et représentatifs d'une étude qualitative. Pour mieux les analyser, nous les regrouperons selon les critères phonologiques.

## 2-4-1-Corpus

### *Une traversée difficile*

Le Révérend Père Supérieur a administré les derniers sacrements à la malade. Elle agonisait. Le Révérend Père Supérieur a essayé de lui parler, mais elle avait comme une paralysie des mâchoires et elle n'arrivait plus à articuler.

Ensuite, nous avons rendu visite à différentes familles qui avaient des éléments chrétiens. Nous sommes alors revenus à l'anse pour nous embarquer et le passeur nous attendait. Le catéchiste est monté le premier dans la pirogue ; il est allé jusqu'à la proue et s'est accroupi, tenant fermement les deux bords de l'embarcation. Je suis monté après le catéchiste que j'avais observé et j'ai pris exactement la même attitude que lui, accroupie et accrochée aux bords. Le Révérend Père Supérieur est entré à son tour dans la pirogue, mais il ne s'est pas accroupi : il se tenait debout au beau milieu de la pirogue. Il avait l'air détendu peut-être parce qu'il songeait à Sango Boto et à la façon heureuse et rapide dont il avait réussi à s'en débarrasser ; et il fouettait l'eau du fleuve avec un mince bâton de bois qu'il tenait à la main. Le passeur s'est perché dangereusement sur la poupe de la pirogue et ses jambes pendaient dans l'eau : il ne doit plus avoir peur, il a l'habitude...

Le fleuve était en crue à cause des pluies récentes : il avait dû pleuvoir encore davantage vers l'amont. L'eau était d'un noir sale, une eau de crue. Le passeur a recommencé à décrire son angle aigu, évitant de prendre le fleuve en crue à la perpendiculaire

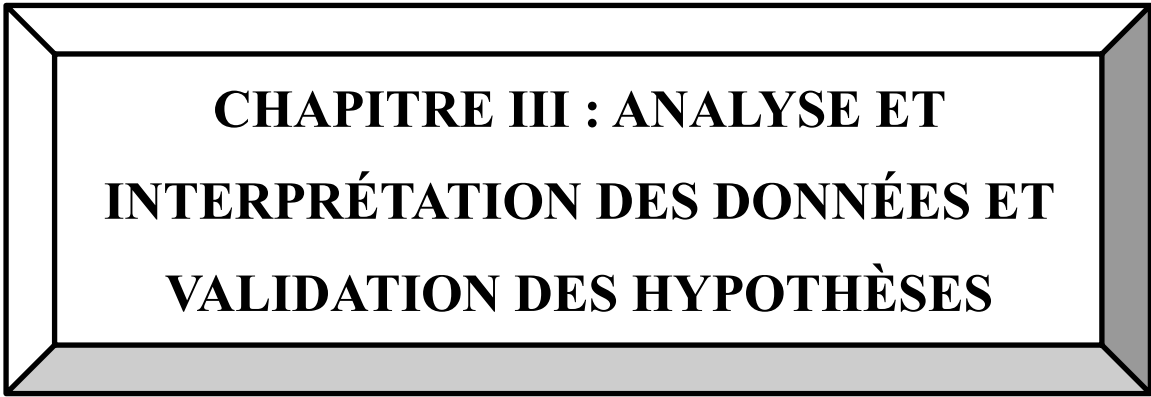
Mongo Beti, *Le pauvre Christ de Bomba*, Présence Africaine, in MAJORS en FRANÇAIS 6<sup>ème</sup>-Ière Année Sous-cycle d'observation, ASVA EDUCATION, 2014, pp. 14-15.

**Tableau 43 : tableau comparatif des mots justes et des mots faux.**

<b>Mots justes</b>	<b>Mots faux</b>
Supérieur	Sipérieur
Malade	Maladé
Elle	Ellé
Comme	Commé
Plus	Pli
Articuler	Artiquiler
Ensuite	Ensuité
Rendu	Rendi
Différente	Différenté
Sommes venu	Sommé veni
A l'anse	l'ansé
Le	Lé
Passeur	Passèr
Premier	Prémié
Pirogue	Pirogué
Jusqu'à	Jisqua
S'est	Sé
embarcation	embarcassionne
La même	La mèmé

Milieu	Milié
De	Dé
Détendu	Détendi
Heureuse	Erése
Réussi	Réïssi
Fleuve	Fleuvé
Dangereusement	Dangérésément
Peur	Pèr
Habitude	Habitide
Crue	Cri
Pluies	Pliwi
Pleuvoir	Plévoir
Dû	Di
Une	Ine
Angle	Anglé
Aigu	Égui
Perpendiculaire	Perpendiquilaïré
Exactement	Exactément
Attitude	attidide

À tout prendre, nous venons de regrouper les différents matériels utilisés lors de l'enquête. Nous retenons qu'ils ont permis de mener à bien la dite enquête.



**CHAPITRE III : ANALYSE ET  
INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET  
VALIDATION DES HYPOTHÈSES**

Idéologiquement, le français parlé ou écrit au Cameroun, s'inscrit dans le contexte de la francophonie différentielle et plurielle. Il cohabite avec un nombre important de langues endogènes. Ce multilinguisme favorise la conciliation entre les langues endogènes et la langue française. Cette cohabitation des langues « partenaires » laisse entrevoir par conséquent, l'émergence des nouvelles structures syntaxiques, des calques, des unités phraséologiques retrouvées dans l'expression orale des apprenants. Notre but étant de recenser les différents phénomènes stylistiques pendant leur lecture, non pour les étudier en tant que fautes, mais de les analyser sous un regard de stylisticien. Autrement dit, il est question de démontrer comment les apprenants bassaphones parviennent à exprimer leur propre vision du monde en y insérant leurs culturèmes.

De ce fait, pour mieux le démontrer, il semble judicieux de procéder à une étude des différentes manifestations des tendances stylistiques au sein du corpus.

### **3-1- ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES HABITUS SOCIOCULTURELS ET DES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES DES APPRENTIS LECTEURS BASA'A**

Dans le contexte africain et particulièrement camerounais et au regard de la situation de multilinguisme qui caractérise notre pays, force est de constater que le principal paramètre de variation du français est le lexique. A cet effet, on y note une grande prolifération des néologismes lexico-sémantiques. Le lexique est défini par Dubois et alii<sup>59</sup> comme étant *L'ensemble des unités formant la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur.*

Il est donc une structure très poreuse qui accueille les lexies qui diffèrent par leur mode de formation. Ainsi, nous nous posons la question de savoir comment se caractérisent ces différentes particularités lexicales ? Cependant, le style des bassaphones est caractérisé par un emploi récurrent des sons issus de leur langue maternelle. Pour mieux analyser ce problème récurrent dans la communication orale des apprenants, nous allons décrypter ces habitus socioculturels et interférences linguistiques à l'aide de la phonétique.

#### **3-1-1- Les habitus socioculturels des apprentis lecteurs bassaphones**

Comme nous l'avons dit plus haut, on peut définir simplement l'habitus comme la façon dont les structures sociales s'impriment dans nos têtes et nos corps par intériorisation de l'extériorité. À cause de notre origine sociale et donc de nos premières expériences, puis de

---

<sup>59</sup> Dubois et alii, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973, p. 297.

notre trajectoire sociale, se forment de façon le plus souvent inconsciente des inclinaisons à penser, à percevoir, à faire d'une certaine manière, dispositions que nous intériorisons et incorporons de façon durable. Elles résistent en effet au changement.

Chez les apprentis lecteurs bassaphones, nous avons recensé quelques habitus issus des représentations qu'ils se font de leur culture associée à la langue française, car ils mélangent allégrement et inconsciemment ou transposent les sons de leur langue maternelle en français :

- **La substitution du j par djé**

L'alphabet bàsàa ayant le son djé à la place de j, l'apprenti lecteur lira *djé mange le sodja* au lieu de *je mange le soja*.

- **La substitution du o par ô**

L'élève bassaphone aura aussi des problèmes pour la prononciation de ce phonème, il aura tendance à étirer la syllabe contenant cette voyelle. Il lira alors *l'écôle, le vól*, au lieu de lire *l'école et le vol*.

- **La substitution du e par é**

L'on ne reconnaît que deux sons à la lettre e dans l'alphabet bassa : le premier son avec l'accent aigü et le second avec l'accent grave ; le premier étant celui le plus usité, l'élève de sixième bassaphone en usera fréquemment dans ses différentes lectures. Ainsi il lira *qué la péllésé chargé dé sablé* à la place de *que la pelle se charge de sable*.

