

REPUBLIC OF CAMEROON

Paix-Travail-Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALES  
EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET EDUCATIVES

\*\*\*\*\*

Unité de Recherche et de Formation  
Doctorale en Sciences de l'éducation et  
Ingénierie Educatives



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOLS FOR  
THE SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

\*\*\*\*\*

Doctoral Research Unit for Science of  
Education and Educational Engineering

\*\*\*\*\*

**ENSEIGNEMENT DES LANGUES NATIONALES DANS LES  
CLASSES DE 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ET APPROPRIATION DES CONTENUS  
PAR LES NON LOCUTEURS : LE CAS DU FE'EFE'E**

*Mémoire rédigé et soutenu le 10 mars 2023 en vue de l'obtention du Master II  
recherche en Didactique des langues et cultures camerounaises*

**Option : Conseiller pédagogique**

Par

**TCHOUASSI VEIGNE Ange Manuella**

Licenciée en Linguistique Appliquée

Matricule : **17R3570**



**JURY**

<b>Qualités</b>	<b>Noms et grade</b>	<b>Universités</b>
Président	BELINGA BESSALA Simon, Pr	UYI
Rapporteurs	MANIFI ABOUH Maxime, Pr	ENS
	BESSALA Aubin Kisito, Pr	ENS
Membre	BANGA AMVENE Jean Désiré, Dr	UYI

# SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	i
DEDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES .....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
ABSTRACT .....	x
INTRODUCTION GENERALE .....	37
PREMIERE PARTIE : .....	42
PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE DE L'ÉTUDE .....	42
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE GENERALE .....	43
CHAPITRE II : CONCEPTUALISATION ET CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE .....	57
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....	113
CHAPITRE III : DEMARCHE METHODOLOGIQUE .....	114
TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES .....	127
CHAPITRE IV : PRESENTATION DES RESULTATS ET DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE, CORRELATIONNELLE ET DU CONTENU DES DONNEES .....	128
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS .....	175
CONCLUSION GENERALE .....	185
BIBLIOGRAPHIE .....	187
ANNEXES .....	190
TABLE DE MATIERES .....	201

Je dédie ce travail à :

- mes parents, **M. TCHOUASSI Paul et Mme Mamo Ngango Suzanne épouse TCHOUASSI** en témoignage de mon amour et de mon affection,
- ma grande sœur **TCHOUASSI YOUMBI Arianne Elodie** pour ses multiples efforts.

## REMERCIEMENTS

Je remercie le Seigneur Dieu Tout Puissant pour son amour infini dont il me fait grâce et pour avoir permis la réalisation de ce travail.

Au terme de cette étude, j'aimerais remercier tous ceux et toutes celles qui ont participé directement ou indirectement à sa réalisation. Je pense ici :

- aux enseignants Professeur MANIFI ABOUH Maxime et au Professeur BESSALA Kisito, mes encadrants. Ils ont su m'inculquer l'amour du travail bien fait et m'ont permis d'acquérir des connaissances nouvelles. Tous les mots ne suffiraient pas pour leur dire merci ;
- au Professeur Renée Solange NKECK BIDIAS, Chef de Département de Didactique des Disciplines ainsi qu'aux enseignants et aux membres de l'Administration de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) pour leurs conseils, leurs critiques constructives et leurs enseignements tout au long de notre formation académique ;
- au proviseur du lycée classique, du lycée bilingue, du lycée de Bafang rural, au vice-principal du collège bilingue Saint-Paul et aux enseignants des départements de Langues et Cultures nationales de ces lycées et collège qui m'ont permis d'effectuer mes enquêtes de terrain en toute convivialité ;

Je tiens également à remercier toute ma famille, mes amis et mes proches qui me soutiennent depuis longtemps. Car c'est grâce à eux que j'ai pu concrétiser toutes ces années d'études. J'adresse mes remerciements particuliers :

- à mes parents, M. et Mme TCHOUASSI pour tous les conseils qu'ils n'ont cessé de me prodiguer et pour tous les sacrifices qu'ils ont consentis pour mon éducation ;
- à maman Claire-Lise pour son amour, son soutien moral et financier
- A mes tantes KAMDEU Hortense et MONKAM Madeleine pour tout l'amour qu'elles n'ont cessé de me donner jusqu'aujourd'hui ; sans toutefois oublier Mme NGOPE Thérèse et Mme NICHE Julienne pour tout leur soutien.
- à mon compagnon LAPPI Apollinaire pour son soutien inconditionnel;
- à mes frères et sœurs TCHOUASSI Fred, TCHOUASSI Rossel, Mme WATAT Arianne et son époux Mr WATAT Jean-Claude, pour leur soutien moral et financier;

Enfin, que tous ceux dont j'ai omis involontairement les noms et qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire trouvent en ces quelques mots le signe de ma reconnaissance.

## **LISTE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS**

**APC** : Approche par les compétences

**ANACLAC** : Association nationale des comités de langues camerounaises

**CES** : Collège d'enseignement secondaire

**FLE** : Français langue étrangère

**IGE** : Inspecteur général des enseignements

**IPN** : Inspecteur pédagogique national

**IPR** : Inspecteur pédagogique régional

**LCC** : Langues et cultures camerounaises

**LCN** : Langues et cultures nationales

**LM** : Langue maternelle

**LN** : Locuteur natif

**4<sup>ème</sup>** : quatrième

**3<sup>ème</sup>** : troisième

**MINESEC** : Ministère des enseignements secondaires

**NLN** : Non locuteur natif

**OCDE** : Organisation de coopération et de développement économique

**ONU** : Organisation des nations unies

**PROPELCA** : Programme de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun

**VI** : Variable indépendante

**VD** : Variable dépendante

**ZPD** : Zone proximale de développement

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique des questions, objectifs, hypothèses, variables et indicateurs de recherche.....	118
Tableau 2 : Répartition des participants selon le sexe .....	128
Tableau 3 : Répartition des participants les tranches d'âge.....	128
Tableau 4 : Répartition des participants selon l'établissement fréquenté .....	129
Tableau 5 : Répartition des participants sur les classes.....	129
Tableau 6 : Répartition des participants sur la langue d'étude .....	130
Tableau 7 : Répartition des participants sur la connaissance en matière des LCN.....	130
Tableau 8 : Répartition des participants sur l'objet des Langues et Cultures Nationales chez l'élève .....	131
Tableau 9 : Répartition des participants sur la question de savoir si l'enseignement des LCN a un aspect d'intérêt ou de désintéressement pour les élèves.....	131
Tableau 10 : Justifications des réponses.....	132
Tableau 11 : Répartition des participants sur la question de savoir si l'enseignement des LCN doit être encouragé ou supprimé .....	132
Tableau 12 : Justifications des réponses.....	133
Tableau 13 : Répartition des participants sur langues de salutation de l'enseignant .....	133
Tableau 14 : Répartition des répondants selon l'appréciation de l'utilisation des Langues Officielles pendant le cours .....	134
Tableau 15 : Répartition des participants selon leurs origines .....	134
Tableau 16 : Degré de communication de la Langue Maternelle par rapport au français .....	135
Tableau 17 : Répartition des participants sur les origines des élèves .....	135
Tableau 18 : Répartition des participants sur les justifications .....	136
Tableau 19 : Répartition des participants sur la question de savoir quel est le niveau de performance dans la matière Langues et Cultures Nationales.....	136
Tableau 20 : Attitudes pendant les cours de Langues et Cultures Nationales .....	136
Tableau 21 : Répartition des participants sur les motivations à la participation au cours de LCN.....	137
Tableau 22 : Répartition des participants sur ce qui les motive réellement à suivre le cours de langue .....	137
Tableau 23 : Répartition des participants selon le sexe.....	137

Tableau 24 : Répartition des participants selon l'âge .....	138
Tableau 25 : Répartition des participants sur la question à savoir s'ils ont des enfants fréquentant des établissements d'enseignement des Langues et Cultures nationales.....	138
Tableau 26 : Répartition des participants sur le rôle que joue l'enseignement des langues et cultures nationales.....	139
Tableau 27 : Répartition des participants sur l'utilisation du français.....	139
Tableau 28 : Répartition des participants sur les justifications données.....	139
Tableau 29 : Répartition des participants sur la question à savoir quelle langue parlez-vous à la maison avec les enfants.....	140
Tableau 30 : Répartition des participants sur le niveau d'appréciation des Langues et Cultures Nationales.....	140
Tableau 31 : Répartition des participants sur la question à savoir quel est le niveau de performance langagière de vos enfants selon ses notes de classe.....	141
Tableau 32 : Répartition des participants sur la question à savoir s'ils encouragent les enfants dans la quête du savoir linguistique.....	141
Tableau 33 : Répartition des participants sur la question à savoir qu'est-ce que vous envisagez pour renforcer les capacités de vos enfants en langue.....	141
Tableau 34 : Répartition des participants sur la question à savoir comment motivez-vous vos enfants à apprendre leur langue.....	142
Tableau 35 : Répartition des participants sur la question à savoir faites-vous confiance aux enseignants de vos enfants.....	142
Tableau 36 : Répartition des participants sur les justifications.....	142
Tableau 37 : Répartition des participants sur l'apport des Langues et Cultures nationales dans les connaissances des enfants.....	143
Tableau 38 : Répartition des participants sur la question à savoir doit-on encourager l'enseignement des Langues et Cultures nationales dans les établissements scolaires du Cameroun.....	143
Tableau 39 : Répartition des participants sur les justifications.....	143
Tableau 40 : Fréquences observées et théoriques relatives à HR1.....	146
Tableau 41 : Calcul du khi carré ( $x^2$ ) pour HR1.....	148
Tableau 42 : Fréquences observées et théoriques relatives à HR2.....	151
Tableau 43 : Calcul du Khi carré ( $x^2$ ) pour HR2.....	152
Tableau 44 : Fréquences observées et théoriques relatives à HR3.....	154
Tableau 45 : Calcul du Khi carré ( $x^2$ ) pour HR3.....	155

Tableau 46 : Récapitulatif des résultats de l'étude .....	156
Tableau 47 : Fréquences observées et théoriques relatives à HR1 .....	157
Tableau 48 : Calcul du Khi carré ( $x^2$ ) pour HR1 .....	158
Tableau 49 : Fréquences observées et théoriques relatives à HR2 .....	160
Tableau 50 : Calcul du Khi carré ( $x^2$ ) pour HR2 .....	161
Tableau 51 : Fréquences observées et théoriques relatives à HR3 .....	162
Tableau 52 : Calcul du Khi carré ( $x^2$ ) pour HR3 .....	164
Tableau 53 : Récapitulatif des résultats de l'étude .....	165
Tableau 54 : Les langues officielles (usage, utilité).....	166
Tableau 55 : Usage du français pendant l'enseignement (étapes, explications).....	168
Tableau 56 : Les bonnes performances des élèves non locuteurs (volonté, notes de classe).171	
Tableau 57 : Attitudes observées .....	172



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Carte linguistique et localisation.....	55
Figure 2 : Différents groupes de langues au Cameroun.....	75
Figure 3 : Théorie des besoins d'Abraham Maslow .....	104
Figure 4 : Théorie des besoins de Clayton Paul Alderfer.....	105
Figure 6 : Lien entre les trois théories.....	107
Figure 7 : Pyramide d'Alain Labruffe selon Philipe Robinet.....	108
Figure 8 : Pyramide d'Abraham Maslow Points communs Pyramide d'Alain Labruffe .....	109

## RÉSUMÉ

Le présent travail porte sur l'enseignement des Langues et Cultures nationales dans les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs, le cas du fe'efe'e. Il est à noter que dans les établissements d'enseignement secondaire, la langue d'enseignement est un véritable dilemme vu la présence d'une diversité linguistique et culturelle, d'où la question d'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs des langues enseignées. En raison de tous ces problèmes rencontrés, le MINESEC a donc dégagé les langues de référence dans chaque région du Cameroun, et donc le fe'efe'e est enseignée comme langue standard dans le département du Haut-Nkam et plus précisément à Bafang. Ce travail a pour objectif de vérifier que les non locuteurs parviennent ou non à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de langues et cultures nationales en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les non locuteurs du fe'efe'e parviennent à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de LCN en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Pour infirmer ou confirmer cette hypothèse, nous avons opté pour une méthode mixte ainsi que la grammaire-traduction. En effet, un questionnaire a été adressé aux élèves et aux parents d'élèves, et des entretiens ont été réalisés auprès des enseignants de ces classes. Les données quantitatives et qualitatives obtenues ont été respectivement analysées sur la base du test de khi deux « $\chi^2$ » de Bravais Pearson et de l'analyse de contenu. L'interprétation des résultats obtenus a montré que pour une meilleure appropriation des contenus, il faudrait l'usage des langues officielles en occurrence le français, médium de communication pendant l'enseignement des langues et cultures nationales. Les résultats de l'étude montrent que les non locuteurs parviennent à s'approprier les contenus de langues et cultures nationales, car ils sont motivés à apprendre une nouvelle langue, ils ont un esprit de découverte et ce sont eux qui ont de meilleures notes. Au terme de cette étude, nous avons fait une suggestion selon laquelle chaque lycée devrait avoir un laboratoire de langue avec du matériel didactique adéquat afin de rendre pratique les cours de langues et cultures nationales. En plus, les enseignants doivent rendre autonome les apprenants à travers les méthodes active et interactive tout en se servant des situations de vie des apprenants.

**Mots clés :** *enseignement, langues nationales, appropriation des contenus, non locuteurs.*

## ABSTRACT

This work focuses on the teaching of National Languages and cultures in classes of 4<sup>th</sup> and 3<sup>rd</sup> and appropriation of content by non – native speakers, the case of fe'efe'e. It should be noted that in secondary schools, the language of instruction is a real dilemma given the presence of linguistic and cultural diversity, hence the question of appropriation of content by foreigners, that is non- native speakers. Because of all this problem encountered, MINESEC has identified reference languages in each region of Cameroon, and therefore fe'efe'e is taught as a standard language in the division of Haut-Nkam and more precisely in Bafang. The objective of this work is to verify whether or not non-speakers manage to appropriate the content provided in the course of national languages and cultures in 4<sup>th</sup> and 3<sup>rd</sup> grade. To achieve this objective, we formulated the hypothesis that non-speakers of fe'efe'e manage to appropriate the content by the learners don't determine the appropriation of the content provided in the course of LCN in 4<sup>th</sup> and 3<sup>rd</sup>. To invalidate or confirm this hypothesis, we opted for a mixed method as well as grammar-translation. Indeed, a questionnaire was sent to pupils and parents of pupils and interviews were carried out with the teachers of these classes. The quantitative and qualitative data obtained were respectively analysed on the basis of Bravais Pearson's chi square «  $x^2$  » test and content analysis. The interpretation of the results obtained showed that for a better appropriation of the content, it would be necessary use of the official language one occurrence French, medium of communication during the teaching of national languages and cultures. The results of the study show that non-speakers manage to appropriate the contents of national languages and cultures, because they are motivated to learn a new language, they have a spirit of discovery and they are the ones who have better marks. At the end of this study, we made a suggestion according to which each high school should have a language laboratory adequate didactic material in order to make practical the courses of languages and national cultures. In addition, teachers must make learners autonomous through active and interactive methods while using learners'life situations.

**Keywords:** *Education, National Languages, Appropriation of Content, Non- Speakers*

## INTRODUCTION GENERALE

L'éducation est définie comme un processus qui met en relation ou en situation des individus dans une perspective d'échanges mutuels et d'influence réciproque (exemple : l'enseignant et l'apprenant). Elle est un processus de modification de comportements de l'individu vers la perfection : Platon dira « éduquer c'est donner au corps et à l'âme toute la beauté et la perfection qui lui sont propres. » En d'autres termes, elle est considérée ici comme l'objet des savoirs savants.

De ce point de vue, la didactique comme science de l'éducation permet de développer chez les enseignants du secondaire des compétences liées aux savoir-faire ; c'est-à-dire sur les méthodes de planification des enseignements, les techniques de gestion des classes et l'enseignement par compétences.

Il nous semble indispensable de clarifier brièvement ce que nous entendons par les vocables « disciplinaire » et « didactique ». Reuter (2007) dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, met l'accent sur ce qui distingue les disciplines des didactiques. Il définit la discipline scolaire comme une « construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils...articulés à des finalités éducatives en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (2007, p.85 ; voir aussi Chervel, 1998 et Astolfi, 2008). L'une de ces finalités est l'accession, dans une certaine mesure, à un réel social extrascolaire par la construction de modes de penser, de parler et d'agir qui transforment, combinent ou enrichissent des modes existant chez les élèves (Schneuwly, 2007). Toute discipline scolaire est en continuelle mutation. Elle est le « produit des pratiques multiformes des différents acteurs du système scolaire » (Schneuwly, 2007, p.12) et elle entretient un rapport complexe avec une ou des disciplines scientifiques-de recherche-universitaires. Les disciplines découlent de la réalité des objets qui deviennent intérêts d'étude et de découverte (discipline scientifique) ou matières à transmettre (discipline scolaire) (Schneuwly, 2007).

La didactique est une discipline de recherche scientifique et non une discipline scolaire. Elle accorde un intérêt dominant au pôle des savoirs relatifs à une discipline donnée et aux rapports que les apprenants et les enseignants établissent avec ceux-ci (Dulays, 2006). Elle analyse « les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages référés/référables à des matières scolaires » [C'est] la focalisation sur les

contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques » (Reuter, 2008, p. 69). La didactique examine rigoureusement.

Les démarches d'enseignement qui ont cours dans l'institution scolaire et tente d'éclairer le phénomène de transposition des savoirs savants ou des pratiques sociales en savoirs scolaires en plus d'explorer les conditions et les processus d'acquisition de tel ou tel objet d'étude, en repérant les obstacles que les apprenants doivent surmonter et en tentant de dévoiler leurs conceptions et leurs façons de raisonner (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p.15).

De ces analyses découle la mise en œuvre d'interventions didactiques susceptibles de guider et d'améliorer les pratiques d'enseignement. Il s'agit de la partie la plus pratique du travail des didacticiens, qui positionne également la didactique comme discipline d'intervention et de formation. En revenant dans le domaine des langues et cultures nationales, nous pouvons dire que son objet dans l'enseignement du fe'efe'e est d'intervenir dans les pratiques de classe à travers le constructivisme où l'apprenant est au centre de son savoir, apprend les règles de grammaire d'une langue autre que la sienne.

Au Cameroun, le système éducatif (caractérisé par deux sous-systèmes francophone et Anglophone) est régi par plusieurs documents officiels parmi lesquels la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant la loi d'orientation scolaire au Cameroun. Cette loi stipule dans son article 7 que, l'État camerounais assure à l'enfant le droit à l'éducation et garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. Autrement dit, dans le domaine de l'éducation primaire et secondaire, les langues nationales ne sont pas interdites, mais tous les camerounais qui s'instruisent sont assurés de recevoir un enseignement en français ou en anglais selon la zone linguistique.

Notre étude portant sur l'enseignement des Langues et Cultures Nationales en général et du fe'efe'e en particulier, il est important et crucial de la situer sur le plan géolinguistique : Limité au Nord par les départements de la Menoua et des Hauts Plateaux, au Sud par le Nkam, à l'Est par le Ndé et à l'ouest par le Moungo, le Haut-Nkam est constitué de deux groupes ethniques à savoir les fe'efe'e qui sont en majorité et représentent près de 90% de la population, et les mbos qui sont en minorité et représentent près de 10% de la population.

Selon les fiches d'informations des Nations Unies sur l'éducation des jeunes (2013), l'éducation a été jugée très importante pour éradiquer la pauvreté et la faim et promouvoir une croissance économique soutenue, inclusive, équitable et un développement durable. Il est donc urgent d'aligner les politiques éducatives, les programmes d'études et les programmes de formation, de manière centrée sur les personnes, avec les priorités et les besoins nationaux en matière de développement, les stratégies de développement international et les besoins du marché du travail. Cela permettra de promouvoir la situation des jeunes, de lutter contre l'extrême pauvreté et de maximiser les avantages de la mondialisation pour les jeunes.

Malheureusement, une observation du même rapport de l'ONU de 2013 a révélé que, de nombreux systèmes d'éducation et de formation ne préparent pas adéquatement les étudiants à répondre aux exigences d'un monde globalisé. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2011), indique qu'en dépit des progrès liés aux objectifs de l'éducation pour tous, des millions d'enfants obtiennent des compétences de lecture, d'écriture et de calcul bien inférieures aux niveaux attendus. Trop souvent, la qualité de l'enseignement secondaire est faible et le contenu n'est pas pertinent pour les jeunes et n'est pas lié au monde du travail.

L'éducation est le processus consistant à créer un environnement propice formel pour que les élèves apprennent des valeurs, des compétences et des attitudes qui peuvent être bénéfiques pour eux. C'est quelque chose que l'on obtient à un moment donné dans la vie. L'éducation est une connaissance acquise par l'enseignement. D'une part, c'est quelque chose qu'un individu obtient d'une source extérieure ; c'est pourquoi elle est une activité profondément sociale et organisée. D'autre part, l'apprentissage est l'instinct fondamental de tous les êtres humains, un processus d'appropriation des connaissances, des valeurs et des compétences ; l'apprentissage est individuel, c'est toujours l'individu qui apprend même s'il est membre d'un groupe social car il évolue à l'intérieur de soi et peut être un processus informel et continu.

Au niveau socioculturel, la culture et l'économie sont indissociables en raison de leur relation intime. En cours d'apprentissage du français langue étrangère, on apprend la culture et la tradition française. Allant dans le même ordre d'idées, Michel Develay dans son ouvrage "savoirs scolaires et didactiques des disciplines" développe l'idée selon laquelle le français, langue maternelle apparaît comme première discipline enseignée dans les collèges et lycées. En d'autres termes, le français est plus usité dans les établissements scolaires et est devenu la première langue (L1) parlée par l'administration ainsi que les apprenants ne parlant pas leur langue maternelle. Cette discipline s'est transformée au fil du temps, d'abord dans les années

60-70, ensuite 80-90 avec les changements observables ; elle devient par la suite l'une des langues officielles ; et langue officielle en France. L'on évoque cependant son évolution culturelle, en parlant aussi de la société c'est-à-dire la culture et les pratiques des natifs, on parle donc de culture littéraire qui engendre la culture nationale.

La linguistique participe dans l'enseignement de la grammaire en ce sens qu'elle met avant tout l'importance de la communication. De ce fait, elle met la langue au centre de tout apprentissage car elle représente le code de la communication entre interlocuteurs de la même langue permettant l'intercompréhension des sujets parlants.

Avec l'avènement des langues et cultures nationales, le français a rejoint l'enseignement de ces langues afin de permettre à chaque apprenant et enseignant de se retrouver sur la même longueur d'onde. Il convient à cet effet d'éviter des discriminations puisque chacun s'est déjà fait une représentation (préjugés, stéréotypes, croyances...) de la langue apprise ou enseignée. Car elle est avant tout « un ensemble de pratiques de représentations » affirme CALVET. L.J., cette affirmation nous montre que parler de la représentation est lié aux pratiques linguistiques qui sont au centre des recherches sociolinguistiques. Cependant, nous pouvons dire que l'aspect interculturel fait intervenir le rapport que les êtres humains établissent à eux-mêmes, aux autres et au monde.

Faisant appel à la didactique, on se rend compte qu'elle rend un très grand service à la société car elle met les élèves en situation active et interactive dans la prise en compte de leurs productions.

L'enseignement d'une langue au détriment des autres entraîne la plupart du temps des discriminations ethniques entre les élèves et les enseignants, or à cause de l'hétérogénéité linguistique des classes, la variante à enseigner est le dialecte retenu comme standard ce qui n'est pas toujours facile à adopter dans les pratiques de classe. Pour les non natifs, il est difficile pour certains de s'adapter au contexte d'apprentissage ; certains ont besoin d'un encouragement appelé en psychologie renforcement positif que Skinner (1904-1990) étudie dans le behaviorisme.

Pour mener à bien notre étude, nous nous posons la question suivante : Les non locuteurs parviennent-ils à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de Langues et Cultures Nationales en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ?

L'hypothèse de recherche est la suivante : Les non locuteurs parviennent à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de Langues et Cultures Nationales en classe de 4ème et 3ème.

Nous avons structuré ce travail en trois grandes parties parmi lesquelles :

La première partie, intitulée problématique générale et cadre théorique, comprend deux chapitres à savoir : la problématique générale de l'étude, autour de la question principale et l'analyse des concepts et la revue de la littérature. La deuxième partie, est intitulée cadre méthodologique et opératoire, aura un chapitre qui sera : la méthodologie et le cadre opératoire. Dans la troisième et dernière partie, elle comportera également deux chapitres : l'analyse des résultats et l'analyse des données, suivie de la discussion, l'interprétation et recommandations.



**PREMIERE PARTIE :**  
**PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE DE**  
**L'ÉTUDE**

# CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE GENERALE

Pour qu'un travail soit qualifié de recherche scientifique en général et dans le domaine éducatif en particulier, il doit remplir certaines conditions. En d'autres termes, il doit strictement suivre un processus ou un canevas. En effet, la première phase est appelée la problématique car elle donne à un travail de recherche son sens. C'est la base sur laquelle l'autre partie du travail est construite.

La problématique apparaît comme une composante essentielle de toute recherche parce qu'elle contribue à avoir une approche plus claire des questions auxquelles le chercheur souhaite apporter une réponse.

Ce chapitre à caractère introductif s'articule autour de : le contexte et l'identification de l'objet de l'étude, la formulation et position du problème, les questions de recherche, les hypothèses de recherche, les objectifs, les intérêts et limites de l'étude et enfin le type d'étude à mener.

## 1.1. CONTEXTE ET IDENTIFICATION DE L'OBJET D'ETUDE

### 1.1.1. Contexte

Le Cameroun Afrique en miniature, compte environ 248 langues déjà inventoriées (Dieu et Renaud, 1983 ; Breton et Fohtung, 1991) auxquelles il faut ajouter les deux langues officielles occupant largement le terrain en parlant du français et de l'anglais. Or, l'on se rend compte qu'avec les multiples langues en présence, ce n'est qu'en 2008 qu'elles ont fait partie intégrante des programmes scolaires et s'en suit des difficultés d'acquisition du savoir en langue maternelle (L1) par les apprenants venant de divers horizons. Toutefois, l'enseignement de ces langues nationales en général et du fe'efe'e en particulier s'est peu à peu amélioré avec la venue des matériels didactiques (livres au programme) afin de faciliter l'enseignement-apprentissage. Grâce à son apparition, elle occupe une place de choix dans les examens trimestriels.

L'observation des programmes officiels des Langues et Cultures Nationales laisse voir que, les contenus à dispenser sont structurés en modules tenant compte d'un cadre de contextualisation, l'agir compétent et des ressources.

Chaque leçon vise des objectifs déclinés et structurés en savoirs, en savoir-faire théoriques et en savoir-faire expérimentaux. Pour une acquisition efficiente des connaissances et le développement des compétences, l'enseignement des langues et cultures nationales doit

partir d'un support didactique observable, audible ou manipulable à partir duquel l'enseignant posera un questionnement adéquat pour faire participer activement les élèves à la construction des savoirs qu'il veut leur faire acquérir. L'élève est ainsi au centre du processus d'enseignement/apprentissage.

Lorsqu'on fait référence à l'enseignement/apprentissage d'une connaissance, on fait référence à une situation didactique où il y aura l'apprenant, l'enseignant et l'objet d'étude ou la matière à apprendre et le lieu d'apprentissage. Autrement dit, il y aura un enseignant qui rend l'environnement propice pour que l'apprenant apprenne. Il s'agit de mettre l'élève en situation de découverte adapté pour susciter l'exploration spontanée. En d'autres termes, c'est de créer une situation didactique pertinente pour le sujet à enseigner qui permet à l'apprenant d'explorer et de découvrir de nombreuses choses. En explorant, l'apprenant acquiert des connaissances. Pour que l'apprenant puisse mieux apprendre le fe'efe'e, nous pouvons utiliser les méthodes active et inter active tout en se servant des situations de vie de l'apprenant à l'exemple de la naissance, le mariage. L'exploration peut être faite individuellement ou collectivement. Un meilleur apprentissage d'un savoir dynamique comme la langue en général et le fe'efe'e en particulier suppose qu'il y ait une méthode favorable et disponible aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants. Nous avons constaté au cours de cette recherche que les professeurs, ainsi que leurs élèves, considèrent l'apprentissage du fe'efe'e comme étant difficile à apprendre.

Or, les finalités de l'enseignement en langues nationales sont :

- ✓ promouvoir un type d'homme enraciné dans sa culture ;
- ✓ mettre en valeur les langues et les cultures nationales ;
- ✓ faciliter l'acquisition des savoirs et une meilleure appropriation des langues secondes ;
- ✓ assurer la réussite éducative et réduire le taux de déperdition à travers des activités d'enseignement adaptés au contexte socioculturel de l'apprenant ;

Toutefois, tout enseignement a besoin d'approches pour contextualiser son contenu et l'adopter en situation classe afin d'aider l'apprenant et l'enseignant de bien appliquer le savoir.

Les approches suivies en langues et cultures nationales :

- **L'approche par les compétences (APC)**

L'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ayant fait une réforme pédagogique mondiale, a abouti à l'Approche par les Compétences. Elle est la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement de la nouvelle réforme. Il s'agit d'une méthode relativement nouvelle d'élaboration des cours ou des programmes de formation qui est désormais en vigueur dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun.

D'après Perrenoud (1998 p.67), « Une approche par compétences précise la place des savoirs savants ou non dans l'action : ils constituent des ressources souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à entrer en phase avec la situation ».

Maubant et al, (2009, p.377) définissent l'Approche par les compétences comme « les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'étude ».

Cette approche cherche à favoriser une meilleure compréhension des réalités du monde au service d'un agir social pour l'élève et d'un agir socioprofessionnel pour l'enseignant. C'est ainsi qu'a été organisé à Mbalmayo en novembre 2012, un séminaire portant sur la mise sur pied des programmes selon l'Approche par les Compétences.

Ce séminaire réunissait l'Inspecteur général des enseignements (IGE), les Inspecteurs pédagogiques nationaux (IPN) et les Inspecteurs pédagogiques régionaux

(IPR) en vue d'effectuer un réaménagement de l'ensemble des programmes permettant de passer des connaissances théoriques aux connaissances beaucoup plus pratiques. Au terme de ce séminaire, des fiches de cours ont été conçues de façon à ce que l'Approche Par les Compétences soit expérimentée dans les classes de 6e et 5e dans les établissements scolaires. L'objectif de cette expérimentation était d'évaluer le comportement des élèves et leurs réactions face à cette approche nouvelle.

En 2014, l'arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant redéfinition des programmes d'études des classes de 6e et 5e, est divulgué. Partie des classes de 6e et 5e, l'Approche par les Compétences est désormais appliquée de la 6e en Terminale dans tous les cycles et niveaux de l'enseignement secondaire général et technique, elle a commencé à être appliquée en Classe de Première durant l'année scolaire 2019-2020.

Avec l'Approche par les Compétences, l'élève est désormais placé au centre de la construction de son savoir. Dans cette approche, l'enseignant a un rôle de guide, de médiateur et il donne la possibilité à l'élève de construire lui-même son savoir pouvant être réinvesti face à des situations problèmes auxquelles il fait face au quotidien.

### **1.1.2. Identification de l'objet et justification de l'étude**

La langue représente notre identité culturelle et elle marque l'appartenance à un peuple. Notre sujet s'inscrit dans un contexte marqué par la thématique portant sur la didactique des disciplines en général et la didactique des Langues et Cultures nationales en particulier au premier cycle. Ainsi, l'usage de certains matériels didactiques (manuels scolaires, encyclopédies...) sont devenus une exigence dans le processus enseignement-apprentissage des contenus éducatifs au premier cycle. Afin de contribuer à l'amélioration et au développement de la recherche dans le domaine de la didactique des Langues et Cultures Nationales, langue première pour certains (LN-L1) et langue seconde pour d'autres (LN-L2) le français étant leur L1, nous avons porté notre dévolu sur ce sujet qui confirme notre choix sur l'enseignement des Langues et Cultures nationales. Au cours de cette recherche, nous tenterons de nous appesantir sur les pratiques de classe et d'essayer d'analyser l'effectivité de cet enseignement en langue maternelle.

Principal facteur de développement économique et social, la langue apparaît comme un instrument essentiel au développement, à la transmission des savoirs et à la diffusion des pratiques optimales. C'est en allant dans le même sens que CHAUDENSON (1989, p. 12) écrivait : « ... tout individu a le droit de « vivre dans sa langue », toutes les langues sont, en quelque sorte « égales » en « légitimité » et en « dignité ». Par ailleurs, plusieurs autres linguistes se sont interrogés sur le développement en Afrique en s'attardant particulièrement sur l'usage des langues locales et des représentations que certains locuteurs natifs et non locuteurs natifs se font de cette langue qu'elle soit étrangère ou non. Il en ressort de ces différentes recherches que: « the economic and social development of Africa depends crucially on the development and use of african languages in the enterprise of national development » (CHUMBOW 2009, p.23). Autrement dit, pour que l'Afrique se développe sur le plan économique et social, l'usage des langues africaines est indispensable dans/pour le développement national car la langue (code de communication), l'économie et le social vont de pair.

### **1.1.3. Position et formulation du problème**

#### **1.1.3.1. Constat**

La non pratique des langues nationales par les enseignants et les parents a longtemps été observée par tous et par toutes, sa valeur a été réduite au titre d'un rien malgré son importance capitale au quotidien. La langue maternelle en elle-même est un problème au sein des communautés ne parlant pas couramment leur langue et son intégration dans les programmes scolaires fait problème. La peur de parler nos langues est dû au fait que nous avons été colonisé par des étrangers nous forçant à parler leurs langues (les langues étrangères), nous interdisant de parler et d'enseigner nos langues maternelles au détriment du français et de l'anglais. Lors de cette colonisation, toute personne attrapée entrain de communiquer en sa langue maternelle était sévèrement punie, ce qui a créé une frustration chez certains autochtones.

Il est à noter que le problème d'enseignement des Langues et Cultures Nationales dans les établissements scolaires peut provenir de :

- ✓ la non maîtrise du dialecte standard par l'enseignant et/ou par les élèves et parents d'élèves qui revendiquent l'enseignement de la variante de la localité.
- ✓ difficulté à enseigner les cours de LCN en langues nationales à cause du caractère plurilingue des classes et du faible niveau de développement de certaines langues nationales. Pour contourner cette difficulté, le français et l'anglais servent de médium d'enseignement de plusieurs langues et cultures nationales dans les pratiques de classe.
- ✓ les activités d'intégration sont confrontées au manque de laboratoire, les auxiliaires pédagogiques et les ressources humaines recommandées pour une meilleure application de l'APC ne sont pas toujours à la portée des élèves, surtout en zones urbaines et périurbaines.
- ✓ un temps d'enseignement insuffisant pour faire participer tous les élèves d'une classe puisque le temps consacré à une leçon de langue ou culture nationale n'est que d'une heure.
- ✓ pas de descente sur le terrain (musée national, ...), lieu par excellence de la conservation du patrimoine culturel ; raison pour laquelle le cours est essentiellement théorique.

Face à ces difficultés, le MINESEC prévoit de dégager les langues de référence principales qui seraient les langues de la localité ou celles parlées par la majorité des apprenants ; de réduire les effectifs des salles de classe, la création de départements ou filières et de laboratoires de formation des professeurs de langues et cultures nationales dans toutes les Ecoles Normales Supérieures créés par arrêté N° 08/223/MINESUP/DDES du 03 septembre 2008 en réponse à la demande N° 2285/08/MINESEC/IGE/IP/LALE du 12 septembre 2007 du

Ministre des enseignements secondaires ; afin d'approfondir l'offre de formation en Langues et Cultures Nationales.

En effet, la descente effectuée sur le terrain révèle que pendant un cours de langues et cultures nationales, des élèves sont dispersés, distraits et inattentifs car n'accordent pas assez d'importance pour le cours de Langues et Cultures Nationales ; selon ces mêmes élèves on ne devrait pas enseigner les langues maternelles à l'école. Force est de constater que sur 50 élèves d'une salle de classe de 4ème ou 3ème, 40% sont des locuteurs natifs du fe'efe'e et environ 10% sont non natifs, les non locuteurs natifs portent une appréciation à l'endroit de l'apprentissage d'une nouvelle langue et s'en sortent beaucoup mieux que les locuteurs natifs de la langue d'enseignement. Lors des évaluations, les non natifs ont de meilleures notes contrairement aux natifs ; ce qui revient à dire que la compétence compte dans l'acquisition des connaissances. Certains enseignants se plaignent de l'insuffisance des manuels didactiques ; ce manque est dû à une asymétrie entre les attentes de la commission nationale d'Agrément des Manuels scolaires et des matériels didactiques du Cameroun et l'aménagement linguistique en vigueur pour l'enseignement des LCN.

Bandura (cité par Mohammed Chekour et al (2015)) estime que la façon dont les individus perçoivent leur efficacité dépend de trois éléments qui sont :

- leurs performances antécédentes ;
- leur plaisir d'apprendre ;
- les encouragements verbaux des autres personnes.

S'agissant des performances antécédentes, la plupart des élèves avouent avoir échoué en Langues et Cultures Nationales aux examens précédents. Les élèves après avoir enduré de nombreux échecs en Langues et Cultures Nationales sont contraints au découragement et à l'abandon donnant ainsi une image négative des Langues et Cultures Nationales. D'où les déclarations de certains élèves : « pourquoi enseigne-t-on les langues maternelles à l'école ? Je suis nul(le) en langues et cultures nationales, pourquoi dois-je faire un effort dans cette matière ? Je préfère en faire dans d'autres pour gagner des points ». Pour eux, la matière est si difficile à comprendre donc, il vaut mieux éviter en prenant le chemin qui semble facile et qui donne de bons résultats.

S'agissant du plaisir d'apprendre, la présence d'un enseignant expérimenté conduit progressivement l'apprenant vers une motivation intrinsèque c'est-à-dire la motivation qui amène les élèves à exercer certaines activités pour le plaisir et la satisfaction personnelle. Dans ce cas, le désir d'apprendre est amélioré chez l'apprenant. Ils investissent volontiers dans leur temps et leur énergie parce que cela leur procure le plaisir et la satisfaction.