- **La substitution du u par i**

Ce son qui pose d'énormes problèmes aux bassaphones a toutefois servi à faire grandir leur renommée. Ceci s'explique par le fait que l'alphabet basa'a possédant certes le phonème *u*, ne possède pas pour autant, sur le plan phonétique, le son *u*, car *u* se prononçant *ou* en basa'a. Il ne leur reste plus que le son *i* qu'ils utilisent en lieu et place du son *u*, le résultat sera le suivant : *c'est inutile d'aller dans le duplex de M. Lic, car tout ce lixejisqu'aux mirs, peut te faire chiter c'est sir, je te le jire mon frère*, en voulant lire *c'est inutile d'aller dans le duplex de M. Luc, car tout ce luxe jusqu'aux murs peut te faire chuter, c'est sûr, je te le jure mon frère*.

### - La substitution d'autres voyelles

Les apprentis lecteurs de la classe de sixième du lycée de Bot-Makak s'illustrent aussi par la transformation de certaines voyelles. Ils interfèrent donc allègrement quoiqu'inconsciemment le son  $\text{œ}$  par  $\text{ɛ}$ , ainsi que  $\text{ɸ}$  : Seulement : selemã au lieu de scœlmã ;

- Un : é au lieu de œ ;
- Peur : pɛr au lieu de pœr ;
- Peu : pɛ au lieu de pɸ.

### 3-1-2- Les Interférences linguistiques

Celles-ci sont un fait de contact entre deux ou plusieurs langues. D'une façon générale, c'est le processus qui aboutit à la présence ou plutôt à l'utilisation dans un système linguistique donné, d'unité et de mode d'agencement appartenant à un autre système linguistique.

L'on peut les classer en trois groupes :

- du point de vue linguistique, l'interférence est l'emploi, lorsqu'on parle ou écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue ;
- du point de vue psychologique, c'est l'effet négatif que peut avoir une habitude sur une autre habitude ;
- du point de vue de la pédagogie des langues étrangères, elle se présente comme un type particulier d'erreurs que commet l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle.

Nous considérerons donc l'interférence linguistique du point de vue de la pédagogie des langues étrangères, question de voir comment les élèves bassaphones qui apprennent à lire le français en classe de sixième s'écartent du français dit standard.

### 3-1-3- Les interférences phonétiques

Elles consistent à utiliser dans une langue les sons d'une autre langue. Nous remarquons qu'à Bot-Makak, les mécanismes langagiers du parler influencent considérablement le français et ceci a une vive répercussion au lycée, dans les classes de sixième lors des séances de lecture des élèves. Il devient donc évident que le français parlé par



les élèves de sixième est calqué sur le modèle de la langue maternelle. Ce phénomène est dû à la coexistence chez ces apprentis lecteurs de deux systèmes linguistiques différents à savoir le système français et le système basa'a.

A l'origine des interférences linguistiques et phonétiques nous pouvons citer :

- la mauvaise maîtrise de l'API (alphabet phonétique international) ;
- la diversité des usages : nous avons besoin d'un code pour communiquer. Or, ce code doit inévitablement subir une évolution continue au fil de l'histoire de la langue, se diversifier en usages, en fonction de l'origine géographique, de l'intonation, de la culture et de la mimique ;
- les caractéristiques de l'oral (langue parlée)

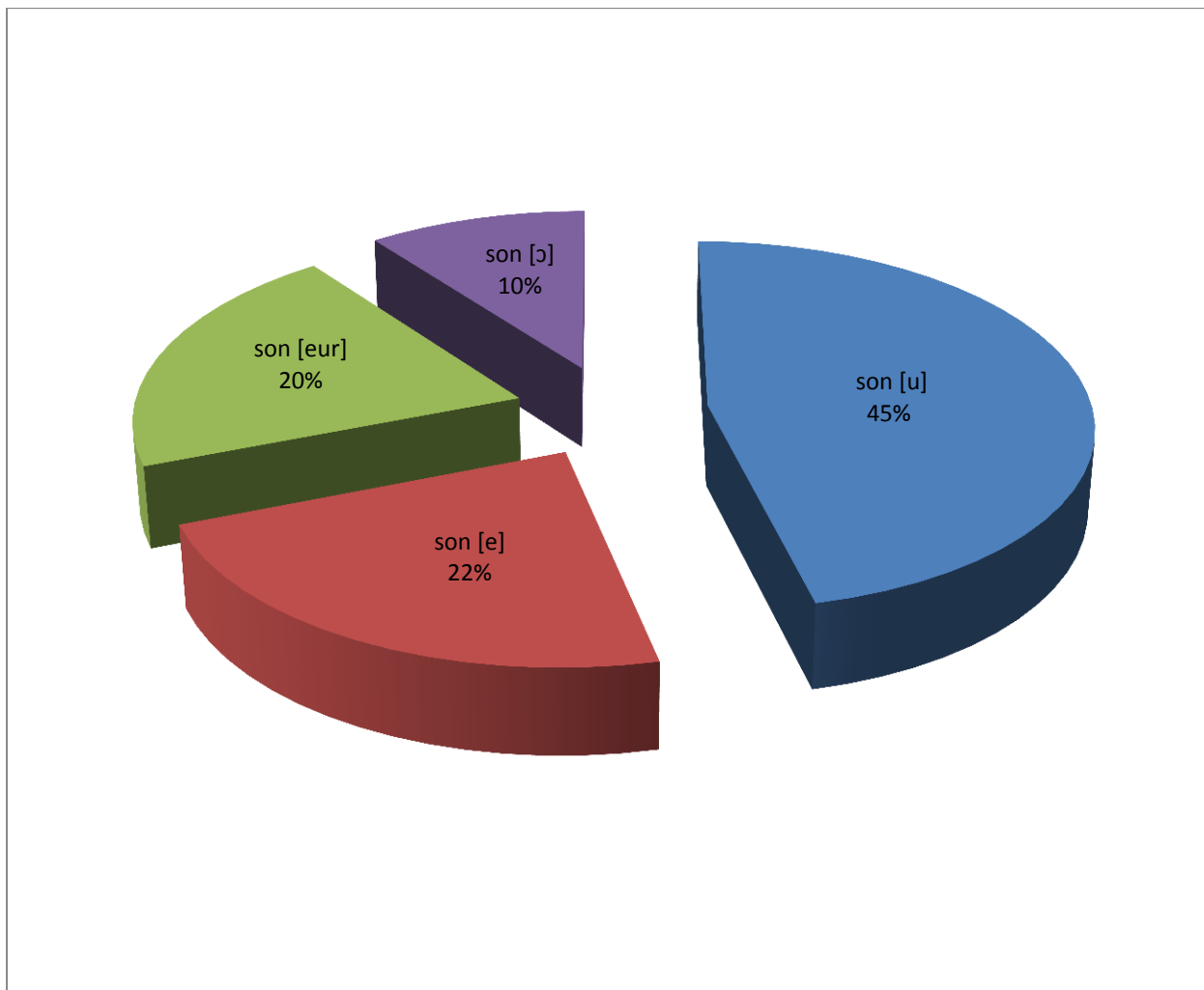
Lorsque l'API n'est pas maîtrisée, il s'ensuit inévitablement des erreurs de prononciation qui deviennent au fil du temps une habitude sociale. C'est ainsi que l'intonation produit une accentuation expressive, une prononciation particulière qui varie d'une région à une autre selon la langue en vigueur.

A titre d'exemple, l'allitération ou répétition d'une même consonne n'est pas respectée quant à l'accentuation. Il y'a une tendance à prononcer l'un pour l'autre : « *un (brun)* » se prononce facilement au lycée de Bot-Makak « *in (brin)* ».

Dans le tableau suivant, nous avons répertorié et classé les sons erronés et récurrents suivis pendant la lecture du corpus par les apprentis lecteurs.

**Tableau 44 : Tableau récapitulatif des particularités phonétiques**

<b>Mots</b>	<b>API</b>	<b>AGLC</b>	<b>Prononciation Par les élèves</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Fréquence</b>
Supérieur, plus, articuler, rendu, jusqu'a, entendu, aigu, habitude, perpendiculaire, attitude, réussi, détendu.	u	i	Sipérieur, pli, artiqlé, égui, rendi, habitidé, atitidé, détendi réïssi, jisqu'à, perpendiqilèré.	90	45%
Malade, elle, comme, somme Le, l'anse, s'est, de, fleuve, heureuse, même, une, angle, pleuvoir.	e	é	Maladé, èllé, sommé, commé, lé, sé, flévé, hérésé, mèmé, uné, anglé, plévoir, dé.	44	22%
Passeur, peur.	eur	èr	Passèr, pèr.	40	20%
Embarcation, comme, somme, observé, pirogue, songeait, façon, bâton, encore, amont.	ɔ	O=au	Embarcationn, comme, pirogue, baton, amont, façon, Songeait, encor.	20	10%
Total				200	97%



**Diagramme 1 : diagramme circulaire des interférences phonétiques**

Lorsqu'on observe de plus près le tableau et le diagramme ci-dessus, on conclut que les différents sons phonétiques sont en déséquilibre les uns par rapport aux autres, tant en nombre qu'en pourcentage : 194 occurrences pour les sons [u], [e], [eur] et [ɔ]. et respectivement 45%, 22%, 20% et 10% pour chacun d'eux. À partir de l'analyse de ces statistiques, on comprend que chacun de ces sous-ensembles correspond aux données élaborées dans le tableau et le diagramme ci-dessus et sont réellement représentatif des problèmes analysés. Nous faisons page close de ce commentaire en donnant une vue panoramique de l'ensemble du chapitre.