Chaque être humain a besoin d'encouragement pour pouvoir mieux travailler. Les mots de motivation de l'enseignant ou des pairs dits à un apprenant pour de bonnes performances stimulent son intérêt à mieux faire. Cet aspect est très important surtout pour les apprenants ayant une faible estime de soi. Les mots verbaux d'encouragement aident à stimuler et à développer la confiance en soi chez l'apprenant.

### **1.1.3.2. Problème de l'étude**

En effet, la formulation de ce problème naît du constat selon lequel les élèves en classe de 4ème et 3ème éprouvent beaucoup de difficultés d'apprentissage en Langues et Cultures Nationales, mais certains locuteurs natifs ne sont pas motivés à suivre le cours. Par contre, l'on observe l'attitude des non natifs par rapport à cet enseignement ; ils ont l'engouement, un esprit de découverte accru dans la matière Langues et Cultures Nationales.

Or, lors d'une séquence didactique, la langue utilisée doit être comprise par les interlocuteurs d'où l'intercompréhension ; ce qui permettra à l'apprenant de développer son lexique dans la langue enseignée. C'est ainsi que grâce au Programme Opérationnel pour l'enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA) mis sur pied par l'université de Yaoundé I et l'Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises (ANACLAC) depuis 1982 ; les langues régionales sont intégrées au secondaire.

En fait, la didactique est une discipline qui s'attèle à résoudre le problème de la baisse de niveau scolaire des apprenants.

Dans l'optique de procéder à l'amélioration du niveau scolaire des apprenants, le Cameroun a participé à la conférence de Jomtien en 1990, dont le but était de promouvoir l'éducation pour tous, dans le souci d'accroître les rendements des élèves. Dès lors, pour relever les performances des apprenants, il organisa en 1995 les états généraux de l'éducation. En 2006, le document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE), est rédigé pour la période allant de 2010 à 2020. Entre 2014-2015, on note l'entrée en vigueur du nouveau paradigme didactique



qu'est l'Approche par les Compétences. Tout ceci a été fait dans le but majeur de réduire les taux d'échec et de promouvoir une éducation de qualité.

Cependant, toutes ces mesures prises n'ont pas fait l'objet de suivi et n'ont eu de suite favorable. Beaucoup de textes officiels ne sont pas véritablement appliqués sur le terrain. En effet, les experts chargés de la rédaction du document de stratégie pour la croissance et l'emploi, reconnaissent qu'au Cameroun, le gaspillage dans l'usage des crédits publics du fait de multiples redoublements et d'abandons scolaires est avéré (...) 30% de ressources allouées au système éducatif sont gaspillées parce qu'elles payent des années de redoublement (Rotou, 2011).

La recommandation des États généraux de l'Éducation de 1995 à Yaoundé va dans le sens de la promotion des méthodes actives avec pour centre d'intérêt, l'élève lui-même. Cette recommandation est renforcée par l'idée que les meilleures méthodes d'enseignement sont celles qui placent l'activité de l'élève au centre de l'action pédagogique. L'élève est désormais acteur de la construction de son savoir. Ce ne sont ni les contenus d'apprentissage (le savoir), ni les méthodes pédagogiques, ni l'enseignant qui devraient constituer le centre d'intérêt mais l'élève lui-même.

Ayant mis ce dernier au centre de l'action pédagogique, sa responsabilité s'est également accentuée, il est à présent l'acteur principal de ses apprentissages et il a un environnement linguistique très bien étoffé de nos jours. Malheureusement, il n'arrive pas toujours à bien s'approprier cet environnement en vue de mieux développer ses compétences.

Il se pose le problème de contenu et la langue d'enseignement qui pourrait être à l'origine du manque de motivation des élèves dans cette matière. Cet usage est dû à la disparité de nos langues longtemps non utilisées au détriment des langues officielles instaurées par les colons. Notons d'une part que les locuteurs natifs du fe'efe'e n'ont aucune motivation à suivre le cours de LCN à cause de l'intégration de l'enseignement des langues maternelles dans les programmes scolaires, et d'autre part les non locuteurs natifs qui accordent de l'importance et un essai de compréhension pour cet enseignement.

#### **1.1.4. Questions de recherche**

La question de recherche est une question qui relie deux ou plusieurs variables. C'est une question centrale qui servira de fil conducteur pour le chercheur.

#### **1.1.4.1. Question principale**

Dans le cadre de notre recherche, elle est formulée comme suit : Les non locuteurs du fe'efe'e parviennent-ils à s'appropriier les contenus dispensés dans le cadre du cours de Langues et Cultures nationales en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ?

#### **1.1.4.2. Questions spécifiques**

Afin de mieux saisir les implications de la question de recherche, il est nécessaire de la disséquer en trois questions spécifiques :

- ❖ La langue fe'efe'e est-elle utilisée efficacement comme véhicule d'enseignement de la matière LCN en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ?
- ❖ Les apprenants non locuteurs du fe'efe'e ont-ils de bonnes performances en LCN ?
- ❖ Quels sont les facteurs qui favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs ?

#### **1.1.5. Hypothèses**

##### **1.1.5.1. Hypothèse principale**

L'hypothèse qui découle de la question de recherche est : Les non locuteurs du fe'efe'e parviennent à s'appropriier les contenus dispensés dans le cadre du cours de Langues et Cultures nationales en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

##### **1.1.5.2. Hypothèses secondaires**

- ❖ Le cours de LCN n'est pas enseigné intégralement en fe'efe'e : il est difficile de se passer des Langues Officielles.
- ❖ Les non locuteurs du fe'efe'e ont de bonnes performances en LCN
- ❖ Plusieurs facteurs liés à la motivation et aux attitudes et représentations linguistiques favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e.

#### **1.1.6. Objectifs de recherche**

L'objectif se présente comme étant l'aboutissement d'un parcours dans notre contexte, Ntebe Bomba (1991 :71) nous propose une définition scientifique de du terme lorsqu'il dit que l'objectif est :

Le point d'atterrissage et à la fois le point de décollage dans le développement de l'étude. Il s'avère être la partie la plus délicate de l'œuvre académique car il porte sur la plus-value scientifique qu'il faut faire clairement ressortir au départ pour la rendre évidente à la fin de l'œuvre.

En d'autres termes, l'objectif d'une étude est semblable à un éclaircissement dont on se sert pour démontrer un phénomène donné. Il apparaît en même temps comme le point ciblé et le fondement de la recherche. Pour une meilleure compréhension des objectifs de notre recherche, nous allons distinguer l'objectif général de ceux spécifiques.

#### **1.1.6.1. Objectif général**

Il répond directement à la question principale : Montrer que les non locuteurs parviennent à s'appropriier les contenus dispensés dans le cadre du cours de langues et cultures nationales en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

#### **1.1.6.2. Objectifs spécifiques**

Ils répondent généralement aux questions spécifiques.

- ❖ Vérifier que la langue fe'efe'e est utilisée efficacement comme véhicule d'enseignement de la matière LCN en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>
- ❖ Vérifier que les apprenants non locuteurs du fe'efe'e ont de bonnes performances en LCN
- ❖ Identifier les facteurs qui favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e

#### **1.1.7. Intérêts et limites de l'étude**

Si l'enseignement des langues et cultures nationales et l'appropriation des contenus par les non locuteurs ont été choisis comme terrain de recherche, c'est parce qu'ils revêtent des intérêts considérables sur les dimensions : scientifique, didactique, culturel et sociolinguistique.

##### **1.1.7.1. Intérêts**

###### **1.1.7.1.1. Intérêt scientifique**

Notre étude constitue pour nous un avantage scientifique parce qu'il permet d'analyser, de relancer et d'enrichir un nouveau débat sur l'appropriation des contenus par les non locuteurs. Non seulement, il constitue une revue de littérature mais permet également de renforcer mon travail sur l'appropriation des contenus par les non locuteurs. Par la suite, le sujet relève d'un paradigme dont milite plusieurs théories tout autour, et qui, ces dernières cherchent à le définir, l'expliquer, le représenter, le décrire et le conceptualiser par rapport aux événements et aux phénomènes observés. Il relève d'un problème qui nécessite d'être résolu scientifiquement à travers les théories qui militent tout autour, la méthodologie (les enquêtes

sur le terrain, les analyses). La résolution à ce problème constitue un plus à la science et permet d'élargir nos esprits.

#### **1.1.7.1.2. Intérêt didactique**

A travers l'intérêt didactique, cette recherche va permettre d'étudier les différentes questions qui se posent au niveau de l'enseignement-apprentissage des Langues Nationales (LN) dans le système éducatif camerounais. Elle permettra ainsi une exploitation de l'ensemble du potentiel du matériel didactique qui jusqu'ici reste encore sous-exploité par les enseignants et les apprenants.

#### **1.1.7.1.3. Intérêt culturel et sociolinguistique**

Cette étude nous permet d'apprendre un aspect de la culture fe'efe'e et de comprendre comment la langue traduit les identités d'un individu et d'un groupe d'individus.

Par ailleurs, cette étude a un intérêt national dans la mesure où la connaissance de ces deux valeurs culturelles ainsi que des normes qui les définissent facilitera l'insertion sociale des individus d'origines diverses dans le département du Haut-Nkam en général, garant de l'unité nationale de tous les camerounais.

Elle expose également quelques aspects de la culture camerounaise en général et fe'efe'e en particulier qui contribueront à la promotion des langues et cultures camerounaises déjà envisagée par le programme de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA), ainsi qu'à leur insertion dans le système éducatif de notre pays comme le stipule la loi 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun.

#### **1.1.7.2. Limites de l'étude**

Selon le dictionnaire français Petit Larousse (1997, p.112), délimiter c'est : « fixer, déterminer les limites ». Délimiter son travail revient à le circonscrire, autrement dit fixer ses bornes. Nous délimiterons notre étude sur plusieurs plans : géo-spatiale, spatiotemporel et thématique.

##### **1.1.7.2.1. Délimitation géo-spatiale**

Pour ce qui est de la délimitation géographique, notre sujet s'étend dans le département du Haut-Nkam ; arrondissement de Banka et Bafang. Il comporte six établissements d'enseignement secondaire général (lycée classique, Collège Bilingue Saint-Paul, lycée bilingue et le lycée rural).

### **1.1.7.2.2. Délimitation spatio-temporel**

Notre recherche s'étend à la faculté des sciences de l'éducation ; département de Didactique des disciplines ; filière Didactique des disciplines, et option Conseiller pédagogique. Elle se déroule pendant une période de deux ans allant de Novembre 2020 à Novembre 2022.

### **1.1.7.2.3. Délimitation thématique**

Cette étude s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation en général et de la didactique des LCC en particulier. Du point de vue de cette thématique, la problématique développée se trouve à la croisée de la didactique et des langues et cultures nationales dont le thème porte sur : « l'enseignement des LN dans les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et appropriation des contenus par les non locuteurs natifs ».

### **1.1.8. Type de l'étude**

La méthodologie mixte sera utilisée, car elle permettra de façon stratégique de manier les données qualitative et quantitative de manière cohérente et harmonieuse afin d'enrichir les résultats de la recherche. En fait, cette méthodologie facilite la triangulation des résultats de recherche et nous obtiendrons des résultats fiables.

#### **a. L'échantillonnage**

Pour déterminer notre échantillon, nous procéderons par échantillonnage aléatoire simple. Celui-ci consistera à donner une chance à tous les éléments de la population d'être représenté dans l'échantillon. Le choix de l'échantillon se justifie par ses avantages parmi lesquels la baisse et la faisabilité de la recherche. Sa fonction est de fournir des informations généralisables à l'ensemble de la population parente.

#### **b. Les instruments de collecte des données**

Notre objectif étant de montrer que les non locuteurs parviennent à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de langues et cultures nationales en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire et par entretien pour la collecte des données afin d'en tirer le meilleur profit de leur complémentarité. Ce choix se justifie par le type de recherche (mixte) car chaque instrument de collecte correspond à un type de recherche.

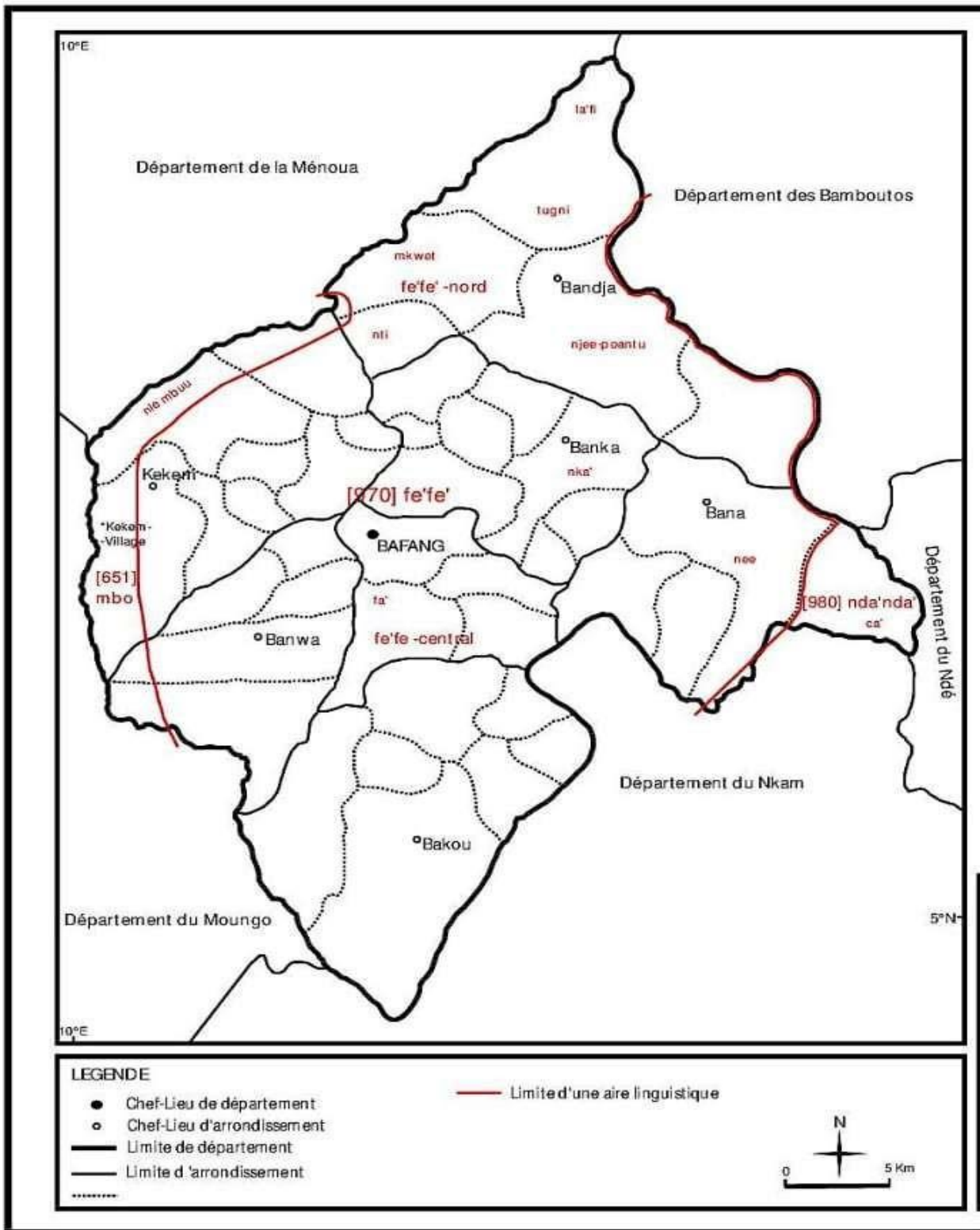


Figure 1 : Carte linguistique et localisation

## **Commentaire :**

Cette carte représente la carte géographique du département du Haut-Nkam avec son chef-lieu de département Bafang. D'après SADEMBOUO Etienne et Beban CHUMBOW (1990), le fe'efe'e est la langue naturellement parlée par les populations de ce département plus précisément au Sud de la région Bamiléké dans la région de l'Ouest au Cameroun.

Comme nous pouvons le remarquer, l'atlas linguistique du Cameroun situe cette langue dans la zone 9 qui ne contient que les langues du groupe Grassfield de l'Est et lui attribue le code [970]. Le fe'efe'e connaît un ensemble de variantes regroupées en deux principaux dialectes : le fe'efe'e central-sud et le fe'efe'e nord.

Le fe'efe'e nord, avec les dialectes la'fi (Balafi), tugni (Fotouni), mkwet (Fondjomekwet) et ntii (Fondanti)

Le fe'efe'e central, avec les dialectes njee-poantu (Bandja-babouantou), fa' (Bafang), nka'(Banka) et nee (Bana)

A l'Est, le nda'nda' [980] (bamiléké-central) avec le parler ca' du dialecte nda'nda'-ouest

Et le sud-ouest appartient à la plaine des mbo ; c'est l'aire du dialecte nlembuu de la langue mbo [651] du groupe bantou côtier.

## **CHAPITRE II : CONCEPTUALISATION ET CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE**

### **2.1. ANALYSE DES CONCEPTS**

Une des préoccupations les plus importantes des didacticiens des Langues et cultures concerne les langues à utiliser pour une bonne transmission des langues et cultures camerounaises au Cameroun. L'approche notionnelle est un acte capital dans la compréhension des concepts clés d'une étude. Dans cette optique, notre devoir est de clarifier le sens de ces concepts afin de faciliter l'accès du lecteur aux préoccupations qui constituent le centre de notre travail.

Néanmoins, il convient que nous insistions sur les concepts primordiaux de ce travail à savoir : enseignement des langues et cultures nationales et appropriation des contenus par les non locuteurs qui ont constitué chez bon nombre de chercheurs des thèmes d'étude.

#### **2.1.1. Enseignement des Langues Nationales**

##### **2.1.1.1. Enseignement**

L'enseignement des langues a longtemps occulté la dimension culturelle qui est véhiculée dans tout rapport à la langue au nom d'une dimension fonctionnelle ; cependant les nouvelles orientations didactiques ont voulu prendre en considération le rapport unissant langue et culture, en rebaptisant l'enseignement des langues-cultures.

Dorénavant, tout enseignement de langue doit favoriser la dimension (inter) culturelle.

Le dictionnaire Larousse définit l'enseignement comme l'action, la manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. Selon Wikipédia, l'enseignement est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution d'éducation. Cette notion se distingue de l'apprentissage qui renvoie à l'activité de l'élève qui s'approprie ces connaissances. Etymologiquement, le mot enseignement vient du latin « *ensegnare* » qui signifie mettre un signe, faire connaître. Selon Gagné (1976), l'enseignement est « l'ensemble des influences, des événements sélectionnés, planifiés pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'enfant ». Pour Belinga (2013), l'enseignement peut être perçu selon quatre conceptions :

- Une transmission de la culture
- L'entraînement des habiletés des apprenants



- Une source de changement
- La base du développement naturel de l'élève

Dans le présent travail, nous concevons uniquement l'enseignement comme une transmission de la culture et l'entraînement des habiletés des apprenants.