À tout prendre, notre objectif à l'entame de ce chapitre était d'analyser et de décrire minutieusement les différentes particularités stylistiques selon l'aspect phonétique et phonologique. Il en ressort que les mots recensés sont constitués des sons issus de la langue

maternelle. Tout ceci illustre mieux, pour reprendre J. Tabi Manga,<sup>60</sup> : « l'enracinement des locuteurs dans leurs milieux socioculturels ».

Cela permet également à ces apprentis lecteurs qui lisent dans leur langue, de s'assurer que leur idéologie ne sera pas dénaturée. Nous retenons que le style des apprenants bassaphones est non seulement teinté de leur langue maternelle, mais aussi vise à mettre l'accent sur la forme naturelle et simplifiée du message à décoder. Toutefois, ne perdons pas de vue que le code dont il s'agit, n'est que le style personnel utilisé par les apprenants bassaphones. À cet effet, face à ce code « hermétique » comment devraient se comporter les enseignants de français en zone rurale, les apprenants et enfin les autorités en charge de l'éducation ?

En somme, il ressort que toutes ces expressions traduites sont intégralement le reflet des réalités de la langue source des apprenants. C'est pourquoi elles alourdissent leurs expressions, car les apprentis lecteurs veulent reprendre intégralement les sons tels qu'ils sont perçus dans leur environnement sociétal. Bref, leur langage est le reflet de leurs représentations sociales. Aussi, ces apprentis lecteurs ne se retrouvent pas dans les sons de la langue cible et puisent donc en leur langue maternelle pour produire des sons qu'ils pensent être justes en français. Ceci s'explique par le fait que dans leur psychique, ils ont déjà des sons ancrés qui ne s'adaptaient pas concrètement aux sons lus en français. C'est pourquoi ils font directement recours à leur langue maternelle, qui est déjà ancrée dans leur mémoire. Alors ils transposent ces sons bas'a en sons francisés pendant la lecture en salle de classe. Lorsqu'on écoute attentivement et après une observation minutieuse des écarts recensés, on se rend compte qu'ils n'étonnent pas par leur fréquence et leur régularité car ils traduisent de façon plus expressive leur langue maternelle. De façon plus claire, les apprentis lecteurs se retrouvent inconsciemment entraînés de reproduire les sons de leur langue maternelle en français.

L'apprenti lecteur de la classe de sixième du lycée de Bot-Makak bien imprégné de sa langue maternelle fera moult confusions en français, confusions dont il ne s'apercevra même pas convaincu qu'il est de lire en français normal ou standard, car à chaque fois qu'il sera en présence de ces sons, automatiquement il se les projettera dans sa langue maternelle et alors les réalisera maladroitement. Pour remédier à ces problèmes linguistiques causés par ces habitus socioculturels chez les apprentis lecteurs, nous nous proposons d'apporter quelques solutions dans le quatrième et dernier chapitre

---

<sup>60</sup>J. Tabi Manga, « Variations lexicales du français au Cameroun » in *visages du français, variétés lexicales de l'espace francophone*, Paris, A-S, John Libbey, Eurotext, 1990, p.16.

## **CHAPITRE IV : PROPOSITIONS DIDACTIQUES**

Au lycée de Bot-Makak, les élèves sont à 90% bassaphones et cela a une incidence sur la pratique du français qui se voit relégué à l'arrière-plan au profit de leur idiome qui est le basa'a. Au lieu de parler le français, les élèves se plaisent à parler en basa'a dans la cour de récréation et même en salle de classe, très souvent en présence de l'enseignant. Ils refusent de s'appropriier le français, qui ne leur est utile que lorsqu'il leur faut exceptionnellement répondre à une question posée par l'enseignant ou encore quand ils sont désignés pour lire un texte. De cette façon, ils ne peuvent point sortir de leur cocon socioculturel auquel ils restent enracinés et rattachés par le biais d'un cordon ombilical invisible car ils transportent la maison à l'école et ne font plus de différence entre les deux. La conséquence étant qu'à la fin du cycle d'observation, voire même au-delà de celui-ci, très peu d'élèves lisent aisément en français. Le présent chapitre cherche à donc démontrer que l'enseignement du français en zone rurale est une tâche véritablement difficile, surtout au niveau de l'évaluation de la compétence orale des apprenants. Cependant, il existe des propositions d'ordre didactique et étatiques qui pourraient remédier à ce problème. À cet effet, l'enseignement-apprentissage du français en zone rurale devrait désormais tenir compte de la place qu'occupe la langue maternelle des apprenants. En plus de cela, cet idéal ne peut être réussi qu'avec le concours des autorités politiques et scolaires, des enseignants et des apprenants eux-mêmes. Quelles devraient être les attitudes de ces derniers dans la pratique de classe de français dans la zone de Bot-Makak? Afin que les habitus socioculturels des apprentis lecteurs des classes de sixième du lycée de Bot-Makak ne soient plus récurrents, il nous importe de faire des propositions pour améliorer cet état de fait.

#### **4-1- RECRUESCENCE DE L'USAGE DU FRANÇAIS**

En milieu rural, notons d'après nos enquêtes que les élèves s'adonnent à la pratique de leur langue maternelle en classe de français, certainement par défaut dans la mesure où aucun espace n'est prévu dans les programmes officiels pour leur enseignement. Par conséquent, ils accordent peu de place au français. Face à ce problème l'enseignant de français devrait trouver des techniques d'enseignement efficaces pour adapter ses enseignements au milieu culturel de l'enfant. Il s'agit ici, au cours de son enseignement, de mettre l'accent sur les différents stimuli qui pousseront l'enfant à se sentir motivé à l'écouter afin de mieux le comprendre. Le centre d'intérêt de cet enseignement doit être tiré des situations propres à la

vie personnelle et sociale des apprenants. Ainsi, en utilisant le vécu comme terrain d'apprentissage de la notion enseignée, l'enfant selon E. Tarab<sup>61</sup>,

*Apprend sans la nécessité de recevoir des récompenses extérieures à la tâche proprement dite ; il apprend essentiellement ce qui a du sens pour lui parce qu'il y trouve son compte, il accepte donc de fournir l'effort exigé par ce travail*

- En plus, il doit mettre l'accent lors de ses enseignements sur l'expression orale, car, c'est une notion centrale qui exerce l'action la plus déterminante sur l'organisation du message du locuteur, plus précisément sur son organisation linguistique. C'est pourquoi, l'enseignant devrait faire lire un grand nombre d'élèves et faire une rotation à chaque leçon de sorte qu'en une séquence, chaque élève de la classe ait lu au minimum deux fois. Il devra leur donner aussi comme devoir à faire à la maison, à la fin de chaque leçon, un texte à lire pour en faire le résumé par écrit pour la prochaine séance.

- En outre, l'enseignant devrait tenir compte du fait qu'il a en face de lui des élèves qui apprennent une langue autre que leur langue maternelle. C'est pourquoi, au quotidien, dans leur expression orale, ils se retrouvent partagés entre leur identité première et le français. Pour mieux comprendre ce phénomène, au cours de sa formation, il doit être instruit des culturèmes qui peuvent déteindre sur l'apprentissage du français en contexte camerounais.

- Aussi, l'observation de nos enseignants de français montre qu'ils tolèrent que leurs élèves communiquent en anglais, allemand, espagnol au sein de l'établissement, voire dans les salles de classe. En revanche, ils ne supportent pas que les élèves s'expriment dans leurs langues au sein de l'établissement. Ils ne font pas preuve de la même tolérance envers les langues nationales. On peut bien comprendre ces réactions, car la classe de français doit être consacrée à l'enseignement-apprentissage du français. Cependant, au lieu de sanctionner les élèves, l'enseignant de français devrait plutôt les encourager à parler leurs langues maternelles, mais en les sensibilisant sur le nécessaire à faire entre la classe de français et la cour de récréation, la maison ou éventuellement un cours de langue nationale.

- Par ailleurs, il faudrait que les enseignants de français fassent un effort pour avoir une vue globale de la psychologie de leur élèves. Ils doivent connaître leurs besoins, leurs faiblesses ; étant donné que la situation enseignement - apprentissage est un lieu de brassage d'individus, de personnalités d'horizons divers. Et il va falloir qu'ils adaptent leur

---

<sup>61</sup>E., Tarab, « Mutation de la didactique de l'écrit » in *Didactiques des langues maternelles : questions actuelles dans différentes régions du monde*, édition de Boeck Wesmal, Bruxelles, 1991, pp.205-209.

enseignement aux conditions spécifiques de leurs classes, en tenant compte de leur statut social, de leurs capacités intellectuelles, psychologiques, affectives, de leur motivation et besoin, de leurs attentes et faiblesses. Tout ceci sera dans le but de mieux les connaître, pour déceler leurs erreurs et y remédier. Aussi, doivent-ils le faire avec un objectif qui est celui d'amener les apprenants à affronter les situations réelles de communication qu'elles soient écrites ou orales, l'enseignant jouant simplement le rôle de guide.

#### **4-2- INTÉGRATION DE LA LANGUE MATERNELLE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES OFFICIELS**

À travers notre enquête, nous avons noté chez les apprenants une relation ambiguë teintée de culpabilité vis-à-vis de leurs langues maternelles. S'ils la parlent au sein de l'établissement, en revanche, ils ne la maîtrisent pas du tout parce qu'elle ne leur est pas enseignée. D'où ces interférences phonologiques dans leur lecture.

Pour remédier à ce problème, il est judicieux que les enfants apprennent à parler et à écrire leur langue maternelle ou une langue de référence. Ceci peut se faire à travers le projet de régénéralisation de l'enseignement des langues maternelles. Celui-ci selon G. Mba<sup>62</sup>, est

*Un projet de planification linguistique éducative qui implique non seulement le linguiste en tant qu'homme de science, mais aussi et surtout les individus, les groupes cibles ou populations clientes.*

Autrement dit, elle est une officialisation d'une pratique courante très efficace pour les premières années de cycle primaire jusqu'au niveau secondaire. A travers l'enseignement des langues nationales, l'enfant en contexte rural pourra être à mesure de surmonter les difficultés rencontrées au niveau de l'expression orale ou écrite du français. Par ailleurs, en classe de français, l'accent doit être mis sur les exercices écrits et oraux. Ainsi, par les activités orales telles que les concours de lecture, les récitations, les représentations des scènes théâtrales, l'enfant pourra être capable de maîtriser l'accentuation, l'orthographe et l'articulation des mots en français. Tandis que les exercices écrits, suivis et corrigés aideront l'élève à maîtriser les règles de grammaire du français.

---

<sup>62</sup>G., Mba, « Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales » in *Revue African Journal of applied Linguistic*, Anaclac, Centre de Linguistique Appliquée (CLA), Août 2002, N°3, pp. 20-25.



En fin de compte, nous venons de démontrer que, les propositions énumérées plus haut pourraient être d'une portée considérable pour toute la communauté éducative. C'est d'un commun effort que l'on pourvoira au problème d'évaluation de la compétence orale plus précisément en lecture en zone rurale.

#### **4-3- LES SALLES DE CLASSE AUX EFFECTIFS PLÉTHORIQUES**

Les effectifs pléthoriques dans les salles de classe limitent l'action de l'enseignant. Cette saturation, très souvent due aux infrastructures dérisoires, insuffisantes et exigües, freine l'avancée pédagogique de l'enseignant qui à lui tout seul ne peut s'occuper de chaque élève en particulier au risque de léser le reste de la classe qui, livrée à elle-même, s'occupera à des objectifs moins didactiques et pédagogiques, ce qui ne résoudra point le problème, bien au contraire.

La résolution de ce problème passe donc en partie par un recrutement modéré ou pour donner la chance à tous, par la création d'établissements et la construction des bâtiments dans ces établissements, mais surtout par le recrutement en masse du personnel enseignant pour pallier à ce déficit observé dans des établissements, où le chef d'établissement est très souvent obligé de faire le 3 en 1, c'est-à-dire de rassembler trois classes pour ne former qu'une seule par manque d'enseignants.

#### **4-4- PROPOSITIONS ASSIGNÉES AUX AUTORITÉS POLITIQUES ET SCOLAIRES**

D'entrée de jeu, nous notons un effort considérable de la part de nos autorités, avec la création de la filière langues et cultures camerounaises au sein de l'École normale supérieure. À cet effet, nous sollicitons le soutien de ces mêmes autorités et d'autres de divers ordres pour la réelle insertion et l'enseignement effectif de ces langues nationales. Dans leur rôle de contrôle et d'évaluation du système éducatif, nous souhaiterions que nos autorités en charge du français continuent fortement l'érection des langues nationales en langues d'apprentissage et d'enseignement dans nos collèges et lycées. Car notre bilinguisme n'est qu'illusion si nous voulons que nos langues endogènes soient des langues partenaires du français au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage. Car selon A. Tchamande<sup>63</sup>,

*Maîtriser sa langue maternelle c'est apporter l'élément de base qui prouve que vous pouvez donner à l'autre ce qu'il ne possède pas, que*

---

<sup>63</sup>A., Tchamande, « Le Français et les langues partenaires » in *Gérer l'innovation pédagogique en classe de français aujourd'hui*, Actes du 5<sup>e</sup> Atelier Régional, Bafoussam 1<sup>er</sup> au 02 avril 2005, p.77.

*vous pouvez apprendre de lui sans vous détruire, que nous pouvez échanger et mieux consolider et enrichir vos personnalités réciproques.*

Aussi, compte tenu du degré de complexité linguistique de notre pays, il incombe à nos autorités étatiques de passer du bilinguisme officiel au trilinguisme extensif ou ouvert.

Ce dernier étant un :

*Système qui vise le développement de la personnalité linguistique du camerounais dans les deux dimensions horizontale et verticale pour une authentique intégration nationale, continentale et même mondiale.*

En d'autres termes, l'intégration horizontale permettra à deux camerounais de deux régions quelconques de se servir de la même langue pour communiquer. Celle-ci pourra être assurée par les deux langues officielles que sont l'anglais et le français.

Cependant, pour que les camerounais ne deviennent pas des acculturés, des déracinés, il faudrait miser sur l'intégration de chacun dans sa communauté culturelle d'origine au moyen de sa langue maternelle. Cette méthode ainsi définie est l'intégration verticale. À l'avenir, chaque camerounais, à l'âge scolaire notamment au secondaire sera supposé capable de parler, lire et écrire au moins dans trois langues : deux langues officielles, et au moins une langue nationale. D'où la logique de trilinguisme dit ouvert, où les plus doués s'exprimeront en trois langues minimum. La constitution de l'État Camerounais prône la protection et la promotion des langues nationales. Et il n'y a pas autre manière pour mieux les promouvoir que de les enseigner dans les établissements scolaires du pays et ce dès l'école primaire car d'après G. Mba<sup>64</sup>

*La langue maternelle permet le véritable décollage intellectuel de l'enfant. C'est elle qui donne la première possibilité d'articuler la pensée et d'exprimer intensément son rapport avec le monde.*

Autrement dit, la langue maternelle ouvre l'enfant au monde et l'enracine à la connaissance et à la maîtrise de son environnement immédiat. C'est pourquoi apprendre une autre langue sans avoir parfaitement intégré sa langue maternelle ou sa langue de référence, c'est apprendre une vision étrangère qui ne sera jamais sienne au risque de perdre son identité. Nous souhaiterons à cet effet, que nos dirigeants se tiennent dans une dimension de la francophonie plus ouverte, souple et très équilibrée qui ne crée pas de conflits inutiles entre les langues. Tout en sachant que tout locuteur camerounais est à mesure d'apprendre sa langue locale qu'elle soit sienne ou représentative de sa zone linguistique.

---

<sup>64</sup>G., Mba, *Généralisation de l'enseignement des langues camerounaises à l'école primaire*, Thèse de Doctorat d'État, 2001.

Il n'est pas judicieux de refuser à l'enfant de tirer profit de ce substrat car il représente sa carte d'identité culturelle qui révèle son unicité dans notre monde. C'est pourquoi, G. Mba<sup>65</sup> dans sa thèse stipule qu' « une école sans langue nationale est une école en voie de sous-développement ».