### **2.1.1.2. Langues Nationales**

Ferdinand de Saussure (1972) et Essono (1998) s'accordent à définir la langue comme un système de signes doublement articulés. Allant dans le sens de la dichotomie, on différencie la langue du dialecte et c'est ainsi qu'il sera aussi établie une différence entre les langues nationales et les langues locales.

Par Langues Nationales, nous entendons des langues propres à un pays, à une nation et qui ont un statut plus élevé que celui des langues locales. Cette définition revient à considérer l'aspect langue-culture tels que les didacticiens le préconisent car comme dit l'adage : « enseigner une langue, c'est enseigner sa culture ». Cependant, la langue est l'une des manifestations les plus complexes de la culture. Or, enseigner une langue exige une compréhension de la langue et de la communication, car d'après Eco « le langage est pris dans un jeu de signifiants multiples, [...] un texte ne peut incorporer aucun signifié univoque et absolu, [...] il n'y a pas de signifié transcendantal, [...] le signifiant ne peut jamais être en relation de coprésence par rapport à un signifié sans cesse renvoyé et différé » (2013, p.113).

Pour Garabaghi, « une langue nationale est une langue dotée d'une orthographe reconnue et dont la normalisation est à l'étude et jouissant d'un certain soutien de la part du gouvernement ». Partant de cette définition, nous citerons comme langues nationales les langues suivantes parlées dans différentes régions du Cameroun : le Bulu (sud), le Fe'fe', le Medumba, le Ghomala, le Guiembong (ouest), le Duala, le Yabassi (littoral), l'Eton, l'Ewondo (centre).

Le Cameroun compte donc deux langues officielles et plusieurs langues nationales. Cependant, la langue française demeure dominante au détriment de l'anglais et des langues nationales car elle est plus utilisée dans la communication.

Quelques approches plurielles des langues et des cultures :

#### **✓ L'approche interculturelle**

Elle préconise l'acceptation des cultures propres à chacun. Elle permet à chacun de garder ses valeurs, ses héritages culturels dans un respect mutuel et une écoute constante. Or

l'approche culturelle s'intéresse à la dimension humaine des organisations en mettant l'accent sur ce qui est partagé et ce qui distingue les organisations entre elles dans un contexte national et/ou international. On parle ici de « culture nationale »

✓ **La didactique intégrée des langues apprises**

Encore appelée didactique convergente, la didactique intégrée des langues-cultures maternelles et secondes postule la compétence discursive considérée comme l'objectif terminal du parcours universitaire et professionnel dans la filière langues vivantes. Le produit attendu dudit parcours est un enseignant doté de la compétence discursive plurilingue et pluriculturelle et de la capacité à la transmettre efficacement. Un tel objectif suppose toutefois acquise l'introduction des langues maternelles africaines à l'école.

✓ **L'intercompréhension entre les langues parentes**

L'intercompréhension vise à rapprocher les langues parentes entre elles, grâce aux similitudes qui existent entre elles. Cette méthode s'appuie donc sur la transparence et les ressemblances pouvant exister entre différentes langues pour améliorer la capacité de compréhension de chacun.

✓ **L'éveil aux langues**

C'est une approche heuristique des langues dont l'objectif est de faire prendre conscience à la classe de la diversité linguistique, que les élèves soient ou non porteurs d'autres langues que le français. Il n'est pas simplement l'apprentissage d'une langue en particulier. C'est aussi la découverte de la diversité des sonorités ; c'est une approche qui permet aux plus petits de développer des capacités de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

✓ **L'approche situationnelle/approche linguistique**

C'est l'amalgame entre une constatation linguistique (une langue est composée d'un ensemble de structures) et une explication psycholinguistique dérivée d'une conception behavioriste (l'apprentissage d'une langue exige l'acquisition d'un nouveau système d'habitudes).

## ✓ **L'approche communicative**

Elle s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », se présentent comme souplesment adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage. Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.)

Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins. Selon cette approche, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction.

### **2.1.2. Appropriation des contenus par les non locuteurs**

#### **2.1.2.1. Appropriation**

Selon le dictionnaire français, l'appropriation désigne le fait d'adapter quelque chose à une utilisation définie, c'est-à-dire de rendre propre voire convenable à un usage ou à une destination. Pour le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, le terme d'appropriation est employé par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage. L'appropriation désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition).

Incontournable dans l'énoncé de nos questions de recherche, le lexème « appropriation » est défini par Vannahulle (2009) comme la co-construction de soi et de savoirs ; l'appropriation implique de « 'se' construire en tant que sujet [...] en même temps que l'on élabore des savoirs sur (et pour) l'enseignement et l'apprentissage » (p.85). Dans ce contexte, les non locuteurs s'approprient les savoirs en fonction de multiples caractéristiques qui leur sont propres notamment leur représentation d'eux-mêmes et leur rapport aux savoirs.

La particularité de l'appropriation langagière est d'intervenir dans tous types d'apprentissages : la personne qui se socialise dans de nouveaux discours, de nouvelles normes, de nouveaux genres, pour fonctionner au sein d'un nouveau groupe. Dans le cadre de l'appropriation de la L2 en contexte homoglotte, il serait donc erroné de penser que la personne doit d'abord apprendre une forme de langue standard pour pouvoir ensuite fonctionner dans la société. C'est au contraire en fonctionnant qu'elle s'approprie, ou apprend à reconnaître en s'en distanciant, le (s) sociolecte (s) d'un ou de groupe (s) donné (s), pour peu à peu élargir ses ressources jusqu'à maîtriser le plus large éventail possible de sociolecte (s) différents, comme le décrit Hymes (1984, p.47) :

[...] les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.

Certes, une langue ne peut pas être appréhendée séparément d'une culture, car toutes les représentations, les contextes, les imaginaires et même les modes de vie sont liés à la réalité d'un peuple, à l'histoire d'une civilisation. C'est ainsi que quand nous parlons une langue différente de la maternelle, nous nous trouvons dans un processus d'intériorisation qui pourrait évoluer ou non vers une appropriation culturelle. Le risque de non-appropriation s'accroît lorsque le professeur n'est pas capable de dissocier les aspects essentiels qui mènent à la culture de la langue ; cependant, la langue est l'une des manifestations les plus complexes de la culture. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant en tant que médiateur est très important, non seulement sur le plan linguistique mais aussi culturel, car il est le moyen par lequel toutes les représentations, les images, les miroirs, les conceptions et les expériences sont transmis à l'apprenant.

Or, enseigner une langue exige une compréhension de la langue et de la communication, car d'après Eco « le langage est pris dans un jeu de signifiants multiples, [...] un texte ne peut incorporer aucun signifié univoque et absolu, [...] il n'y a pas de signifié transcendantal, [...]

le signifiant ne peut jamais être en relation de coprésence par rapport à un signifié sans cesse renvoyé et différé » (2013, p.113).

### **2.1.2.2. Non locuteurs natifs**

Dans le domaine de la linguistique, l'utilisation du concept de locuteur natif (LN) date depuis il y a longtemps : « linguists have long given a special place to the native speaker on the only true and reliable source of language data », (Ferguson, 1983), noté par (Davies, 2008, p.423). Ce même point de vue est partagé par d'autres auteurs, (Derivry, 2003, 2006 ; Adami et al., 2003 ; Renaud, 2010).

L'évaluation des compétences acquises et développées est le moyen utilisé pour distinguer les deux locuteurs (LN/NLN). L'étude faite par Davies (2008) montre qu'entre le LN et le locuteur non natif (LNN), il n'y a pas de différences en termes de savoirs et savoir-faire. Car le LNN est capable d'acquérir et développer des compétences en langue au même niveau que le LN. D'ailleurs ce n'est pas seulement cette étude qui a été faite dans ce sens. Elles sont nombreuses (Bosker et al., 2014) et une grande partie de ces dernières ont obtenu des résultats similaires à ceux de Davies (2008).

Quant à l'acquisition des compétences socioculturelles où les opinions d'une grande majorité de chercheurs en didactique se divisent sur la pertinence des natifs, les propos de (Byram et al., 2002, p.20) selon lesquels « les habitants d'un pays donné ne connaissent ni intuitivement ni d'autre manière l'ensemble de la culture de leur pays ... » viennent étayer cette opposition entre LN et LNN, d'un point de vue d'acquisition d'une langue. Par ailleurs, cette distinction selon « le point de vue linguistique est une catégorisation, une abstraction théorique pouvant être ou non utilisé ou rejetée par la recherche selon son objet », pour reprendre (Delivery, 2006, p.4).

## **2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Le problème de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales a toujours fait l'objet d'une préoccupation particulière chez les acteurs de l'éducation depuis son apparition dans les curricula, mais l'appropriation des contenus par les non locuteurs ; pas encore. Nous insisterons à cet effet sur les concepts importants de ce travail à savoir : enseignement des langues et cultures nationales, appropriation des contenus et non locuteurs.

## **2.2.1. Enseignement des langues nationales**

### **2.2.1.1. Enseignement**

Enseignement/Éducation Le terme « enseignement » équivaut à l'art ou à l'action de transmettre une connaissance de manière orale ou écrite au moyen ou non des manuels ou des livres. Le phénomène ne se limite pas seulement au cadre scolaire, il s'étend à la cellule familiale, voire à toute la vie. C'est un terme générique qui ne prend pas en considération les niveaux scolaires, les classes sociales et les milieux dans lesquels on se trouve. En suivant cette optique, Lafon (1979, p.15) affirme que l'enseignement : « C'est l'action de donner une instruction à tous les niveaux [de vie, scolaire,]. »

L'action d'instruire se rapproche de la définition du terme éducation. Le mot « éducation » dérive du latin « e-ducare » qui signifie « extraire de » « faire sortir de ». Eduquer revient ainsi à extraire quelque chose qui existe déjà, mettre en évidence les connaissances inhérentes qui sont dans l'être humain. L'on peut aussi « faire sortir de « soi » pour transmettre à une autre personne.

Rebout (1986, p.20) n'adhère pas à cette théorie d'extraction des connaissances inhérentes en une personne, il affirme plutôt que le terme provient de « é-ducare » qui signifie, « faire grandir, élever, enseigner, former. » La définition de Rebout (1986) se rapproche de celle liée à l'enseignement. Eduquer serait faire sortir de l'état d'ignorance vers celui de la connaissance par une action formative. L'éducation est une action exercée généralement par un adulte qui en a la charge sur un être relativement plus jeune en vue de sa maturation physique, intellectuelle et morale et de son intégration dans un milieu où il est destiné à vivre. Elle apporte à l'enfant l'instruction tant dans le domaine général que professionnel (enseignement) ainsi que les habitudes de vie, de pensée, d'être en général (culture) qui lui permettent de tenir sa place d'homme au cours de son existence et d'assurer ses responsabilités personnelles et sociales dans le milieu où elles se déroulent. (Lafon, 1979).

L'éducation est une formation qui vise une bonne gestion de l'enseignement donné aux individus. C'est un mécanisme approprié mis en place pour prendre en charge les besoins d'un groupe de personnes dans une communauté donnée. Les écoliers appartiennent à un cadre éducatif qui leur permet aujourd'hui d'acquérir des connaissances sur leurs cultures et sur leurs langues maternelles. Aussi infime soit-elle, la transmission des connaissances revient à donner un enseignement aux écoliers, et ce à chaque fois qu'ils apprennent certains aspects de la/leurs

culture(s) et de la/leurs langue(s). Ils sont éduqués à l'amour de leurs langues et de leurs cultures nationales.

C'est pourquoi Udo Bude (1985, p.41) affirme que :

L'enseignement fait toujours partie de la culture ou la culture est la mémoire collective des moyens appliqués par les peuples pour traiter les problèmes communs, et que l'enseignement a toujours contribué à préparer la future génération à cette tâche.

Dans le cadre de ce travail, le terme « enseignement » semble plus adéquat, car il est plus spécifique et plus approprié que celui d'éducation. En parlant d'enseignement, il s'agit dans notre étude : de la transmission des connaissances culturelles du Cameroun et d'ailleurs en milieu scolaire ; la méthode d'enseignement-apprentissage des langues et cultures nationales appropriée à cet enseignement ; du contexte dans lequel se déroule l'enseignement.

L'enseignement doit être conçu comme un processus d'auto-développement et d'auto-épanouissement.

Depuis 2013, les programmes du second cycle du système éducatif camerounais sont élaborés selon l'Approche par les Compétences (APC). Par cette élaboration, le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) entend mettre en application un principe contenu dans la Loi d'orientation de l'Education n°98/004 du 14 avril 1998 qui stipule selon son article 11, alinéa 1 que :

L'Etat (...) veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales

L'enseignement des LCN dans le système éducatif camerounais, outre des raisons relatives au maintien de la paix dans la diversité et de la préservation du patrimoine culturel mondial, trouve également son premier fondement dans la nécessité affirmée dans cet article sus évoqué de la Loi d'Orientation de l'Education, et mieux encore à travers l'article 5, alinéa 1, de la même loi, qui assigne au système éducatif la mission de « former des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde (...) ».

Dès la classe de 4<sup>ème</sup>, on quitte les généralités pour toucher du doigt les langues nationales et les pratiques culturelles spécifiques aux communautés, pour permettre à chaque apprenant de commencer à appliquer les acquis du sous-cycle d'observation dans une langue camerounaise.

Puisque cette recherche traite des cultures, plus précisément des cultures nationales et la manière dont les non locuteurs s'approprient une nouvelle langue-culture, il convient alors de parler de langues, surtout des langues nationales, vectrices desdites cultures.

### **2.2.1.2. Langues Nationales**

La langue est un code, un instrument dont se sert une communauté donnée pour communiquer. Elle est un acte social dans son essence et est indépendante de l'individu. C'est aussi un système arbitraire des symboles vocaux utilisés pour la communication interhumaine. Essono (1998, p.43) définit la langue comme « Un système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté linguistique donnée. » De manière plus pratique, André Martinet (1970), définit la langue comme :

*Un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes : cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminés dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels différents eux - aussi d'une langue à l'autre.*

La langue apparaît comme le reflet d'une communauté linguistique avec des règles établies par celle-ci et dont le prestige peut changer pour des raisons socioculturelles et politiques. Relativement à la société et à la nation, Adopo et al. (1997, p.3) déclarent que la langue est :

*Un système de communication constitué d'un ensemble de règles que le locuteur est appelé à respecter tout en gardant une certaine marge de manœuvre dans l'exercice individuel de la parole.*

À travers cette définition, la langue reflète la société et l'individu. Il n'y a pas de langue sans société, et vice-versa. L'individu qui naît dans une communauté linguistique donnée



devient un locuteur de la langue parlée dans celle-ci. C'est pourquoi il est appelé locuteur natif. La langue est un fait social car les individus d'une même société l'ont en commun comme moyen de communication. Elle est aussi un fait individuel grâce à la parole qui est doublement articulée. (Essono, p.1998)

D'après Shell et Wieseemann (2000, p.9) les langues nationales sont :

*Certaines langues africaines auxquelles le gouvernement a donné un statut officiel. En certaines occasions, elles peuvent remplir les deux rôles : langues officielles et langues nationales.*

Cette définition de Shell et Wieseemann correspond à une définition internationale du terme langue nationale.

Au Cameroun toutes les langues locales bénéficient du statut de langues nationales. Cependant, aucune ne jouit d'un prestige particulier au niveau national.

Néanmoins, Bitjaa Kody (2004), Tabi Manga (2000) et leurs prédécesseurs accordent une fonction véhiculaire à certaines d'entre elles. Labov (1996, p.4041) définit une langue véhiculaire comme :

*Une langue utilisée pour la communication entre locuteurs ou groupes de locuteurs qui n'ont pas la même première langue. Cette langue peut être celle de l'un des protagonistes, une tierce langue, ou une langue créée.*

La langue véhiculaire agit comme une lingua franca entre plusieurs régions géographiques. La langue véhiculaire a plus de locuteurs car, en plus des siens propres, elle possède des « locuteurs seconds ». Elle a aussi un espace géographique plus grand.

D'après Dieu et Renaud (1983), les langues véhiculaires du Cameroun sont le fulfulde, le bəti-fan, le duala, le mungaka, le basaa, l'arabe-choa, le kom, le wandala, le medumba.

Breton (1991) ajoute à cette liste l'hausa et le pidgin english.

Langue et culture vont de pair car, l'une est expression de l'autre. La culture est mieux véhiculée par la langue. Tout comme la culture nationale, propre à un pays, la langue appartient

aussi bien à un pays en général qu'à une communauté linguistique en particulier. La culture et la langue sont difficilement dissociables.

Du point de vue didactique, le milieu de transmission d'une langue joue un très grand rôle dans le choix de la langue de transmission d'une matière. Si les programmes d'enseignement ne considèrent que les langues maternelles comme matière et moyen de transmission, les élèves non locuteurs se confrontent à des problèmes difficilement surmontables.

En outre, cet enseignement débouche sur le paradigme pédagogique qu'est l'Approche par Compétences où le constat est fait au niveau du contexte d'enseignement-apprentissage actuel des Langues et Cultures Nationales avec les pratiques de classe en émettant la pédagogie d'approche par les situations (Lave et Wenger, 1991) d'inspiration canadienne. Notons que les événements nationaux ont le plus souvent impliqué les partenaires sociaux de l'éducation ; toutefois la décision d'adopter l'APC a incombé aux autorités gouvernementales ou législatives. Ainsi, au Cameroun, les propositions issues des Etats Généraux ont été entérinées par la Loi d'Orientation de l'éducation de 1998 et ceci dans le but d'attribuer à l'élève sa place centrale dans les activités d'apprentissage.

## **2.2.2. Méthodes d'enseignement/apprentissage**

### **2.2.2.1. Méthodes d'apprentissage des langues nationales**

Pour arriver à une réalisation significative, la bonne méthode doit être appliquée. Il doit suivre un certain processus ou une procédure pour arriver à un résultat escompté. C'est pourquoi Galisson (1976) considère la méthode comme fondement de la mise en œuvre des contenus d'enseignement. Tandis que Besse (1992) y aperçoit comme un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde.

D'après Belinga (2013), la raison pour laquelle les connaissances scientifiques sont dispensées c'est pour que les apprenants les acquièrent et les appliquent dans la vie quotidienne. Pour ce faire, l'enseignant doit varier ses approches pour mieux les utiliser pendant la situation de classe. Il insiste que malgré les différentes manières dont l'apprentissage peut être mené par les élèves, le rôle de l'enseignant comme l'orienteur est indispensable. Ceci dit, pendant le cours de langues et cultures nationales, l'enseignant peut choisir de se rapprocher des apprenants maîtrisant leur langue afin de faire apprendre leurs camarades locuteurs ou non

locuteurs. Il peut tout aussi procéder par mimétisme ou imitation selon ce sur quoi porte la leçon du jour.

Le rôle joué par l'enseignant en tant que guide ne peut jamais perdre sa valeur. Leur rôle devient maintenant très compliqué car ils vont devoir faire face à des situations complexes. En fait, l'enseignant doit être à l'écoute des besoins de l'apprenant pour orienter l'apprentissage autonome, faciliter son appropriation, fixer des objectifs. La prise en compte de la psychologie de l'apprenant ainsi que des processus d'acquisition et d'apprentissage a modifié les méthodes de didactique.