Autrement dit, la langue maternelle est le meilleur vecteur de connaissances car elle est l'expression de l'identité naturelle de l'enfant, nonobstant les apprentis lecteurs des classes de sixième du lycée de Bot-Makak gagneraient à adopter le français, en mettant en sourdine (du moins en situation d'enseignement-apprentissage en classe de français) leur langue maternelle. Ainsi, se démarqueront-ils plus facilement de leurs habitus socioculturels, pour être en phase avec le reste du pays et pourquoi pas du monde, car nul n'est sans ignorer que le monde est désormais un village planétaire. Pour terminer, nous passerons au résumé global de notre recherche.

---

<sup>65</sup>G., Mba, *op. cit.*,

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Il nous semble judicieux de rappeler que l'étude au terme de laquelle nous parvenons traitait du thème *les habitus socioculturels des apprentis lecteurs : cas des classes de sixième du lycée de Bot-Makak*. Ce thème est né du constat selon lequel ces apprentis lecteurs ne font pas toujours une utilisation heureuse du français standard pendant le cours de lecture à cause de l'influence de la langue maternelle sur celle-ci. Nous y avons trouvé une raison suffisante pour nous interroger sur le pourquoi de cet usage insatisfaisant. Cette préoccupation nous a conduites à mettre le doigt sur le problème qui sous-tendait cet état des choses. C'est ainsi que nous avons pu souligner à grands traits la difficulté, pour le moins approximative, que les lecteurs concernés (les élèves de classe de sixième) ont de la lecture. Outre cette considération, la dite réflexion nous présentait une étude sociologique et culturelle des facteurs conditionnant le comportement expressif des apprentis lecteurs. Autour de ce problème, s'est articulé un questionnement qui s'est décliné comme suit : comment un enfant bassaphone en contexte scolaire où le français est la langue d'acquisition des savoirs s'exprime-t-il à l'oral dans cette langue ? Qu'est-ce qui justifie le comportement des apprentis lecteurs ayant en partage ce dialecte dans cette zone ? Quelle devrait être l'attitude d'un enseignant de français devant des lecteurs présentant ces styles particuliers d'expression ?

Les questions posées ci-dessus ont appelé des réponses anticipées. En guise d'hypothèse générale, nous avons mis en cause que l'attachement culturel et linguistique des élèves de sixième à leur langue maternelle, le basa'a est un frein (pour eux) à l'usage du français standard en classe de lecture. Il s'en est suivi les hypothèses de travail dont nous tenons à faire état ici : un apprenti lecteur bassaphone ayant en usage deux langues distinctes n'aurait nullement conscience des modifications survenues dans son expression orale; l'emploi de ces particularités stylistiques justifierait l'idéal de cet apprenti lecteur à favoriser son identité culturelle, au détriment de la culture transmise par la langue française ; ces particularités langagières seraient une mise en vedette, une exposition d'une socioculture échappant à l'oppression de la culture française.

Dans l'optique de juger de la plausibilité ou de l'invalidité des hypothèses ainsi formulées, nous avons dû recourir à des théories susceptibles de nous offrir des instruments de mesure fiables. De ce point de vue, nous avons convoqué la sociolinguistique. Cette méthode nous a permis de mener l'étude sur les habitus socioculturels des apprentis lecteurs en classe de sixième au lycée de Bot-Makak. Cette étude s'est cristallisée grâce à un corpus de 200 occurrences en milieu scolaire. Ces dernières sont des productions spontanées des élèves de sixième du Lycée de Bot-Makak. Notre présence sur le terrain en situation d'enseignement-

apprentissage, nous a permis de recueillir bon nombre d'occurrences de ce phénomène, ces apparitions ont été systématiquement classées. C'est ainsi que nous avons eu «90» écarts liés à la prononciation du son [u] soit 45% d'occurrences ; « 44 » écarts pour le son [e] soit 22% d'occurrences ; pour le son [eur] nous avons 40 écarts, soit 20% d'occurrences et enfin pour le son [ɔ], nous avons 20 écarts soit 10% d'occurrences. À tout prendre, ce corpus est constitué de 194 occurrences et de 06 occurrences correctes. Par conséquent, nous avons 97% d'occurrences douteuses et 3% d'occurrences linguistique acceptables. Il y avait là, à notre avis, matière à mener une étude.

Notre travail s'est organisé autour de quatre chapitres dont les deux premiers se sont inscrits dans une perspective proprement théorique. Nous avons pu y mettre en lumière le cadre géo-administratif, la situation sociolinguistique et le système linguistique basa'a tout en évoquant une méthodologie générale ; de même le chapitre deux nous a présenté la construction des outils liés à la notion d'enquête.

Sous le titre *analyse et interprétation*, le troisième chapitre de notre travail nous a amené à faire un tour d'horizon des habitus socioculturels perçus chez les apprentis lecteurs auxquels nous adjoindrons les difficultés que cela implique dans la manipulation du français standard par ces derniers. Après avoir noté que notre étude allait s'intéresser à l'analyse et interprétation de ces multiples phénomènes. Du point de vue phonétique, nous avons les sons de la langue maternelle qui intègre le français standard pendant la lecture.

De tout ce qui précède, nous avons retenu que sous l'angle phonétique, à travers la prononciation de certain sons, la langue maternelle (basa'a) influence chez l'apprenti lecteur la maîtrise de la langue standard (le français); sur le plan sémantique, cette intégration des substrats linguistiques en provenance de la socioculture basa'a est complexe. Ajoutons que J. Morais,<sup>66</sup> sous sa plume pense que « la lecture est un moyen de prise d'informations, on lit pour savoir, pour comprendre, pour s'émouvoir, pour se troubler », ceci montre la dimension complexe et étendue de la lecture. Les sons issus du basa'a affectent ceux du français pendant la lecture par l'apprenti lecteur bassaphone.

L'une des particularités de ce modeste travail est l'interaction du français standard avec la langue maternelle ce qui rend dynamique la première langue susmentionnée (le français)

---

<sup>66</sup>J., Morais, *L'art de lire*, Paris, Editions Odile Jacob, octobre 1994, p. 29.

Le quatrième chapitre de notre travail a pris en charge les *propositions didactiques*. Le dépouillement de ce dernier aura suffi pour montrer la recrudescence de l'usage du français, tout en élucidant l'intégration de la langue maternelle dans les programmes scolaires et en fin de compte nous avons formulé des propositions que nous avons adressées aux autorités politiques et scolaires.

Les emplois erronés des sons pendant la lecture par les apprentis lecteurs sont pour une large part justifiable de méprise. Il nous a été donné de noter des prononciations étranges que nous sommes convenu de classer sous l'appellation d'écarts à la norme perçus chez les apprentis lecteurs. Dans le même sillage, nous avons relevé des réalisations impropres de certains sons qui affectent le français standard.

En ce qui concerne les écarts qui ressortissent pendant la lecture, nous avons répertorié, les emplois anaphoriques où certains sons sont utilisés concurremment. Cette anaphore est aussi évidente dans les occurrences du fait de langue étudié. Les emplois parasites, c'est-à-dire l'utilisation superfétatoire de ses sons pendant le cours de lecture participent de notre corpus. Les difficultés que les lecteurs concernés éprouvent à manipuler les sons (à l'oral) n'ont pas échappé à l'analyse. Pas plus que la confusion entre certains sons à l'exemple des sons *u* et *i*.

Ces écarts concourent à la validation de l'hypothèse suivant laquelle, l'attachement culturel et linguistique des élèves de sixième du lycée de Bot-Makak à leur langue maternelle, le basa'a, est un frein (pour eux) à l'usage d'un français standard en classe de lecture. Au-delà du poids des langues maternelles sur le français, une telle situation est imputable à l'école.

Après avoir montré l'interrelation entre la langue maternelle et le français, nous avons trouvé adéquat de formuler quelques suggestions. C'est dans ce sens que, eu égard au contexte multilingue camerounais, le gouvernement camerounais intègre de nos jours l'enseignement des langues maternelles dès l'école primaire puis au secondaire et enfin au supérieur.

Nous souscrivons à ces deux propositions et suggérons aux décideurs du système éducatif camerounais de veiller davantage à la formation pointue des enseignants. Abstraction non faite des efforts consentis en faveur de l'enseignement au Cameroun, il nous semble tout de même qu'un professeur de français au lycée dispense plus de leçons qu'il n'en faut. Outre les lectures suivie et expliquée (ou méthodique), le vocabulaire, la conjugaison, etc.

L'enseignant de français au premier cycle des lycées s'occupe de la phonétique qui fait partie intégrante de la grammaire. Nous estimons qu'en pareil contexte, le binôme enseignement-apprentissage est mis à mal. Voilà pourquoi nous prônons la spécialisation des enseignants dès le lycée. Ainsi, ceux-ci ayant moins de sous disciplines à enseigner donc moins de leçons à préparer et à dispenser, auront le temps nécessaire pour « disséquer » chacun de leurs apprenants. Par-là, ils arriveront à mieux cerner individuellement leurs comportements et personnalité dus au milieu socioculturel dans lequel ils évoluent. Cette prise en compte de l'élève par l'enseignant aiderait à coup sûr ces apprenants « déportés en terre étrangère » (de la maison à l'école) à considérer sous un autre angle l'enseignant et le système tout entier. P. Bourdieu<sup>67</sup> pense que : « Il est fort probable que la façon dont les apprenants incorporent leur appartenance socioculturelle, c'est-à-dire leurs habitus, les amène à adopter une place plus ou moins docile face à l'enseignement ». En d'autres mots, nous considérons que l'habitus des apprenants a un effet sur leur manière d'interagir et sur les stratégies qu'ils activent pour comprendre et se faire comprendre. Pour finir, nous émettons l'hypothèse qu'une prise de conscience par l'enseignant de la définition du contrat didactique des apprenants (teintée par leur appartenance socioculturelle) peut être le point de départ d'une transformation de la dynamique des interactions enseignement–apprentissage. Cette prise de conscience implique de considérer que l'appartenance socioculturelle des apprenants fait partie des contraintes de la situation didactique. Et pour que cette socioculture ne soit plus un obstacle à leur apprentissage, nous préconisons le recours à certaines méthodes telles que des exercices de phonologie corrective, la bi-grammaire, qui permettront à coup sûr de remédier à ce phénomène tout en préservant l'essence naturelle des apprenants, pour ne pas en faire des déracinés culturels.

---

<sup>67</sup> P., Bourdieu, 1981, *Questions de sociologie*, Paris : Minuit, p.203.



## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Arrivé, Michel, *et alii*, *Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1989.
- Baylon, Christian et Fabre, Paul, *Grammaire systématique de la langue française*, Paris, Nathan, 1978.
- Baylon, Christian et Fabre Paul, 1990, *Initiation à la linguistique, cours et application corrigée*, Paris, 2<sup>e</sup> édition.
- Baylon, Christian, Fabre, Paul, *Initiation à la linguistique : cours et applications corrigés*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Bennan, *et alii*, *Du Bilinguisme*, Paris, Edition Denoël, 1985.
- Biloa, Edmond, *La Langue française au Cameroun. Analyse linguistique et didactique*, Bern Peterborg, 2003.
- Calvet, Louis-Jean, *Nouvelle encyclopédie des sciences et techniques. État de langue*, Paris, Éditions Fayard Fondation Diderot, 1987.
- Charmeux, Éveline, *savoir lire au collège*, Paris, Cedic, 1985.
- Charmeux, Éveline, *La lecture au collège*, Paris, Cedic, 1989.
- Charmeux, Éveline, *Apprendre à lire. Echec à l'échec*, Paris, Editions Milan, 1998.
- Dumond, Pierre, *Le Français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Éditions Karthala, 1983.
- Dumond, Pierre et Maurer, Yves, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone, gestion d'un héritage de devenir d'une science*, Paris, Edicef, 1995.
- Javal, Emile, *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Paris, Editions Retz, 1996.
- Malherbe, Michel, *Les Langages de l'humanité*, Bouquins, Robert Laffont, 2002,
- Mbala Zé, Barnabé, *La Narratologie revisitée. Entre Antée et Protée*, Yaoundé, Presses universitaires de Yaoundé, 2001.
- Elias, Norbert, *La civilisation des mœurs et la société de cour*, Pocket, Agora, 1973.
- Schmidt, Deborah, *Phantom consonants in Basaa*, Phonology 11, 1994.
- Sauvageot, Aurélien, *Français écrit – français parlé*, Paris, Larousse, 1962.
- Zang Zang, Paul, *Le Français en Afrique : norme, tendances évaluatives, dialectisation*, Germany, Lincom Europa, 1998.

## II. OUVRAGES SPÉCIFIQUES

- Bally, Charles, *Linguistique générale et linguistique française*, Paris, Edition Leroux, 1934.
- Baylon, Christian, Mignot, Xavier, *La Communication*, Paris, édition Nathan, 1994.
- Baylon, Christian, *Sociolinguistique : société, langue et discours*, Paris, Nathan, 2002.
- Bitjaa Kody, Zachée Denis, *Le Système verbal du bàsàa*, Université de Yaoundé, 1988.
- Bolton, Sibylle, *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier – Crédif, 1987.
- Bourdieu, Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Editions du Seuil, Liber/Raisons d’agir, 1997.
- Calvet, Louis-Jean, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF, « Que sais-je ? » 1993.
- Calvet, Louis-Jean, *La Sociolinguistique*, « collection que sais-je », Paris, PUF, 1996.
- Essono, Jean-Marie, *Précis de linguistique*, Paris, Harmattan, 1998.
- Feuillet, Jacques, *Introduction à l’analyse morphosyntaxique*, Paris, PUF, 1988.
- Gilles, Gagné et alii, *Recherche en didactique et acquisition du français*, Tome 1, cadre conceptuel thésaurus et lexique des mots clés, édition universitaires, édition de Boeck – Wesmal, 1986.
- Grawitz, Madeleine, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1994,
- Henri, Boyer, *Sociolinguistique. Territoire et objet*, Paris, Demarchaux et Niestlé, 1996.
- Mendo Zé, Gervais, *Une Crise dans les crises, le français en Afrique noire et francophone : le cas du Cameroun*, Paris, ABC, 1997.
- Morais, José, *L’art de lire*, Paris, Editions Odile Jacob, octobre 1994.
- Moreau, Marie Louise, *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, 1994.
- Mounin, Georges, *Clefs pour la linguistique*, Paris, Éditions Seghers, 1971.
- Reboullet, André, *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1971.
- Riffaterre, Michael, *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion, 1971.
- Saussure, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Lausanne, 5e édition, Payot, 1995.
- Schaff, Adam, *Langage et connaissance*, Paris, Anthropos, 1969.

### III. OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

- Aktouf, Omar, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Québec, PUQ, 1987.
- Beaud, Michel, *L'Art de la thèse*, Paris, la découverte, 1997.
- Mace, Gordon, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Presses
- Quellet, André, *Processus de recherche : Une Approche systématique*, Québec, PUQ, 1987.

### IV. ARTICLES ET REVUES

- Actes du stage National de français
- Archives de la sous-préfecture de Bot-Makak.
- Bitjaa Koddy, Zachée Denis, « Enjeux politiques et territoriaux de l'usage du français au Cameroun », in *Herodote*, N°126, La Découverte, 2007/3, pp 57-68.
- Bitjaa Koddy, Zachée Denis et Noumsi, Gérard Marie, « Contact des langues et alternances codiques dans l'œuvres de Ferdinand Oyono », in *Eche Homo Ferdinand Léopold Oyono, Hommage à un classique africain*, Paris, Karthala, 2007.
- HOBLEY, June, « Bassa Verbal Formations », in *The Journal of West African Languages*, Vol. II. No. 2, 1965.
- Biloa, Edmond, « Le Phonétisme français en milieu tupuri », in *Ngaoundéré Anthropos*, université de Ngaoundéré, 2002, pp 33-39.
- Biloa, Edmond, « Le Français camerounais : qu'est-ce que c'est ? Essai de définition socio-historico-linguistique » in *Langues et communication* n°3, Vol 2, Yaoundé, Saint Paul, 2003, PP 123- 138.
- Boyer, Henri, « l'enseignement fonctionnel du français et l'accès à une compétence de communication en FLE », in *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé international 1990.
- Dominique, Roland, « Les fautes », in *Question linguistique : statut et rôle du français dans l'enseignement, Diagonales* n°32, Novembre 1994, PP. 26-27.
- Fosso et Nzesse, « La Langue française en contexte multilingue, le cas du Cameroun : appropriation glotto politique et perspectives-didactiques, in *Fosso( ed)*
- Fosso et Tonye, « Les contextes du français en Afrique : le cas du Cameroun :