Cossu (1995) a présenté quatre différentes manières de susciter l'apprentissage chez les élèves : d'abord, l'apprentissage comme résultat d'une activité conditionnée fondé sur la théorie de Pavlov où un apprentissage s'accomplit dans le cadre d'une relation associative entre l'action et le stimulus qui agit comme facteur conditionnant ; l'élève apprend soit parce qu'il cherche une récompense soit parce qu'il a peur de la sanction ou des punitions. Alors que l'historien Philippe (1975) insiste sur le fait que pour qu'un enfant apprenne, il faut qu'il vive avec les adultes et apprenne d'eux. Pour lui, ils leur transmettent « le savoir-faire et le savoir-vivre ». Cette école de pensée croit qu'un enfant n'a rien en soi, sauf ce qu'il apprend des adultes, qu'ils sont les gardiens du savoir qui doivent le transmettre à la jeune génération, comme l'affirme Emile Durkheim. Ceci est fortement contesté par les cognitivistes qui croient que l'apprentissage ne concerne pas la mécanique de ce qu'un apprenant fait, mais plutôt un processus dépendant de ce que l'apprenant connaît déjà c'est-à-dire l'information existante et de sa méthode d'acquisition de nouvelles connaissances ou comment il intègre de nouvelles informations dans ses schémas existants. Nous pouvons remarquer que l'entrée en vigueur des langues et cultures nationales dans le programme scolaire a suscité des discussions par rapport à la langue d'enseignement ; ce qui explique l'obligation pour les apprenants de suivre ces cours. Certains le font par obligation et s'en sortent très bien parce qu'il y'a une récompense (des félicitations, encouragements ou augmentation des points), d'autres parce qu'ils évitent d'avoir des points en moins ils sont conditionnés par le fait de suivre ou ne pas suivre le cours. Or, l'historien Philippe affirme que l'apprentissage se fait auprès des adultes ; tout comme lui certains parents approuvent l'idée selon laquelle les enfants doivent passer plus de temps avec leurs grands-parents au village afin d'apprendre leurs langues maternelles pendant et hors des vacances, en l'occurrence ceux vivant déjà avec les siens. Pour cette école de pensée, l'enfant est une « tabula rasa » c'est-à-dire une tête vide qui ne possède aucune connaissance et qu'il ne

peut apprendre qu'auprès des adultes qui sont des gardiens de la tradition et du savoir. Or, l'enfant a des pré acquis concernant sa langue même si ce ne sont que des mots appris des parents ou de l'entourage. Allant à l'encontre de cette école de pensée, les cognitivistes pensent que l'apprentissage ne dépend pas des faits de l'apprenant mais des connaissances à priori bref de l'information existante, de sa méthode d'acquisition et de sa manière d'intégrer de nouvelles informations. Autrement, dit, l'apprenant a des connaissances de sa langue bien avant qu'il ne reçoive celles de son enseignant, celui-ci vient juste compléter ses informations à travers des notions prises des situations de vie de l'apprenant.

Ensuite, l'apprentissage orienté vers la compréhension des faits. Ici, l'apprenant cherche à établir un lien entre les connaissances qu'il a déjà acquises et celles qui constituent l'objet de son nouvel apprentissage. Ceci implique que l'enseignant au préalable doit montrer la relation qui existe entre les éléments qui constituent le problème à résoudre ou la situation problème. Pour la meilleure compréhension de la situation d'apprentissage, l'apprenant doit la structurer en analysant des éléments de la formation et leur relation avec des situations précédentes. Le rôle de l'apprenant est actif, il parle intellectuellement. Il est toujours à la recherche de l'information et il l'analyse, la reconstruit et s'approprie. Donc, il est très important que l'enseignant présente toujours le plan du jour de l'unité didactique à développer avec les apprenants. Belinga, (2013, p .120). En d'autres termes, le locuteur natif ou non natif se sert des anciennes connaissances afin d'établir un lien avec de nouveaux acquis. De la même manière qu'un locuteur natif communique en sa langue et apprend une nouvelle langue, le non natif cherche à comprendre la situation d'apprentissage tout en recherchant des informations dans sa propre langue qu'il analyse, passe par la reconstruction des savoirs puis finit par s'en approprier.

Puis, la théorie de l'apprentissage par découverte : ceci établit un lien entre l'expérience de l'apprentissage scolaire de l'élève et sa vie quotidienne dans son environnement physique et social. L'accent est mis sur l'action, la résolution des problèmes réels de chaque jour et sur la manière dont l'apprenant réalise mieux son apprentissage à partir de sa propre découverte et de son investigation personnelle ; ce qui garantit le véritable apprentissage car à travers des recherches personnelles, l'apprenant sera à l'origine de sa découverte. En soi, cette approche a des limites et elle doit être employée avec d'autres approches. Belinga Bessala (2013, p.121). Dewey, le grand pédagogue américain est l'un des principaux défenseurs de cette théorie.

Finalement, l'apprentissage est comme un processus de construction des savoirs scientifiques car on constate de plus en plus aujourd'hui que la source des connaissances provient de l'interaction entre le sujet et l'objet. Grâce au contact avec la réalité ou l'objet de l'apprentissage, les savoirs sont élaborés et construits par le sujet. L'apprentissage devient un processus de réorganisation des connaissances internes par l'élève pour leur intégration dans la vie. Belinga Bessala (2013, p.122). Un théoricien remarqué dans ce domaine est Piaget.

#### **2.2.2.2. Méthodes d'enseignement des langues nationales**

L'art de l'enseignement au XXI<sup>e</sup> siècle est très complexe et demande une approche holistique pour un apprentissage efficace puisque le but de l'enseignement est de s'assurer que des conditions favorables soient créées pour garantir un apprentissage significatif. Houssaye (2001, p.133), a jeté plus de lumière sur la façon dont l'enseignement devrait être à l'époque moderne lorsqu'il dit :

*(...) Le rôle du maître est de mettre en place un cadre suffisamment consistant pour que l'enfant avec les autres, puissent y expérimenter, sans se trouver l'objet d'aucun arbitraire ni d'aucune domination, (...) Dans la classe, il s'agit donc de faire en sorte que les relations dominantes soient celles que l'enfant entretient avec le monde et avec les autres enfants à travers les médiations de travail et de relation.*

Cela souligne le fait que la place prioritaire doit être donnée à l'apprenant et à ses pairs afin que, ressentant le sentiment de sécurité et de responsabilité, ils puissent mieux apprendre. De ce fait, l'enseignant pendant le cours de langues et cultures nationales (le fe'efe'e) doit laisser le choix à l'apprenant de construire ses propres connaissances, se rendre responsable de son apprentissage et de rechercher des informations sur sa langue ainsi que d'autres qui l'entourent ; l'enseignant n'étant qu'un médiateur.

Selon Sahfogang, (2009), une méthode pédagogique est définie comme :

*Le moyen adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif, le choix d'une méthode pédagogique se fait en fonction du profil de l'élève, de la complexité des savoirs à transmettre, des contraintes et des moyens (techniques, financiers, organisationnels, pédagogiques).*

Autrement dit, c'est une route prise par l'enseignant pour arriver à sa destination. L'enseignant doit ajuster son enseignement de sorte qu'il doit répondre aux différents besoins. En général, il existe plusieurs méthodes d'enseignement. Parmi celles-ci nous citons les suivantes :

- La méthode communicative
- La méthode démonstrative
- La méthode interrogative (maïeutique)
- La méthode de découverte (active)
- La méthode expérientielle

#### **2.2.2.2.1. La méthode communicative**

Elle s'est développée en France dans les années 1970. C'est en réaction contre la méthode audio-orale et la méthode audiovisuelle. Elle est appelée approche et non méthode par prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins.

Selon cette approche, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère. La communication étant la clé de tout enseignement passant par le triptyque savoir-apprenant, savoir-enseignant et enseignant-apprenant, elle est incontournable non seulement dans le domaine de l'enseignement mais aussi et surtout dans la vie quotidienne. Pour cette raison, apprendre une langue revient à communiquer ce qui permet d'être en relation directe avec ses pairs. Dans la présente étude, l'enseignant doit être en relation constante non seulement avec le savoir qu'est l'enseignement-apprentissage du fe'efe'e, nouvelle langue pour certains et langue parlée par certains natifs, mais aussi s'entretenir avec les apprenants sur des leçons portant sur leur quotidien (présentation de la situation à résoudre).

L'approche communicative présente au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et

cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction.

#### **2.2.2.2. La méthode démonstrative**

Pour Ibid. (2009) C'est l'enseignant qui détermine le processus pédagogique. Il commence par montrer ou faire la démonstration, puis fait faire une expérimentation pour que l'apprenant s'approprie le contenu, et reformuler pour évaluer le degré de compréhension. Selon lui, cette méthode est généralement utilisée dans les travaux dirigés où l'élève acquiert un savoirfaire par simple imitation. L'enseignement de la langue maternelle nécessite l'utilisation de cette méthode car elle permet à l'apprenant d'apprendre par le fait d'imiter par exemple si le cours porte sur les sons et les tons, il est très probable que l'enseignant les fasse répéter et mimer après l'avoir fait.

#### **2.2.2.3. La méthode interrogative ou maïeutique**

D'après Ibid. (2009), dans la méthode interrogative ou maïeutique l'élève possède des éléments de connaissance ou des représentations du contenu à acquérir. A l'aide d'un questionnement approprié, le formateur permet à l'élève de construire ses connaissances par lui-même ou de faire des liens et de donner du sens à ces éléments épars. L'élève est incité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense ou bien ce qu'il représente. Cette méthode fait appel à la théorie constructiviste, Bayram et al. (2008) proposent la stratégie : PDEODE (prédire-discuter- expliquer- observer- discuter- expliquer) : Prédire : L'enseignant présente un phénomène et demande aux élèves de prédire individuellement le résultat tout en justifiant sa prédiction. Discuter : Les élèves discutent en groupe en faisant une comparaison de leur prédiction.

Expliquer : les élèves essaient d'expliquer la condensation en confrontant les observations et leur prédiction et puis l'enseignant reformule. Observer : les élèves observent le phénomène de la condensation. Discuter : les élèves discutent en groupe en essayant de faire le rapprochement entre leur prédiction et le phénomène réel. Expliquer : les élèves essaient d'expliquer la condensation en confrontant les observations et leur prédiction et puis l'enseignant reformule. Cette stratégie initialement suggéré par Savander-Ranne et al. (2003) est utilisé pour la première fois par Kolari. (2005). Cette méthode permet à l'élève de faire face aux situations quotidiennes.

Elle leur permet également d'utiliser leurs connaissances scientifiques pour interpréter les phénomènes de la vie quotidienne.

#### **2.2.2.4. La méthode de découverte ou active**

Ibid. (2009) montre qu'ici, l'enseignant crée un scénario pédagogique avec du matériel didactique qui permet à l'élève d'utiliser les essais, les erreurs, le tâtonnement pour apprendre. L'enseignant mobilise l'expérience personnelle de l'élève ou celle d'un groupe d'élèves pour apprécier la situation et résoudre le problème avec leurs moyens. Ceci favorise le travail intracognitif et le travail collaboratif entre pairs. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : fait faire à l'élève, fait dire à l'élève puis l'enseignant reformule. Dans le monde de l'enseignement, on permet à l'élève de faire des essais, des erreurs et même de tâtonner afin de lui donner une chance de chercher et avoir des réponses aux questions. A travers cette méthode, l'enseignant de langue et culture laisse les apprenants découvrir par eux-mêmes les aspects d'autres cultures ; de plus les apprenants surtout non locuteurs s'intéressent de plus en plus à la nouvelle langue ce qui les pousse davantage à s'exercer et avoir un esprit accru de découverte à travers des questions posées à leur enseignant ou encore à travers l'environnement dans lequel ils s'y trouvent

#### **2.2.2.5. La méthode expérientielle**

Selon Diane, et al (2002), l'apprentissage expérientiel, influencé par les travaux de Dewey (1938), de Lewin (1961), de Piaget (1971) et de Kolb (1984), correspond à un processus durant lequel les apprenants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux biophysique et social. En d'autres termes, c'est un processus pendant lequel les apprenants entrent en relation avec leur environnement pour découvrir une réalité concrète et signifiante. Cette démarche passe par ces étapes selon Kolb, (1984) : l'expérience réelle, la réflexion ou l'analyse critique du vécu, et la synthèse ou la publication de l'expérience ou encore l'application dans un autre contexte. En première étape, l'apprenant expérimente activement au lieu d'être placé en situation de récepteur de l'expérience des autres, telle qu'elle est interprétée par son enseignant. Deuxième étape, en groupe, de façon individuelle ou avec l'animateur, l'apprenant dispose d'un temps de réflexion pour construire ses propres significations et ses propres informations à partir des événements vécus. Il pourra, par exemple, penser à ce qu'il a appris, exprimer ses sentiments ou sa position par rapport à ce qui s'est passé, séparer les éléments de l'expérience et rattacher ces éléments à ses savoirs antérieurs. La dernière étape consiste finalement à faire connaître à



des autres personnes la valeur de l'expérience vécue ou à essayer sur le terrain ce qui a été compris.

Ainsi, la pédagogie de l'apprentissage expérientielle s'apparente à la pédagogie active et affective : durant le processus les apprenants ressentent des émotions telles que défi, compassion, plaisir, excitation, émerveillement, identification, désir de partager leur impression, motivation intrinsèque etc. Pruneau et al (2002) concluent en disant que :

*L'apprentissage expérientiel fait croître la relation personne-groupe social- environnement. On pourrait dire que cela favorise les relations interpersonnelles. Par exemple, lorsque certains locuteurs et surtout les non locuteurs natifs arrivent dans leur clan, ils ont l'engouement de raconter la nouvelle expérience vécue à l'école, sa manière de participer et de se tenir pendant le cours, discipliné et très attentif, c'est-à-dire ce qu'il a appris, l'appellation des noms qui diffèrent de sa langue maternelle.*

L'enseignement se termine généralement par l'évaluation qui occupe une place de choix dans le processus d'enseignement-apprentissage, car c'est l'évaluation qui permet de savoir si l'enseignant a atteint ses objectifs ou pas. On ne peut enseigner sans toutefois évaluer.

Notons ici que, c'est lors des évaluations qu'on constate que les non locuteurs sont plus aptes en la matière que les locuteurs natifs de la langue en question ; car pendant toute l'expérience vécue par les non locuteurs natifs ils ont pu acquérir des connaissances nouvelles et parviennent à obtenir d'excellentes notes.

### **2.2.3. Les langues nationales dans le système éducatif camerounais**

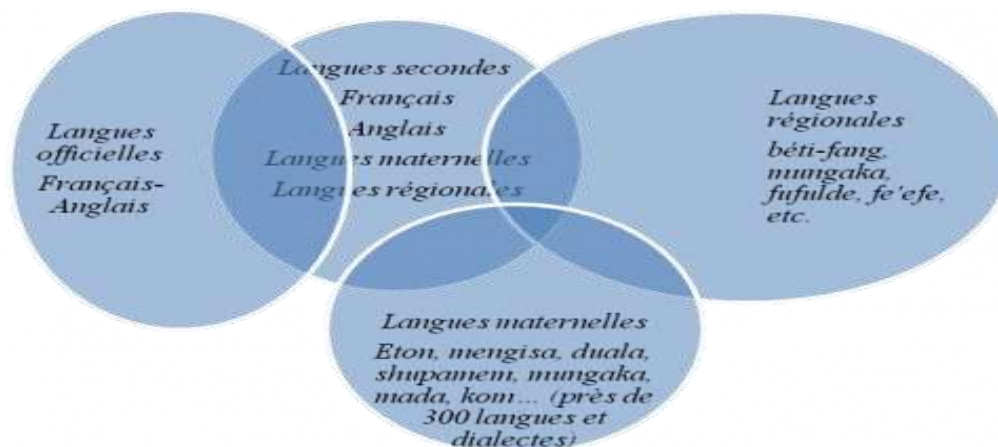
Les langues nationales au Cameroun sont employées dans tous les secteurs d'activité. Elles se placent ainsi au centre de la communication sociale à travers les échanges familiaux, les médias, par l'intermédiaire des multiples radios communautaires locales, les tribunaux coutumiers et d'instance, l'administration, les campagnes de sensibilisation et de plaidoyer, la musique, les arts plastiques, le théâtre, les expressions culturelles, les rites coutumiers, etc. À côté des deux langues officielles héritées de la colonisation et par ailleurs principales langues de scolarisation, certaines langues nationales sont aujourd'hui, à titre expérimental, enseignées dans les établissements scolaires privés et publics.

### 2.2.3.1. Statuts des langues au Cameroun

Au Cameroun, les statuts des langues sont de plusieurs ordres. Nous n'en retiendrons que quatre, en nous référant à la définition d'Adopo *et al.* (1997) : « [Le statut est] l'ensemble des données juridiques, politiques et économiques relatives à la langue. Ces données nous permettent de déterminer l'importance sociale de la langue » (13).

L'anglais et le français, langues officielles, sont susceptibles de coexister avec des langues régionales, des langues secondes et des langues maternelles (LM).

Les maternelles représentent éventuellement des langues véhiculaires, des langues régionales et surtout, comme dans cet article, des langues secondes. Pour assumer des rôles véhiculaires, à l'exemple des langues régionales, il faut que les LM jouissent d'une reconnaissance avérée, d'un nombre de locuteurs élevé et d'études scientifiques (Fishman, 1976). Le schéma suivant dépeint la stratification des langues au Cameroun.



**Figure 2 :** Différents groupes de langues au Cameroun

#### Commentaire :

Les langues régionales sont les principales langues parlées et enseignées dans chaque région du Cameroun selon les tribus. Exemple : au centre : l'ewondo et au sud, le bulu ; le fulfulde au Nord, à l'ouest le mungaka dans les Hauts Plateaux et le fe'efe'e dans le Haut-Nkam et bien d'autres langues encore en parlant des langues maternelles. Les langues secondes regroupent le français, l'anglais, les langues maternelles et régionales, et nous avons un quatrième groupe comportant les langues officielles, langues de l'administration et langues d'enseignement sur tout l'étendue du territoire camerounais.

Au Cameroun, les langues régionales représentent les langues auxquelles le gouvernement a octroyé un statut officiel, celui de langues nationales. Les langues régionales correspondent aux langues de grande communication au sein du pays et dans des régions précises à savoir le duala dans la Région du Littoral, le beti-fang dans les régions du Sud et du Centre, le fulfulde dans les régions du Nord et de l'Extrême-Nord. Considérées comme langues secondes depuis 2008, elles sont enseignées dans les établissements du secondaire.

La langue seconde est celle que les locuteurs utilisent quotidiennement dès qu'ils sont en âge d'être scolarisés, dans le commerce, les communications interpersonnelles incluant des langues et des cultures régionales différentes. Elle est apprise à la suite de la langue première. Aussi, les créoles telles que le pidgin-english et le camfranglais sont considérés comme des langues secondes au même titre que le français et l'anglais en milieu monolingue rural.