- Appropriation glotto politique et perspectives-didactiques », in *L'Information grammaticale*, n°106, 2005, PP. 32-37.
- Heran, François, « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique » in *Revue Française de Sociologie*, 1987, volume 28, n°3, Juillet-septembre, pp.385-416.
  - HYMAN, Larry M., « Basaá », in *The Bantu Languages*, Derek NURSE et Gérard PHILIPSON (ed.), Routledge, 2003, p. 257–282.
  - Manessy, Gabriel, « Le français en Afrique noire : faits et hypothèses » in *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris, Harmattan, 1979, PP. 231-249.
  - Mba, Gabriel *et alii*, « L'utilisation, orale des langues nationales du système éducatif camerounais » in *AJAL n°001*, Centre *Anaclac* de Linguistique appliquée, Yaoundé, 2000, PP. 29-46.
  - Mba, Gabriel, « Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales » in *AJAL n°003*, Centre *Anaclac* de Linguistique appliquée, Yaoundé. Août 2002, PP 20-25.
  - Mbah Onana, Labatut, « Le Camfranglais, dialecte moderne du Cameroun, genèse et manifestations », in *Écritures VII, le regard de l'autre ; Afrique – Europe au XXe siècle*, Yaoundé, Édition CLE, 1997.
  - Mbassi, Bernard, « Langues nationales et langues officielles, le bilan de la cohabitation » in *AJAL n°003*, Centre *Anaclac* de linguistique appliquée, Yaoundé. Août 2002, PP 95- 109.
  - Mendo Zé, Gervais, « La gestion de la norme en français » in *Langues et communication n°5*, vol 1 Yaoundé, St Paul, 2004, PP.15 – 40.
  - Ngalasso, Mwatha Mussandji, « L'éducation en Afrique » in *Quels enjeux ? Quels partenariats ?*, Université de Montaigne – Bordeaux III, 13 janvier 1999, PP. 15-23.
  - Napon, « La Place des langues nationales en Afrique Noire francophone » in *Annales de la faculté des lettres et sciences humaines*, n°28, Dakar, Université Cheik Anta Diop, 1981, PP. 193- 205.
  - Ndachi Tagne, David, « Le Labyrinthe des langues », in *Littérature camerounaise n°1000 janvier- Mars*, Paris, Clef, 1990.

- Noumsi, Gérard Marie, « Dynamique du français : créativité, variation et problèmes sociolinguistiques », in *Le Français en Afrique*, n°19, 2004, PP. 105-117
- Nyacka Dominique, Mben Mben, Joseph, « Basogol bankal le », in *Textes basaá pour l'enseignement*, p. 14.
- Onguene, Louis Marie, « Normes endogènes et usages du français au Cameroun », In *Le Français langue africaine ; enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud, 1999.
- Programme officiels N° 135D/10/MINEDUC/SG/IGP (1983-1984 :14) programmes officiels de français du 1er cycle.
- Tabi Manga Jean, « Essai d'aménagement linguistique » in *Les Politiques linguistiques au Cameroun*, Paris, Karthala, 2000.
- Tabi Manga Jean, « Variation lexicale du français au Cameroun », in *Visages du français. Variétés lexicales de l'espace francophone, journée scientifiques du réseau thématique de recherche*, « lexicologie, terminologie, traduction », Aupelf, de Fes 20-22 Février 1989.
- Tadadjeu, Maurice, « Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième langue : le cas du Cameroun » in *AJAL n°001*, Centre Anaclac de Linguistique appliquée, Yaoundé. Septembre 2003, PP. 5-11.
- Zang Zang, Paul, « Évolution de l'attitude des locuteurs vis-à-vis du français » in *Écritures VII, le regard de l'autre ; Afrique – Europe au XXe siècle*, Yaoundé, Editions CLE, 1997.

## V. THÈSES

- Bitjaa Kody, Zachée Denis, *La Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français, (approche macrosociolinguistique)*, Thèse de Doctorat d'Etat en sociologie, université de Yaoundé. 2004.
- Essono, Jean Marie, *L'Ewondo : langue bantu du Cameroun. Phonologie –morphologie – syntaxe*, Yaoundé Presses de l'Afrique Centrale, Thèse de doctorat, 2000, inédit.
- Owona, Abbé Antoine, *L'insertion des langues camerounaises dans le système éducatif : enjeux, perspectives et coûts*, thèse de doctorat, 2009, inédit.

- Zang Zang, Paul, *Processus de dialectisation du français en Afrique : le cas du Cameroun*, Thèse de doctorat 3ème cycle, Université de Yaoundé I, 1991, inédit.

## VI. MÉMOIRES

- Balga, Jean Pierre, *La Cohabitation entre le français et le tupuri en milieu mbum camerounais*, Mémoire de maîtrise, Université de Ngaoundéré, 2000.
- Choupo, Alexis, *Étude de la créativité lexicale dans Les Cailles de Tierno Monenembo*, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de maîtrises en langue française, option langue française, Université de Yaoundé I FALSH, 2005, inédit. II, 2009, inédit.
- Evina, Pierre René, *Interrelation linguistique du Bulu et du Français*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire de deuxième grade (DIPES II), 2009-2010, inédit.
- Fokam, Gabriel, *Du Champ lexico-sémantique de la socioculture dans les vis aigres de Gabriel Kuitche Fonkou*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme d'études approfondies en langue française, option langue française, Université de Yaoundé I FALSH, 2005, inédit.
- Mbezele, *Appropriation et dynamique de la langue chez René Philombe*, dans *Un sorcier blanc à Zangali et Histoire de queue de chat*, mémoire de maîtrise en langue française, Université de Yaoundé I, 2007-2008, inédit.
- Ngo Biyouna, Agathe, *Le Français dans la zone anglophone camerounaise : présentation, installation, particularités orales et scripturales*, 2004, inédit.
- Rimoth à Gouffé, Thérèse, *La Cohabitation du français et du bafia*, mémoire de maîtrise, université de Yaoundé I, 2002, inédit

## VII. DICTIONNAIRES

- Bellnoun MOMHA, *Dictionnaire bassa-français*, L'Harmattan, 2008, ([ISBN 9782296047181](#))
- Bellnoun MOMHA, *Dictionnaire français-bassa*, L'Harmattan, 2008, ([ISBN 9782296047198](#)).

- Dubois, Jean, *et alii*, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.
- Dubois, Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris Larousse, 1994.
- Dubois, Jean, *et alii*, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, Bordas, 1999.
- Giamoco, *et alii*, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 2000.
- Lemb, Pierre, De GASTINES, François, *Dictionnaire basaa-français*, Collège Libermann, Douala, 1973.
- Njack, Pierre-Emmanuel, *Basaa-English-French-German Dictionary*, SIL Cameroun, 2005
- Littré, E., *Dictionnaire de langue française*, Tomes 3, USA, 1994.
- Mounin, Georges *et alii*, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, PUF, 1974.

## **ENTRETIENS TÉLÉVISÉS**

- Bourdieu, Pierre, *Entretiens télévisuels*, 1991, La 5<sup>ème</sup>.

## **– VIII. WEBOGRAPHIE**

- WIKIPEDIA : Habitus (sociologie), Pierre Bourdieu
- <http://www.Ins.At.Trans./11Nr/Kody 11.html>.
- <http://www.african.gu.se/research/bantu.html>
- <http://atlas.challenges.fr/pays/CM-Cameroun/informations.html>





**ANNEXES**

**RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN**

**Paix-Travail-Patrie**

-----

**UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I**

-----

**ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE**

-----

**DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS**

-----

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DES CLASSES DE SIXIÈME DU  
LYCÉE DE BOT-MAKAK**

Ce questionnaire vous est adressé dans le cadre de la recherche que nous effectuons en vue de la finalisation de notre mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, sur le thème « **Les habitus socioculturels des apprentis lecteurs : cas des classe sixième du lycée de Bot-Makak** ».

Nous vous prions de répondre à ce questionnaire avec sincérité et objectivité afin de contribuer à la scientificité de ce travail.

**Identification de l'enquêté**

Nom(s) : \_\_\_\_\_ Prénom(s) \_\_\_\_\_

Nom de l'établissement : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

Age : \_\_\_\_\_ Sexe : \_\_\_\_\_

**Questions**

1. Quel est votre lieu de naissance ? \_\_\_\_\_
2. Quel est votre lieu de résidence ? \_\_\_\_\_
3. Depuis combien de temps résidez-vous dans cette localité ? \_\_\_\_\_
4. Quelle est votre langue maternelle ? \_\_\_\_\_
5. Vous exprimez-vous correctement en ces langues ? (oralement) \_\_\_\_\_

- Le basa'a

Oui

Non

- Le français

Oui

Non

6. Dans la cour de récréation, quelle langue utilisez-vous couramment avec :

- Des camarades parlant la même langue maternelle que vous ?

- Des camarades ne parlant pas la même langue maternelle que vous ?

- Vos enseignants ?

7. Quelle langue utilisez-vous en famille ?

8. Quelle langue utilisez-vous dans les lieux publics ?

9. Appréciez-vous véritablement la lecture ?

10. Hormis ceux au programme, quel genre de livres appréciez-vous ?

- livres jeunesse

- romans

- autres

11. aimez-vous la leçon de lecture ?

- Oui

-Non - Si non pourquoi ?

12. En quoi le cours de lecture vous est-il utile ? Il vous :

-éduque

-divertit

- autres

13. Lisez-vous des livres écrits en français, autres que ceux inscrits au programme ?

-Souvent

-Parfois

- Jamais

14. Possédez-vous un livre de lecture inscrit au programme ?

- Oui Lequel ?

- Non Pourquoi ?

15. Avez-vous souvent de bonnes notes en expression orale?

Oui

Non Si non pourquoi?\_\_\_\_\_

16. Pendant la leçon de lecture êtes-vous :

- satisfait ?

-distrain ?

-fatigué ?

17. À quel niveau situez-vous votre apprentissage du français ?

-Bien

-Assez-Bien

-Passable

-Mauvais

18. Croyez-vous que la multiplication des exercices oraux en classe de français pourrait vous aider à corriger vos erreurs d'expression orale ?

-Oui

-Non

Pourquoi ? \_\_\_\_\_

19. L'apprentissage simultané de votre langue maternelle et de votre langue de référence vous amènerait-il à comprendre les règles de fonctionnement du français ?

-Oui

-Non

Pourquoi ? \_\_\_\_\_

**RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN**

**Paix-Travail-Patrie**

-----

**UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I**

-----

**ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE**

-----

**DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS**

-----

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU LYCÉE DE  
BOT-MAKAK**

Ce questionnaire vous est adressé dans le cadre de la recherche que nous effectuons en vue de la finalisation de notre mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, sur le thème « **Les habitus socioculturels des apprentis lecteurs : cas des classes de sixième du lycée de Bot-Makak.** »

Nous vous prions de répondre à ce questionnaire avec sincérité et objectivité afin de contribuer à la scientificité de ce travail.

**Identification de l'enquêté**

Nom(s) : \_\_\_\_\_ Prénom(s) \_\_\_\_\_

Nom de l'établissement: \_\_\_\_\_ Qualité : \_\_\_\_\_

Discipline enseignée: \_\_\_\_\_ Sexe : \_\_\_\_\_

**Questions**

1. Quel est votre première langue de socialisation ? \_\_\_\_\_

2. Dans quelles circonstances parlez-vous français ?

- Au lieu de service

- En famille

- Dans les lieux publics (marché, église, ...)

- Entre collègues

3. En situation de classe, quelle langue vos élèves parlent-ils quotidiennement ?

\_\_\_\_\_

4. A quel niveau situez- vous l'apprentissage du français de vos élèves ?

\_\_\_\_\_

5. Vos élèves appréhendent-ils facilement les leçons de lecture?

Oui

Non Sinon, pourquoi ? \_\_\_\_\_

6- Aimez-vous dispenser les leçons dans ces sous disciplines du français ?

- Oui

- Non Pourquoi ?

7- Pendant ces leçons, quelles insuffisances dans leur expression orale constatez-vous chez vos apprenants ?

8- Quels sont les aspects sur lesquels vous vous attardez pendant les séances de lecture ?

-accentuation

- respect de la ponctuation

-Prononciation juste des mots

9- Cette façon particulière de s'exprimer a-t-elle un rapport avec

Leur attachement profond à leur langue maternelle ?

-Oui

-Non

Pourquoi ? \_\_\_\_\_

10- Comment vous enseignants de français, appréhendez-vous ces différentes façons de s'exprimer :

Comme une faute ?

-Oui

-Non

Pourquoi \_\_\_\_\_

Comme un style particulier aux apprenants bassaphones ?

-Oui

-Non

Pourquoi \_\_\_\_\_

Quelles méthodes préconisez-vous pour faire apprécier par tous les apprenants les leçons de lecture ?

11- Pensez-vous que l'enseignement de la langue maternelle pourrait amener les apprenants bassaphones à mieux comprendre le fonctionnement de la langue française ?

- Oui

- Non

12- Grâce à l'enseignement de la langue maternelle, les enseignants de français parviendraient-ils à mieux comprendre leurs apprenants ?

-Oui

-Non Si non, pourquoi ? \_\_\_\_\_

# TABLE DES MATIÈRES

<b>DÉDICACES</b> .....	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>ii</b>
<b>LISTE DES SIGLES</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES SCHÉMAS ET TABLEAUX</b> .....	<b>iv</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
1- ANALYSE DE LA SITUATION ET MOBILES DE L'ÉTUDE .....	6
2- INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE .....	7
3- PROBLÈME ET PROBLÉMATIQUE.....	7
3-1- PROBLÈME.....	7
3-2- PROBLÉMATIQUE .....	8
4- HYPOTHÈSE DE RECHERCHE .....	9
4-2- Hypothèse générale.....	9
4-3- Hypothèses secondaires .....	10
5- VARIABLES ET INDICATEURS.....	10
5-1- Les variables .....	10
5-2- Variables dépendantes .....	11
5-3- Variables indépendantes .....	11
5-4- Indicateurs .....	11
6- ARTICULATION DU MÉMOIRE .....	12
<b>CHAPITRE I : INSERTION THÉORIQUE</b> .....	<b>13</b>
1- LA NORME DU FRANÇAIS AU CAMEROUN .....	14
2- LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU FRANÇAIS AU PREMIER CYCLE .....	14
2-1- Les objectifs par niveau : en classe de sixième .....	15
3- DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS : .....	15
3-1- Les habitus socioculturels.....	15
3-2- Les apprentis lecteurs .....	16
3-3- Le Lycée .....	16

3-4- Les représentations .....	16
4- REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	17
4-1- ÉTAT DE LA QUESTION .....	17
4-1-1- Statut historique du français au Cameroun .....	17
4-1-2- Statut des langues locales camerounaises .....	18
4-1-3- Le phénomène du contact des langues .....	20
4-1-4- La dialectisation du français.....	23
5- CADRE GEO-ADMINISTRATIF .....	26
6- SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE .....	27
7- LE SYSTÈME LINGUISTIQUE BASA'A.....	27
7-1- LA LANGUE BASA'A .....	27
7-2- L'ALPHABET BASA'A .....	28
7-2-1- L'écriture .....	28
7-2-2-1- Aspects phonologiques .....	29
7-2-2-2- La prosodie.....	30
7-2-2-3- Particularités de certains phonèmes .....	31
7-2-3- La phonétique .....	32
7-2-3-1- Inventaire des phonèmes consonantiques .....	32
7-2-3-2- Inventaire des phonèmes vocaliques.....	33
8- EXPOSÉ DE MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE.....	34
8.1- CADRE THÉORIQUE .....	34
8-2- MÉTHODOLOGIE .....	34
8-2-1- La sociolinguistique .....	34
<b>CHAPITRE II : CONSTRUCTION ET PRÉSENTATION DES OUTILS DE RECUEIL DES DONNÉES.....</b>	<b>37</b>
2-1- CHAMP D'ÉTUDE ET POPULATION ENQUÊTÉE. ....	38
2-1-1- Milieu des enquêtés.....	38
2-1-2- Critères de sélection des enquêtés .....	39
2-1-3- L'âge et le sexe .....	39
2-1-4- Le lieu de résidence. ....	39
2-1-5- Niveau de scolarisation.....	39
2-2- TRAITEMENT ET STRATÉGIES DE VÉRIFICATION DES DONNÉES .....	40
2-2-1- Justification des critères de sélection des enquêtés. ....	40
2-2-2- Vérification des hypothèses.....	40



2-3- CONSTRUCTION DES OUTILS DE RECEUIL DES DONNÉES .....	41
2-3-1- Matériel d'enquête.....	41
2-3-2- Questionnaire adressé aux élèves. ....	42
2-3-3- Questionnaire adressé aux enseignants.....	49
2-3-4- Interprétation des données recueillies auprès des élèves et des enseignants du lycée de Bot-Makak.....	56
2-3-5- Validation des hypothèses .....	57
2-4- SUPPORT DE L'ENQUETE.....	57
2-4-1-Corpus .....	59
<b>CHAPITRE III : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES .....</b>	<b>62</b>
3-1- ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES HABITUS SOCIOCULTURELS ET DES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES DES APPRENTIS LECTEURS BASA'A.....	63
3-1-1- Les habitus socioculturels des apprentis lecteurs bassaphones.....	63
3-1-2- Les Interférences linguistiques.....	65
3-1-3- Les interférences phonétiques .....	65
<b>CHAPITRE IV : PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....</b>	<b>70</b>
4-1- RECRUESCENCE DE L'USAGE DU FRANÇAIS .....	71
4-2- INTÉGRATION DE LA LANGUE MATERNELLE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES OFFICIELS .....	73
4-3- LES SALLES DE CLASSE AUX EFFECTIFS PLÉTHORIQUES .....	74
4-4- PROPOSITIONS ASSIGNÉES AUX AUTORITÉS POLITIQUES ET SCOLAIRES .....	74
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>77</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>82</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>90</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>91</b>