La langue maternelle est celle que l'enfant acquiert et utilise en famille. Son statut se limite à la cellule familiale ou clanique. C'est par elle que l'éducation traditionnelle est transmise aussi bien dans les villages que dans les zones urbaines. Le pidgin-english et le français deviennent au fil des ans des langues premières (ou maternelles) des jeunes qui deviendront plus tard des enseignants de langues secondes. Ils maîtrisent partiellement leurs langues maternelles et les langues à enseigner. Les écoles de formation sont en principe chargées de renforcer les savoirs acquis en français, anglais et langues régionales. Elles se doivent dès lors de fixer des objectifs susceptibles de combler les attentes des apprenants. Mais, au vu de tous les groupes de langues sur le territoire camerounais, il est pertinent de savoir quels sont les objectifs pédagogiques opérationnels que se fixent les Écoles de formation pour l'enseignement des L2.

### **2.2.3.2. Le statut du fe'efe'e dans le Haut-Nkam**

Le **fe'efe'e**, aussi souvent appelé **nufi**, est une langue bamiléké de la région de l'Ouest du Cameroun. C'est une langue de la famille Niger kordofan et est parlée originellement par les Haut-Nkamois. L'alphabet nufi est basé sur l'alphabet général des langues camerounaises, qui est comme l'alphabet latin moderne avec quelques lettres additionnelles.

Il est parlé principalement dans le département du Haut-Nkam, dans les bourgades de la ville de Bafang (sauf autour de Kékem qui parle Ghomala'). Cependant, il est important de très rapidement souligner la nuance qui existe entre les mots fe'efe'e et nufi. La langue parlée dans le Haut-Nkam s'appelle le fe'efe'e. Comme avant l'arrivée des missionnaires français

Barthelemie Tuem, Paul Gontier et ses compatriotes, la langue était seulement parlée et pas écrite, l'avènement et l'adoption d'un système d'écriture pour la langue fe'efe'e va tellement ébahir et émerveiller les villageois qu'ils s'exclameront : « nu fi » qui signifie littéralement *chose nouvelle*. Les abbés Tchamda et Tchuem ont immédiatement adopté ce mot nufi pour désigner la nouvelle dimension que prenait la langue fe'efe'e.

Le Haut-Nkam est l'un des 8 départements de la région de l'Ouest au Cameroun. Il fut créé comme département en 1960 par la loi n. 60/70 du 30 novembre 1960. Le chef-lieu du département est Bafang. Le Haut-Nkam compte environ 52 groupements ou villages qui parlent majoritairement le Nufi, une variante des langues parlées par le peuple Bamiléké.

Lors de l'expansion du christianisme, l'usage des langues locales constituaient un instrument nécessaire pour l'évangélisation des peuples païens. Ainsi, dès leur arrivée au Cameroun, les missionnaires étaient invités dans le pays Bamiléké à apprendre les langues locales. Avant l'arrivée des missionnaires au Cameroun, le pidgin ou encore « bush-english » et le douala étaient les langues en vigueur au Cameroun. Immédiatement après la fondation de la paroisse Banka-Bafang en 1924, le père Paul Gontier suivi quelque temps après par le père Stoll, amorcent l'étude des langues bamilékées dans la perspective de pouvoir communiquer efficacement aux fidèles les enseignements de l'église. Ces deux pionniers ont jeté les bases de la traduction de l'Évangile en langue bamiléké. De là, découlent les premières recherches pour une transcription phonétique du fé'efé'e.

L'initiative fut poursuivie en 1930 par des ex-séminaristes dont Alphonse Tchamdjou et le catéchiste Victor Nemaleu qui traduisent des cantiques français et doualas en langues bamiléké. En 1940 le père Stoll composa sa grammaire comparée (tonétique de langues bantoues) et mit sur pied un petit vocabulaire Français-Bamiléké [2]. Un important pas venait d'être franchi pour l'écriture du bamiléké. De 1943 à 1949, les grands séminaristes Bamiléké de Yaoundé se préoccupèrent des moyens adaptés pour mieux faire passer le message chrétien à leurs compatriotes ; pour cela, ils traduisirent les évangiles, ébauchèrent une grammaire bamiléké, établissant un petit vocabulaire théologique bamiléké. L'effort des premiers missionnaires fut poursuivi par les prêtres indigènes.

En 1951, l'abbé François Marie Tchamda, alors séminariste décida d'aider les Bamilékés à entendre les merveilles de Dieu en leur propre langue. Après le séminaire, il fut affecté comme vicaire à Banka et c'est ici qu'il entreprit la transcription du fe'efe'e pour

répandre la doctrine chrétienne. Il réunit tous les cantiques et prières indigènes déjà existant, en traduisit et composa de nouveaux, révisa et compléta les textes bibliques traduits au séminaire. De cet ensemble il composa le missel des Bamiléké qui parut en 1953. Ce nouvel instrument de base mit sur pied pour l'apostolat eut des échos, mais présenta une grosse difficulté : la difficulté pour les fidèles de déchiffrer les textes de leur missel. C'est alors que naquit l'idée d'initier les fidèles à la lecture du bamiléké. Tâche exécutée avec succès par les abbés F. M. Tchamda et B. Tchuem. Ils initièrent à la lecture les chrétiens pour la plupart illettrés. C'est ainsi que naquirent les écoles et le journal Nufi. Aussi, l'expérience Nufi devint une entreprise d'éducation permanente, englobant l'alphabétisation et des cours d'histoire, de géographie, de calcul, d'instruction civique et bien d'autres disciplines.

Les activités du Nufi ne se limitent pas aux seules disciplines scolaires type classique, elles englobent la danse, le théâtre, la pharmacopée indigène. Il s'agit de rendre la culture accessible à tous par le canal de la langue qu'ils comprennent et écrivent déjà bien, bref tout ce qui concourt à l'expression de l'homme et à l'épanouissement de sa personnalité.

Le fe'efe'e est une langue vernaculaire et véhiculaire car elle est un moyen de communication dans les maisons, les marchés, les médias, à l'école, dans la rue, etc...

D'après BITJAA KODY (optcit : 54), la radio diffuse environ 20% de ses émissions dans ses stations régionales, dans une quinzaine de langues camerounaises choisies en fonction de leur poids démographique et de leur zone d'extension géographique. Plusieurs radios communautaires ont été implantées par l'UNESCO au Cameroun depuis 2000.

#### **2.2.4. Le statut des Langues Officielles au Cameroun**

Shell et Wieseemann (2000, p.39) assurent que les langues officielles sont « la ou les langue(s) européenne(s) utilisée(s) pour les affaires du gouvernement et aussi comme langue(s) principale(s) de l'éducation ». Pour Adopo *et al.* (1997, p.13), les langues officielles incarnent « les langues qu'un État utilise pour l'ensemble de son fonctionnement aux différents niveaux (administration, justice, armée, éducation, activités nationales et internationales ». Le système éducatif en Afrique subsaharienne adopte généralement les langues officielles en tant que langues de certaines disciplines et langues d'enseignement. C'est le cas au Gabon, au Tchad et au Cameroun avec le français. Le Cameroun se singularise par son bilinguisme avec des

sections qui offrent des enseignements dans lesdites langues, en tant que langues secondes, aussi bien dans les grandes écoles de formation que dans les écoles primaires et secondaires.

Au Cameroun, les langues érigées à ce statut sont le français et l'anglais. En plus d'être des langues d'éducation, elles remplissent le rôle de premières langues chez certains enfants et même de langues maternelles au sein de plusieurs familles.

Les langues officielles remplissent les rôles de langues véhiculaires et de lingua franca car, elles facilitent la transition d'une langue à une autre et permettent également une intercompréhension entre les locuteurs de différentes langues nationales.

Les deux langues officielles sont le français et l'anglais. Huit des dix régions du Cameroun sont à majorité francophone (représentant 83 % de la population du pays) et deux à majorité anglophone (représentant 17 % de la population du pays).

Le pays se veut bilingue et appartient à la fois à la Francophonie et au Commonwealth. Il s'agit d'un héritage du passé colonial, le Cameroun ayant été un protectorat à la fois du Royaume-Uni (Cameroun occidental - 1922-1961) et de la France (Cameroun oriental - 1916/1919-1960) jusqu'à son indépendance en 1960.

La proportion anglophone est en régression constante, celle-ci étant passée de 21 % de la population du pays en 1976, à 20 % en 1987, à 17 % en 2005 et est projetée/estimée à 16 % en 2015 (dont le 4<sup>e</sup> recensement du pays devrait avoir lieu en 2015).

De même que : « La progression du français dans les deux régions anglophones est indéniable au regard de sa vitalité ethnolinguistique, du fait notamment d'une majorité de locuteurs de cette langue sur l'ensemble du territoire national et de l'appui formel (prépondérance dans l'administration, dans les médias, etc.) dont il jouit (Aroga, 1997). »

Au niveau de l'alphabétisation de la population, le troisième recensement général de la population et de l'habitat de 2005 a permis de disposer des informations sur l'alphabétisation en langues officielles et sur l'alphabétisation en langues nationales<sup>[21]</sup>.

Ainsi, le taux d'alphabétisation en langues officielles des 15 ans et plus est de 70,0 %, soit 76,3 % dans la population masculine et 64,2 % dans la population féminine. Par milieu de résidence, ce taux est de 86,6 % en milieu urbain contre 51,7 % en milieu rural. Par région, l'Extrême-Nord (30,7 %), le Nord (35,2 %) et l'Adamaoua (42,2 %) sont les régions qui enregistrent les plus faibles niveaux d'alphabétisation en langue officielles. Par groupe d'âges,

l'on constate que le niveau du taux d'alphabétisation en langues officielles décline avec l'âge. En effet, pour le groupe d'âges 15-24 ans, il est de 79,3 % contre 35,8 % pour le groupe d'âges 60 ans et plus.

#### **2.2.4.1. Statuts du français au Cameroun**

On entend par statut d'une langue l'importance sociale de celle-ci, dans une situation linguistique donnée, la communauté formée par ses locuteurs réels, et l'influence de cette langue sur ses usagers, dans les aires géographiques où elle se parle.

Le degré de véhicularité d'une langue donnée sera également un facteur déterminant pour circonscrire ses statuts.

Utilisé à près de 80% dans les échanges communicatifs au Cameroun, le français tient son originalité du fait qu'il appartient à un environnement plurilingue où il côtoie non seulement l'anglais (et le pidgin english), mais encore les 248 unités de langues ou dialectes auxquels se rattachent une ou plusieurs autres langues de la même langue. Tout en occupant une place prépondérante dans les échanges linguistiques quotidiens, le français place les autres langues camerounaises dans une situation de régression. Et, compte tenu de ses fonctions et des espaces sociaux qu'il occupe, le français jouit d'un statut complexe. Aussi peut-il être perçu et analysé respectivement comme une langue maternelle et seconde d'une part, comme une langue officielle, véhiculaire et étrangère.

##### **a. Le français, langue maternelle et langue seconde**

Une langue maternelle peut se définir comme la langue de première socialisation d'un enfant. C'est la langue qui est acquise, à en croire Besse (1987, p.13), « dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement ».

Au Cameroun, lorsque le père et la mère (francophones) ont des langues maternelles différentes, celles de leurs progénitures est généralement le français. Il en va de même dans les mariages mixtes, surtout quand un camerounais épouse un(e) étranger (e). En effet, dans des mariages endomiques, les époux, locuteurs de la même langue locale, choisissent délibérément d'imposer le français comme langue maternelle à leurs progénitures en le leur parlant exclusivement dès la naissance. Le français devient alors l'idiome dans lequel l'enfant va être amené à verbaliser en toute spontanéité ses premières expériences.

Signe de modernité des temps pour les uns ou manière de créer la différence pour les autres, cette manifestation du « complexe du colonisé » n'est pas sans conséquences :

- Cette situation compromet très souvent les dispositions d'une acquisition normée de ce français, cette fois, média d'enseignement et matière enseignée en milieu scolaire. En effet, le jeune écolier qui a eu le français comme langue familiale, langue maternelle ne l'a pas toujours appris dans le respect des règles normatives élémentaires qu'impose la grammaire ; puisque les parents, « premiers instructeurs » ont, pour la plupart, une compétence linguistique qui ne dépasse pas le niveau mésolectal. Il devient alors assez difficile à l'instituteur de corriger les fautes que les enfants ont assimilées pendant des années, à leur insu.
- Le français devenu médium usuel renforce sa suprématie sur les langues locales qui voient leurs locuteurs naturels détournés ; ce qui augure de leur régression et partant de leur risque de disparition. Le français acquiert alors le statut de langue privilégiée c'est-à-dire qu'il bénéficie d'une place plus importante qu'une simple langue étrangère, sans pour autant qu'il soit la langue maternelle de tous les locuteurs. Ce statut lui confère parfois des représentations négatives. La langue française apparaît alors comme une langue hégémonique et les « gardiens du Temple » sont inquiets de son influence sur les langues nationales ; en fait ils constatent le risque grave d'une perte d'identité culturelle.

Par ailleurs, le français est également une langue seconde au Cameroun dans la mesure où il est appris après la langue maternelle. Dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, le français se positionne alors après la langue maternelle définie comme une langue première ; il vient avant tout autre langue acquise ou apprise ultérieurement. Ngalasso (1992, p.33) définit la langue seconde comme un idiome « nécessairement et exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue [et] s'oppose aux autres langues dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d'acquisition) et logique (degré de maîtrise) ». D'où l'émergence d'un champ où le français fait l'objet de l'enseignement/apprentissage en vue de l'acquisition des autres savoirs scolaires. Le français est une langue seconde pour beaucoup de camerounais ; car imposé par une politique linguistique coloniale, à travers l'école et l'armée, il n'entre pas, pour une majorité des camerounais, dans leur première socialisation. En effet, dans la vie familiale, ainsi que lors des communications privées, on a recours aux dialectes du village ; par contre le français sera employé comme langue seconde dans les services et activités publics : écoles, universités, radio, télévision, casernes militaires,



parlement, etc. cependant, il arrive qu'en cas de bilinguisme domestique (entre époux camerounais d'ethnies ou de nationalités différentes) le français s'impose comme langue maternelle, pour des enfants de mariages exogamiques.

#### **b. Le français, langue officielle, véhiculaire et étrangère**

Une langue officielle est une langue qu'un Etat utilise dans tous les actes administratifs qu'il pose, dans la publication et la diffusion des règlements, textes juridiques, diplomatiques ou administratifs, tels que les arrêtés, les décrets, les ordonnances ou les différentes correspondances qui s'établissent entre le gouvernement, l'administration et les citoyens ; à l'instar des assemblées, de la justice, de l'armée et des institutions scolaires et universitaires. A ce titre, le français est au Cameroun une langue officielle, qui se rencontre dans les services publics, au même titre que l'anglais. Un tel statut ne présage pas nécessairement de la nature qualitative de ce français réellement produit par l'administration, par les médias ou par le grand public. Le français présentera alors des écarts linguistiques ou grammaticaux tolérables car les locuteurs francophones ont tendance à mettre plutôt l'accent sur la transmission du message et non sur la qualité linguistique de leurs énoncés. Mais ce phénomène est moins sensible dans le français de niveau acrolectal, 'représenté par le français à norme académique employé par l'élite [...], bien qu'une frange de l'élite soit capable de faire montre d'une double compétence linguistique (usage du français acrolectal et français mésolectal) en fonction de la situation et des différentes interactions sociales''.

Le statut de langue officielle reconnu au français est inaliénable. Cette langue domine littéralement la vie économique, politique, administrative et diplomatique du pays. Si l'on s'en tient aux données géo-administratives, le français est une langue seconde d'une très grande véhicularité dans huit des dix provinces que compte le Cameroun. Cela, sans que l'on veuille souligner particulièrement la grande percée de la langue de Molière en zone anglophone. C'est ce qui fait du français un idiome de grande véhicularité.

Une langue véhiculaire se définit comme une langue de grande communication ; c'est-à-dire une langue utilisée de manière obligée, afin de permettre l'intercompréhension ente des communautés ayant des langues maternelles différentes. Il peut s'agir d'une langue maternelle dominante, d'un mélange de plusieurs langues entrées en contact (comme le pidgin english) ou d'une langue étrangère. Au Cameroun, 'le français répond précisément à ce dernier cas, car il

outrepasse le cadre des aires linguistiques et des communautés interrégionales pour planer au-dessus d'elles''.

En l'occurrence, il s'agit d'une véhicularité externe qui brise les barrières linguistiques, transcendant ainsi les clivages ethniques et faisant alors du français une langue véritablement populaire. C'est donc au sein de cette variété de français que se rencontreront les particularismes régionaux et les phénomènes de métissage dus aux interférences linguistiques. Sans doute, faut-il préciser que cette véhicularisation est un processus à la fois fonctionnel et formel, dans la mesure où la langue augmente le nombre de ses locuteurs et de ses fonctions et, en même temps elle se modifie. Dans ces conditions, le français sera aussi langue étrangère.

La langue étrangère, relativement à un locuteur, est une langue qui est acquise après la langue maternelle, et qui ne fait pas partie de ses premières expériences linguistiques. Pour certains camerounais, le français est une langue étrangère parce qu'il n'entre pas dans leur première socialisation ; surtout en ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage du français s'effectue selon une didactique spéciale qui n'est pas celle de la langue maternelle. C'est le cas des anglophones. En fait, ce statut de langue étrangère explique le fait pour les anglophones, le français n'est pas indispensable pour leur vécu quotidien. Dans ce cas, que ce soit dans la vie privée ou les services publics l'on n'éprouvera pas le besoin impérieux de parler français. Au demeurant, ces différents statuts du français au Cameroun impliquent certaines interactions émanant des différentes situations sociolinguistiques.

#### **2.2.4.2. Statut de l'anglais**

L'anglais (17 % de la population vit dans les subdivisions anglophones) est la deuxième langue officielle. Il est en général moins usité que le français et beaucoup influencé par ce dernier. Le français et l'anglais sont en compétition au Cameroun, non seulement entre eux, mais également avec les langues identitaires locales et le pidgin english ; le français domine l'anglais dans la mesure où les locuteurs francophones sont majoritaires ; la francisation de l'anglais est plus avancée que l'anglicisation du français ; cependant, à cause de l'influence anglo-américaine au plan mondial, l'anglais devient, de plus en plus, la langue de l'éducation dans les couches élitaires/élitistes de la population camerounaise ; l'anglais est de plus en plus mis à côté du français en tant que langue de l'éducation, mais aussi en tant que langue d'expression comme on le voit aisément en matière de diffusion d'information et dans les journaux d'annonces officielles.

### 2.2.5. Cultures nationales

La culture d'un individu continue à se constituer alors même que son éducation est achevée, affirme Lafon en 1979.

L'enseignement fait toujours partie de la culture ou la culture est la mémoire collective des moyens appliqués par les peuples pour traiter les problèmes communs, et que l'enseignement a toujours contribué à préparer la future génération à cette tâche.

La culture est véhiculée entre autres par la langue qui constitue une composante de cette dernière. Elle représente la civilisation d'un pays, d'une nation, d'une région, d'une communauté linguistique. La culture est également un ensemble de caractéristiques qui reflètent la civilisation, les us et coutumes, les traditions d'un peuple.

C'est, d'après Katunzi (1985, p.33), ce tout complexe incluant le savoir, les croyances, la morale, le droit, les coutumes et toutes les autres aptitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. Elle implique aussi l'enseignement des structures d'action, de sentiments et de pensées acquises communes aux membres d'une société particulière. La culture désigne aussi les caractéristiques sociales et psychologiques c'est-à-dire les critères d'affiliation au groupe, l'assignation des rôles, les normes et règlements ainsi que l'interaction entre groupes.

Dans ce sens, Chumbow (2005, p.3) citant Salim (1994, p.15), a donc raison de dire que:

*Culture may now be said to be the whole complex of distinctive spiritual, material and emotional features that characterize a society or social group. It includes not only arts but also modes of life, the fundamental rights of human beings, value systems, traditions and beliefs.*

Les connaissances culturelles sont acquises afin d'être transmises de génération en génération aux enfants par les parents, les médias et les établissements scolaires, aux auditeurs et aux écoliers. Cette transmission facilite la conservation et la promotion de la tradition. La culture est aussi « la façon dont les gens réagissent à un environnement donné pour survivre. ». Les aînés transmettent les éléments culturels pour assurer la survie de leur progéniture, de leurs enfants et de leurs cadets.

On parle d'une culture nationale lorsqu'elle représente une nation entière et lorsqu'elle est partagée par tous les êtres humains qui habitent un même territoire. Au Cameroun, le

syntagme « cultures nationales » indique au sein d'une nation la présence de plusieurs groupes possédant des cultures hétérogènes. Chaque culture appartient à un groupe ethnique donné, mais tout en restant le reflet de la culture d'une seule nation. Les cultures camerounaises se regroupent en grandes régions et deviennent représentatives de la culture nationale.

C'est la raison pour laquelle nous parlons dans notre travail de l'enseignement de la/des culture(s) nationale(s) en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> qui représente le sous-cycle d'orientation au secondaire.

## **2.2.6. Appropriation des contenus et non locuteurs**

### **2.2.6.1. Appropriation des contenus**

Les recherches d'inspiration socioconstructiviste sur l'appropriation langagière s'accordent sur l'importance d'une focalisation sur le point de vue de la personne, sur une conception sociohistorique du développement humain, et donc sur l'intérêt de travailler de manière qualitative sur les données discursives susceptibles de mettre en lumière la subjectivité. Une perspective praxéologique de l'appropriation langagière implique d'envisager la personne comme une actrice sociale qui interprète ses expériences de vie et donc son vécu langagier. Ceci implique de s'intéresser aux facteurs qui influencent ses modes d'engagement dans l'appropriation de la L2, à savoir d'une part les contingences sociales qu'elle rencontre, et d'autre part les interprétations, variables dans le temps et selon les contextes, qu'elle fait de ses expériences de socialisation : la dynamique en jeu dans le processus d'appropriation apparaît alors dans la manière dont la personne construit du sens dans l'interaction et y reconfigure son rapport à elle-même et au monde.

Dans les mondes francophones et anglophones, la tradition socioconstructiviste mettant un accent particulier sur la dimension interactionnelle de l'appropriation langagière a donné lieu à de nombreuses approches et à des modèles variés, dont il n'est pas toujours évident de cerner les lignes de convergence et de divergence. Swain et Deters (2007) soulignent quatre tendances dominant la recherche en acquisition de la L2 dans la tradition anglo-saxonne : d'une part, (1) le dialogisme bakhtinien et (2) la théorie de l'apprentissage situé qui prête une moindre attention au contexte social, et d'autre part (3) la théorie socioculturelle dans la perspective de Vygotsky et (4) la théorie de la subjectivité pour lesquelles le contexte social de même que la dynamique entre instabilité et mouvement sont fondamentaux. A ces quatre tendances, doit encore être ajoutée la sociolinguistique du conflit interculturel et la sociolinguistique critique.

La perspective actionnelle qui domine actuellement en didactique des langues et des cultures pose l'action sociale comme agir de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues, et le projet comme mise en œuvre de cet agir. Puren (2008) discute notamment les implications variées de ce changement de paradigme en construisant des parallèles entre la classe de langue et l'entreprise, et plus précisément entre l'appropriation langagière et l'apprentissage professionnel. L'auteur considère que si l'approche communicative formait l'apprenant à pratiquer la langue ponctuellement, en tant que touriste par exemple, la perspective actionnelle le forme à agir et donc à travailler dans d'autres langues et cultures.

Puren (2008 : p.7) : [o]n peut maintenant concevoir le cours de langue étrangère non pas seulement comme une formation à un outil langagier de communication et d'action situées [...] mais comme une partie intégrante de la formation à la culture de l'agir professionnel.

La personne qui agit dans un nouveau milieu, en l'occurrence dans une nouvelle langue et une nouvelle culture, est amenée à lier le sens qu'elle donne à ses expériences de socialisation provoquent en effet certaines actions spécifiques qui configurent les pratiques langagières, et attendues favorisent à leur tour la socialisation de la personne : c'est dans cette dynamique qu'a lieu l'appropriation langagière.

En psychologie sociale, les recherches de Gardner sur la motivation dans l'apprentissage de la langue étrangère et seconde sont particulièrement discutées. Gardner (1985, p.10) considère en effet la motivation à apprendre une L2 comme « la mesure dans laquelle un individu travaille et s'efforce d'apprendre une langue, en fonction de son désir de le faire et de la satisfaction qu'il retire de cette activité ». Ce qui importe est moins la source de la motivation puisque Gardner part du principe que l'humain est curieux et motivé par nature, mais bien l'orientation de cette motivation : elle est intégrative si l'individu s'intéresse à une culture donnée et souhaite en apprendre plus ; elle est instrumentale s'il accorde une valeur utilitaire à la performance linguistique.

Dörnyei décrit la décennie 1990-2000 comme un tournant social dans les recherches sur la motivation, parmi lesquelles il distingue deux traditions différentes : la psychologie de la motivation tendait à s'interroger sur les moteurs de la motivation humaine chez l'individu plutôt que chez l'être social, en s'intéressant prioritairement aux facteurs internes [...] ; la psychologie sociale par contraste avait tendance à voir l'action comme dépendante du contexte social et de patterns relationnels interpersonnels/ intergroupes, mesurés par le biais des attitudes de

l'individu social. (1998, p.118) Pour agir au sein de l'espace social et pratiquer la langue, la personne doit néanmoins trouver le moyen de construire sa capacité à déployer son agentivité, c'est-à-dire chercher des moyens d'agir sur l'espace social dans lequel elle fonctionne (Jeanneret et Zeiter, 2014) puis de s'engager concrètement dans cet agir.

Dans le contexte d'une appropriation langagière en milieu homoglotte, en effet, l'altérité doit être cogérée par l'alloglotte, et ce d'autant plus fortement qu'elle est en décalage avec ses représentations : c'est ce que la psychologie post-piagétienne socioconstructiviste décrit, au sujet des enfants, comme un « conflit sociocognitif » (Zittoun, Perret-Clermont et Carugatti, 1997).

#### **2.2.6.2. Non locuteurs natifs**

Encore appelé allophone en linguistique, c'est un apprenant qui, à l'origine parle une autre langue que celle du système éducatif qu'il fréquente et du pays d'accueil.

En ce qui concerne la distinction enseignants natifs et enseignants non natifs, plusieurs études ont été faites dans le domaine de l'enseignement de la langue anglaise (Varghese et al., 2009 ; Derivry, 2003 et Arva et Medgyes, 2000) et d'une manière générale tendent à montrer que les enseignants non natifs sont plus compétents que les locuteurs natifs en matière d'enseignement alors que les LN maîtrisent mieux leur langue. Un autre résultat montre qu'il existe une tendance à accorder plus d'importance aux enseignants natifs au détriment des enseignants non natifs, (Watson et Pojanapunya, 2008). Ce qui frappe le plus, c'est la distinction faite entre les enseignants natifs des pays tels que : États-Unis, Angleterre, France ou Belgique des enseignants natifs ressortissants des pays où la langue anglaise ou française a le statut de langue seconde. Pour ne citer que quelques exemples : Inde, Zimbabwe, Sénégal, Mali ainsi de suite. Les langues parlées dans ces pays sont considérées comme étant des variantes. Les locuteurs qui ont ces langues comme langue de première socialisation, ne sont-ils pas natifs ?

Parler d'une langue et son enseignement revient à reconnaître son statut sur un territoire étatique, on parle donc de politique linguistique.

#### **2.2.7. Politique et aménagement linguistique au Cameroun**

On appelle politique linguistique, ou aménagement linguistique, toute politique conduite par un Etat ou une organisation internationale à propos d'une ou plusieurs langues parlées sur son territoire, pour modifier trois composantes de leur évolution : leur statut-langue officielle

ou non, leur corpus-élaboration ou reconnaissance officielle de dictionnaires, de grammaires et leur acquisition notamment à l'école.

Elle peut consister à :

- ❖ Planifier le statut d'une langue en attribuant des fonctions particulières à une langue donnée, par exemple en déclarant langue officielle ou en faisant la langue unique de l'administration et de la justice ou de lui enlever ces rôles.
- ❖ Planifier le corpus d'une langue en adoptant un système d'écriture, en fixant le vocabulaire par l'établissement de lexiques ou de dictionnaires, en arrêtant des règles grammaticales et orthographiques tout en favorisant ou non la création terminologique pour limiter ou non les emprunts aux langues étrangères.

Notons à cet effet que les politiques linguistiques prônent souvent la protection d'une ou de plusieurs langues.

Pour Ngalasso Nwata Musanji (1981, p.281) : « avoir une politique linguistique c'est d'abord prendre conscience que la langue est un fait de culture et un facteur de développement économique et social tout à fait primordial, c'est ensuite chercher à harmoniser les objectifs de communication et d'éducation en langues nationales avec le projet général de développement ».

Dans le cadre de l'utilisation des langues dans les secteurs autres que l'éducation, le français et l'anglais sont des langues de l'administration, de la justice, des médias audiovisuels, de la publicité, de l'enseignement... Leur utilisation est obligatoire dans toutes les situations où l'Etat est représenté de même qu'elles assurent la réussite sociale de ceux qui les maîtrisent. Toutefois, dans chacune des dix régions les langues nationales les plus importantes numériquement sont généralement utilisées à l'oral, dans l'administration et la justice coutumière.

Au Cameroun, sur le plan du statut officiel, le français surtout et l'anglais assurent la communication formelle entre l'Etat et ses propres citoyens d'une part, et avec les nations étrangères d'autre part. En effet, l'utilisation du français est privilégiée, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans les régions francophones qui représentent environ 140 groupes ethniques (BITJAA, 2004 : 53), et 80% de la population totale. L'utilisation de l'anglais est privilégiée dans les deux

régions anglophones seulement. Les langues locales quant à elles ne jouissent d'aucun statut leur permettant d'assurer leur utilisation. On dit généralement que ce sont les langues du village; elles ne servent à rien dans le domaine des sciences, etc.

En remontant dans l'histoire de la période précoloniale, nous verrons que nos langues ne faisaient pas l'objet d'une transmission de connaissances au détriment du français et de l'anglais appelées autrefois langues de conquête et de nos jours langues officielles du Cameroun. L'implantation de la première société missionnaire (Baptist Missionary Society) bien avant la signature, le 12 juillet 1884, du traité de protectorat entre le Dr G. Nachtigal, émissaire du chancelier Bismarck, et les chefs duala, ouvrait déjà un espace de tension entre les langues locales et les langues de conquête.

Cette tension était activée par le conflit d'intérêts entre d'une part les missions, qui voulaient développer les langues locales (à des fins d'évangélisation), et d'autre part les pouvoirs coloniaux qui, pour satisfaire leurs intérêts économiques, allaient imposer leurs langues.

Outre cet exposé des situations historiques, l'auteur présente un état des langues nationales depuis l'indépendance politique de 1960, avant de resserrer sa réflexion sur les langues de l'État et notamment le cas du français. Il s'inscrit à ce niveau dans l'optique endogène proposée par certains sociolinguistes, eu égard à la situation d'appropriation de la langue. Il règne, dans les dix provinces de la République unie (depuis 1972) du Cameroun, un bilinguisme officiel entre anglais et français. Le pidgin-english (camfranglais) qui s'est développé et les langues nationales n'ont pas de statut légal, ainsi que le souligne l'auteur : « La problématique du choix d'une langue nationale, au regard du plurilinguisme camerounais, a abouti à une impasse en rendant improbable toute décision politique. À cette difficulté s'ajoute l'absence de statut véritable pour les langues, aucun texte législatif ni réglementaire qui définisse leur place, rôle et fonction dans la société. Seules les langues de travail, le français et l'anglais, du fait de la promotion de la politique du bilinguisme, ont vu leurs missions objectivement définies dans les différentes versions actualisées de la Constitution [...] En outre, la loi de 1946 excluant les langues nationales des écoles et institutions de formation n'a jamais été dissoute, en dépit des expérimentations réussies du projet PROPELCA » (p. 173-174).

L'auteur a remarqué que le Cameroun de ce fait, n'a pas réellement de politique linguistique, puisqu'il s'agit là d'une option résultant de l'état des choses coloniales (l'autodétermination n'interviendra que quatorze ans plus tard, en 1960). J. Tabi-Manga, dans



la critique qu'il apporte à cette politique linguistique par défaut de l'État camerounais, souligne, outre l'insuffisance stratégique de la promotion du bilinguisme officiel et sa non-inscription dans un projet éducatif global, le fait que « le bilinguisme officiel n'est pas pensé dans une approche intégrée du multilinguisme camerounais » (p. 121). C'est là une critique motivée par les dernières découvertes de la didactique et de la psychopédagogie, qui suggère, en substance, que les personnes alphabétisées dans leurs langues maternelles apprennent plus efficacement d'autres langues. Cette dernière constitue l'objectif final de la démarche, conformément au programme du PROPELCA (Projet opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun) conçu dans les années 1970, sous forme d'un tryptique : « Le premier volet concerne la généralisation et le renforcement de l'enseignement bilingue français/anglais. Le second volet vise l'introduction des langues nationales maternelles à l'école primaire et enfin, au secondaire, l'enseignement de certaines langues nationales véhiculaires » (p. 90).

Telles que présentées, les langues maternelles, certes bénéfiques psychologiquement pour les jeunes apprenants, sont cantonnées aux premières classes d'initiation au langage et au cours préparatoire, ne constituant qu'une étape vers les langues « officielles ». Pour preuve, il suffit de se référer aux États généraux de l'éducation de Yaoundé (1995) qui ont repris et préconisé « l'introduction des langues nationales » au système éducatif. Car pourquoi parler d'intégration des langues camerounaises dans le système éducatif camerounais ? Ces langues seraient-elles donc étrangères à leur propre pays ?

L'essai d'aménagement fonctionnel des langues que propose Tabi-Manga, sur la base du concept de trilinguisme extensif (français, anglais, langue maternelle) conjecturé par M. Tadadjeu (au colloque sur l'identité culturelle camerounaise du 13 au 20 mai 1985), le conduit à recommander un quadrilinguisme qui se décline en quatre strates : les langues maternelles, les langues communautaires, les langues véhiculaires (dont le pidgin-english) et les langues internationales (français, anglais).

Les objectifs spécifiques en 4e et 3e et 4e Années techniques, Objectifs théoriques : 1) maîtrise des sons et des tons des langues camerounaises. 2) acquisition des notions de base de la grammaire générale des langues africaines (le nom et ses déterminants, le verbe et la conjugaison). Objectifs pratiques : 3) lecture et écriture créative en L1. 4) approfondissement de la connaissance de la culture et de l'environnement (inculturation).

## 2.2.8. Représentation sociolinguistique

Les études relatives à la notion de représentation sont passées par différentes étapes successives : d'abord étudiée sans être nommée (1945-1980), cette notion a par la suite été identifiée plus précisément (1980-1990), avant de bénéficier d'une dénomination spécifique (1990). En effet, si elle n'apparaît que tardivement dans la littérature sociolinguistique (1990), la notion de représentation linguistique n'en constitue pas moins une thématique traversant en quelque sorte les différentes époques de ce domaine de recherche. Cependant, nommer une notion ne signifie pas systématiquement que celle-ci soit clairement appréhendée par ceux qui en usent. Encore récemment certains auteurs emploient le terme de représentation sans jamais le définir au préalable : dans un article traitant de la relation entre les représentations sociales, les pratiques langagières et les questions identitaires chez des sujets plurilingues (Billiez et al., 2002), apparaissent 19 occurrences du terme représentation, 4 occurrences de l'expression représentation sociale, et des syntagmes tels que représentation des usages des langues (60), représentations des langues et de leurs contacts (60), représentations diversifiées des langues (65), représentations langagières et culturelles (67), et ce sans que la notion de représentation sociale, culturelle ou linguistique ne soit à aucun moment explicitement définie.

### 2.2.8.1. Représentation sociale

Le concept représentation est appréhendé différemment selon les disciplines qui en font usage, c'est le cas des mathématiques et en géographie où il est pris comme l'action de rendre sensible un symbole, un signe. En art et spectacle, il s'agit de la mise en scène d'une ou d'un spectacle. En langue et culture, ce sera plutôt un système perceptif où les modèles, les opinions, les règles, les croyances, les attitudes et les valeurs d'un groupe social sont en continuelle interaction.

Cette diversité de sens est soulignée par Mannoni (1998, p.7) qui affirme :

*Lorsqu'on interroge les dictionnaires ordinaires de la langue française, ils manifestent les occurrences multiples du terme représentation qui désigne aussi bien l'action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de quelqu'un (Grand robert : 1900) que le fait de donner un spectacle ou d'avoir un train de vie.*

Dans le cadre de notre étude, nous évoluerons en didactique des langues et cultures pour mieux comprendre le concept. Il est signalé que la représentation en didactique des langues et

cultures a été utilisé pour traiter des systèmes cognitifs qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, qui a été sujette à un enseignement ou pas. Petitjean (1998, p.26) définit représentation sous deux angles :

*Elle est une activité sociocognitive et discursive à travers laquelle tout individu opère une catégorisation et une interprétation des objets du monde, et les représentations, « comme les produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus. »*

Le fait de considérer une représentation linguistique comme une représentation sociale de la langue domine les différentes approches proposées en sociolinguistique. Les travaux de quelques auteurs que nous avons pu citer plus hauts ont empreints dans leur grande majorité, d'une perspective psychosociale.

Ainsi, on a pu observer la construction d'un lien entre représentation sociale et représentation linguistique aussi bien dans le cadre de travaux institutionnels que théoriques. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, de Beacco et Bryam (2003), on rencontre outre un ensemble de considérations relatives à la définition et à l'évolution des politiques linguistiques des différents Etats membre, une réflexion sur les facteurs sociaux participant à l'élaboration de tels aménagements politiques, et la prise en considération des relations entre l'opinion publique et les langues : « la réalisation de politiques linguistiques éducatives tournées vers la diversification des enseignements de langues dans une perspective européenne doit prendre appui, comme toute action politique, sur une analyse des conditions sociales dans lesquelles elle va être mise en place et sur la détermination des ressources nécessaires. Pour qu'une politique linguistique éducative rencontre l'assentiment de la collectivité et qu'elle soit mise en œuvre avec des chances de réussite, il convient de tenir compte de facteurs comme les représentations ordinaires que l'on peut avoir des langues [...] » Cette analyse permet de dire que des contraintes externes auxquelles est soumise l'élaboration de politiques linguistiques éducatives, les auteurs s'appuient sur la notion de représentation, celle-ci étant définie dans une perspective psychosociologique : « les citoyens agissent en fonction des représentations sociales des langues. On entend donc par représentation sociale une connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet » Le fait même que les rédacteurs utilisent l'expression représentation sociale des langues, et non représentation linguistique, met

en exergue l'idée selon laquelle ils se placent explicitement dans une perspective sociologique, sans être amenés à élaborer une notion représentationnelle spécifiquement linguistique.

S'il existe donc un rapport de hiérarchie entre une représentation sociale et une représentation linguistique, le qualificatif de linguistique provient alors du seul objet de la représentation (la langue), tandis que le qualificatif de social permet quant à lui d'englober l'ensemble des objets susceptibles d'être la cible et le support de représentations collectives (langue, hygiène, religion, écologie, etc.)

Cependant, au travers de l'expression représentation linguistique peut également se dessiner ce qui serait une manifestation linguistique d'une représentation sociale. En d'autres termes, il ne s'agirait plus d'une représentation de la langue, mais d'une représentation dans la langue. La langue ne constituerait plus, dès lors, l'objet de la représentation, mais son vecteur d'expression d'où la relation de complémentarité. En effet, une représentation sociale de l'objet langue peut être véhiculée, tout comme d'autres types de représentations sociales, par une manifestation linguistique de la représentation sociale.

La représentation sociale est donc fondamentalement interactive, en cela que sa production est intrinsèquement liée au discours (Py, 2000). Ainsi, nous proposerons comme premier postulat qu'une représentation linguistique, en tant que représentation sociale se rapportant spécifiquement à l'objet langue, exprime une connaissance permettant à la communauté linguistique de se reconnaître comme partageant une même réalité linguistique, et de s'approprier cette réalité en élaborant un tissu relationnel entre une communauté et une langue, cette élaboration se faisant au sein même de l'espace interactionnel. Car d'après Py (2004, p.6) « [...] le discours est plus spécifiquement le lieu où les RS [représentations sociales] se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent ».

Selon ABRIC J.C, les représentations sociales comportent quatre fonctions principales:

- ✓ **Une fonction de savoir** : elle permet à l'individu de comprendre et expliquer la réalité d'une part, la communication et les échanges sociaux d'autre part.
- ✓ **Une fonction identitaire** : cette fonction de la représentation sert à identifier l'identité sociale ainsi que la préservation des caractéristiques spécifiques de chaque groupe social.
- ✓ **Une fonction d'orientation** : un individu produit ses attentes en fonction de ce qu'il a comme représentation par rapport à un objet social.

- ✓ **Une fonction justificatrice** : à travers la représentation sociale, l'individu peut justifier ses choix et ses attitudes.

### **2.2.8.2. Représentation linguistique**

En linguistique, F de SAUSSURE pense que « la représentation est l'apparition de l'image mentale chez le locuteur ». Pour lui, l'étape de la représentation qu'il distingue de la signification, est celle de l'image chez le locuteur. Autrement dit, la représentation linguistique désigne l'image que dispose l'individu par rapport à une langue.

Le fait qu'une représentation linguistique renvoie à un ensemble de connaissances socialement partagées et élaborées relatives à la langue, il est nécessaire, pour qu'un tel partage puisse exister, que le groupe concerné établisse une communication au sein de laquelle il soit possible de confronter, de rassembler une communauté de savoirs, et de s'assurer qu'elle existe effectivement comme telle. La communication ne se réduit pas à un processus linéaire, où émetteur et récepteur se cantonnent à des places statiques, mais s'apparente à un processus interactif, au sein duquel les rôles d'émetteur et de récepteur se caractérisent par une certaine simultanéité.

La notion de représentation linguistique n'apparaît que tardivement dans la littérature sociolinguistique, mais son apparition est précédée et préparée par la considération d'éléments connexes telles que l'opinion des locuteurs. En effet, cette nouvelle donnée apparaît dans le cadre des travaux de certains fonctionnalistes européens. Si Martinet (1945), dans la description qu'il réalise du système de la langue, représente ce que Gueunier (2003) nomme « the zero level of the studies on representations », certains de ses adeptes, à l'instar de Walter (1982), commencent à se pencher sur le rôle dans l'étude de la langue, de ce que pensent les locuteurs quant à leurs pratiques linguistiques. Bernstein (1971) emploie, sans le nommer explicitement, le concept de représentation linguistique et ce, afin de rendre compte de l'influence des sentiments linguistiques de la mère à l'égard de l'apprentissage linguistique de l'enfant. Labov (1966), quant à lui, va exacerber l'importance de la prise en considération de l'imagerie linguistique collective en insistant sur la notion d'insécurité linguistique, ainsi que sur l'impact d'un tel sentiment sur les pratiques linguistiques des locuteurs et sur la qualité de leur relation avec la ou les langue(s) employées. Outre le fait que ce concept se révèle être un formidable outil méthodologique pour rendre compte de la variation et des changements linguistiques, il permet également à Labov de contrer le principe prôné par Bloomfield selon lequel ce qui n'est

pas directement observable, comme les sentiments des locuteurs, doit être exclu de l'étude linguistique.

D'après Gueunier (2003), la représentation linguistique apparaîtrait comme une représentation sociale verbalisée de la langue, cette appartenance n'empêchant pas, l'esquisse de particularités spécifiques à la notion concernée. Cette identité propre que revêt la notion de représentation linguistique s'organise de façon cohérente autour d'un principe commun qui apparaît dans le caractère fondamentalement interactif de la représentation linguistique.

La langue entretient un lien spécial avec les représentations sociales et nous pouvons distinguer deux types de relations possibles :

1. La langue est un objet de représentation : la langue est un fait social et conventionnel, les locuteurs ont des différentes représentations qui explicitent certains de leurs attitudes, opinions et comportements.
2. La langue véhicule des représentations : l'étude des représentations obéit à l'étude des discours épilinguistiques pour cerner et identifier les différentes représentations linguistiques.

Tout compte fait, les représentations linguistiques, si elles constituent des représentations sociales portant sur un objet spécifique, la langue, disposent obligatoirement outre leur objet, d'un sujet : elles sont représentation de quelque chose (la langue) pour quelqu'un (locuteurs ou non de cette langue). Suite aux diverses réflexions menées ci-dessus, nous pouvons proposer une définition de la notion de représentation linguistique :

*Une représentation sociale de la langue renvoie à un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, et permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique.*

Cette définition nous permet de dire qu'une représentation linguistique a deux facettes : elle renvoie d'une part à une représentation sociale de la langue, et d'autre part, à une représentation dans la langue.

### 2.2.9. Attitudes et fonctions

L'attitude du latin *aptitudo*, « manière de tenir le corps » est une disposition mentale simple ou complexe, générale ou particulière, qui relève, à la différence de besoins alimentaires et sexuels de l'acquis et non de l'inné. Manifestation de la vie psychique et principe unifiant, elle est enracinée dans l'expérience, présente dans un caractère relativement durable et exerce, une fois constituée, une action régulatrice sur nos conduites, nos connaissances et nos motivations, sans pour autant se confondre avec des habitudes ou des automatismes ou des instincts.

Le terme attitude linguistique est employé parallèlement à représentation, norme subjective, évaluation subjective, jugement, opinion, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue. En sociolinguistique, les auteurs emploient le terme souvent associé à d'autres, pour englober un ensemble de questions traitées avec arsenal méthodologique varié (questions directes ou indirectes réaction à des stéréotypes...)

Les attitudes sont en étroite et dialectique avec la sphère politique et sociale, d'une part, les comportements linguistiques d'autre part, l'étude des attitudes constitue ainsi une composante importante dans la compréhension du changement linguistique tant au niveau général que sur des points très précis.

L'attitude peut avoir trois fonctions :

- ✓ **Fonction cognitive** : à travers les attitudes s'organisent les perceptions, elles jouent un rôle important dans le fonctionnement cognitif des individus et notamment dans la mémorisation.
- ✓ **Fonction énergétique** : elle concerne le système de motivation des individus, les différentes attitudes que l'individu a envers un objet ou une langue influencent de façon permanente sur sa motivation et déterminent le niveau de son implication.
- ✓ **Fonction régulatrice** : cette fonction touche la cohérence entre les croyances, valeurs, et opinions des individus et leurs comportements. Elles ont une fonction unificatrice des cognitions (données traitées par le sujet) et des comportements.

Pour CALVET L.J. : « les attitudes linguistiques renvoient à un ensemble de sentiments que les locuteurs éprouvent pour les langues ou une variété d'une langue. Ces locuteurs jugent, évaluent leurs productions linguistiques et celle des autres en leur attribuant des dénominations. Ces dernières relèvent que les locuteurs en se rendant compte des différences phonologiques, lexicales, et morphosyntaxiques, attribuent des valeurs appréciatives ou dépréciatives à leur égard. » En d'autres termes, l'attitude linguistique retourne aux évaluations, opinions et jugements fondus par les locuteurs d'une langue envers une autre langue, tout en accordant à cette langue des valeurs mélioratives ou péjoratives.

Ce développement sur la revue de la littérature nous a permis de voir comment les concepts clés de notre étude ont été abordés par certains auteurs et aussi à travers quelques domaines de la science. Il est question également, de trouver des théories pouvant servir à les expliquer davantage.

### **2.3. LES THEORIES DE REFERENCE DU SUJET**

La notion de théorie telle que perçue par Fisher (1996, p.16), renvoie à la formulation d'énoncés généraux, organisés et reliés logiquement entre eux. Cet ensemble de modèles théoriques permet d'apporter une explication sur un phénomène observé dans un domaine de la connaissance donné.

Le développement des théories, dans le cadre de notre recherche, sera réalisé, sur la base de trois concepts clés sur lesquels repose notre attention à savoir : enseignement des Langues et Cultures Nationales, appropriation des contenus et attitudes et représentations linguistiques des non locuteurs.

#### **2.3.1. Théorie de l'acquisition**

L'acquisition du langage est un domaine de recherche pluridisciplinaire, relevant notamment de la recherche en psychologie et en sciences du langage, qui vise à décrire et comprendre comment l'enfant acquiert le langage, oral ou gestuel, du milieu qui l'entoure.

Au sein de cette théorie, le modèle des principes et paramètres propose que l'enfant est doté d'un dispositif d'acquisition du langage (DAL) qui lui permet de traiter l'information linguistique nécessaire à l'acquisition malgré la qualité déficiente de l'input. Certains courants sont nés de cette théorie à l'instar du nativisme, le constructivisme de Piaget et l'approche biolinguistique de John L. Locke.



### **2.3.2. Théorie interactionniste**

L'interactionnisme est un courant théorique de la sociologie qui met au centre de l'explication des phénomènes collectifs l'étude des interactions sociales et des significations que les personnes attribuent à ce qui les entourent. Pour cette théorie, l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la « force » du système ou de sa culture d'appartenance.

En tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales. L'un des pionniers de cette théorie est Goffman.

### **2.3.3. Le fonctionnalisme**

C'est un courant de pensée en linguistique qui s'intéresse aux éléments de la langue (unités linguistiques) en vertu de leur fonction dans l'acte de communication. Pour cette théorie, les comportements humains sont essentiellement déterminés par la fonction qu'ils remplissent.

Le fonctionnalisme en linguistique, né des travaux du Danois Louis Hjelmslev et du Français André Martinet, prône une grammaire fondée sur la reconnaissance de « fonctions ». Cette démarche, reprise par Simon C. Dik de l'université d'Amsterdam dans les années 1970, a encore subi plusieurs modifications. Son expression la plus achevée est exposée dans l'édition posthume en deux volumes de « The theory of Functional Grammar » de 1997.

Pour l'école européenne de Martinet, ce courant dégage une procédure pour analyser la phonologie, puis la généralise aux autres niveaux (morphologie, lexicologie, syntaxe). Les unités n'ont de valeur linguistique que par rapport à leurs possibilités d'opposition ou de combinaison.

Or, l'idée de Chomsky dans sa théorie de la grammaire générative et transformationnelle est que si l'enfant n'était pas équipé à la naissance d'une connaissance implicite de ces universaux, il lui serait impossible d'apprendre une langue ; la tâche n'est faisable que s'il s'agit pour l'enfant de reconnaître la forme que ces universaux peuvent prendre dans la langue qu'il cherche à acquérir.

#### 2.3.4. Le constructivisme

Il se centre sur la manière dont le sujet c'est-à-dire l'apprenant organise le monde et élabore ses connaissances à travers ses expériences personnelles et ses schémas mentaux. Les travaux liés aux théories cognitivistes vont peu à peu accorder une place centrale à l'apprenant et la manière dont celui-ci construit son savoir. On peut dire qu'il existe deux courants principaux du constructivisme : Un premier courant qui en marque l'origine et qui considère que l'apprentissage est une activité essentiellement individuelle : Piaget (1896-1980). Pour cet auteur, l'apprentissage est le fruit d'une interaction permanente entre le sujet et le lieu, milieu auquel l'individu s'adapte. L'individu apprend en marge du contexte social et il est au cœur du processus d'apprentissage.

Pour Vygotsky (1978), fondateur du socioconstructivisme, apprendre c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui et à tout âge. Cette théorie exige de l'enseignant, de placer l'apprenant au centre de sa réflexion et de son action tout en favorisant les situations d'interaction. L'apprentissage d'une nouvelle langue s'effectue beaucoup plus en milieu social, on apprend mieux lorsqu'on est dans un environnement où la langue est parlée donc le contexte d'apprentissage joue un très grand rôle. Mais pour un locuteur natif qui communique bien dans sa langue depuis le bas âge, il a toujours été entouré des personnes lui parlant en sa langue maternelle que ce soit les parents ou grands-parents.

À la différence de Piaget, Vygotsky insiste sur le contexte social et met l'accent sur les effets de l'interaction sociale. Pour cette raison, dans ce dernier cas, on parle de constructivisme social ou socioconstructivisme pour souligner l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage. C'est ce qu'il appelle la **zone proximale de développement (ZPD)**, aussi traduit par « zone de proche développement » qui désigne la différence entre ce qu'un enfant peut réaliser seul c'est-à-dire son niveau actuel de développement et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'autrui. Cette théorie suggère que les enfants sont aptes à mieux apprendre les problèmes et à s'améliorer davantage autour d'un enfant plus expérimenté, d'un parent ou d'un enseignant, plutôt que d'un enfant à leur niveau cognitif. Cela encourage donc l'apprentissage en milieu scolaire à ce stade de la vie. Piaget va à l'encontre de Vygotsky en soutenant l'idée selon laquelle l'apprentissage est individuel car pour lui l'enfant construit son propre savoir et n'est en relation qu'avec lui-même, la manière de le construire et le milieu dans lequel il le fait. Or, l'enfant peut se faire ses propres idées mais la société le forge tout en lui donnant un cadre

propice entouré de ses pairs parlant une ou plusieurs langues et d'un formateur qualifié en langues et cultures nationales.

L'enseignement doit dès lors être conçu comme un processus d'auto développement et d'auto-épanouissement. L'Approche par les Compétences (APC) préconise l'utilisation des situations problèmes lors de l'entrée en matière qu'est l'enseignement au cours duquel l'enseignant qui sert de facilitateur utilise une langue comme médiateur pour une intercompréhension. Dans le cadre de notre étude, il utilise la langue standard ou langue retenue pour l'enseignement. Pendant la transposition didactique qui est d'après Chevallard (1985 : 39), le passage du savoir savant au savoir à enseigner puis au savoir enseigné ; l'élève doit donc interagir en langue maternelle et va montrer sa compétence dans la culture d'origine ou dans celle enseignée. Ceci dit, le système éducatif à travers la Loi d'orientation de l'Education à l'article 5 a pour mission de : « former des citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde ».

Autrement dit, l'apprenant est appelé non seulement à pratiquer dans sa langue mais aussi d'apprendre d'autres langues environnantes.

### **2.3.5. Théories de la motivation**

La motivation a été définie par de nombreux auteurs, issus de différentes écoles de pensées et de différentes disciplines. Certains auteurs perçoivent, en effet, la motivation comme un facteur interne et prédisposant à accomplir certaines actions alors que d'autres auteurs l'entendent comme une réponse à un facteur externe, à des stimuli donnés. Des auteurs tels que Vallerand et Thill définissent la motivation comme « un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Pintrich et Schunk, quant à eux, la décrivent en termes de « processus par lequel une activité est initiée et maintenue ». Pour Maslow et Herzberg, « la motivation désigne les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, orientée.

Les comportements des individus en milieu scolaire, notamment ceux des élèves, peuvent s'expliquer par le degré de motivation de ces derniers à accomplir des activités pédagogiques. Mais qu'est-ce qui motivent réellement les élèves à s'impliquer dans leur réussite scolaire ?

Le Centre National Textuel des Ressources Lexicales définit la motivation à partir de plusieurs angles : d'abord du point de vue de la philosophie, « la motivation est l'action de motiver, d'alléguer les (l'ensemble des) considérations qui servent de motif(s) avant l'acte et de justification à cet acte, a posteriori ». En psychologie, « la motivation est perçue comme l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ». Enfin, dans le secteur de la psychopédagogie, « la motivation est l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre ». Ceci démontre dans un premier temps la vision plurielle de la notion selon les disciplines ou les problématiques qui l'abordent. Plusieurs approches peuvent donc se rejoindre, se regrouper et ainsi se révéler utiles dans cette recherche du lien qu'elle peut entretenir avec la réussite scolaire.

Si la motivation scolaire est un facteur de réussite prépondérant, elle n'est pas pour autant intrinsèque à tous les âges, chez tous les élèves pour toutes les tâches, tous les apprentissages. En effet, les élèves qui « n'aiment pas » l'école, qui ne trouvent pas de sens à certaines activités éprouvent certaines difficultés : lassitude, échec, décrochage. Dans le cadre de cette étude, nous réalisons le fait que plus les non locuteurs natifs sont à la recherche de nouvelles découvertes dans la nouvelle langue, plus ils sont motivés à apprendre davantage ; ce qui les favorise pendant les séances de cours, très actifs et attentionnés ils ont ce désir d'apprendre et sont à la recherche de nouvelles connaissances. Contrairement à eux, certains locuteurs natifs trouvent le cours inutile et s'en suivent dégoût et échec dans la matière LCN.

A travers ces explications, nous pouvons dire que le désir d'apprendre une langue dépend de la volonté et du milieu social dans lequel l'apprenant se trouve. Il est confronté certes à des difficultés d'apprentissage d'une L2 mais le facteur motivationnel entre en jeu à ce moment propice.

#### **2.3.5.1. Théories de la motivation par la satisfaction**

Elles valorisent les facteurs qui motivent l'individu. On peut citer dans cette catégorie entre autres la théorie de l'accomplissement et la théorie des besoins de Maslow, de Clayton Paul Alderfer, de David C. McClelland et d'Alain Labruffe.

### **2.3.5.2. Théories de la motivation par l'accomplissement**

Cette théorie prend racine dans la culture, dans la représentation que l'individu a de sa réussite et de sa position concurrentielle. Elle « établit que la motivation d'un individu est proportionnelle à la force de son désir d'accomplir quelque chose en fonction d'un modèle d'excellence » (Hellriegel et al, 2004). Dans cette logique, les besoins que l'individu cherche à satisfaire sont les besoins d'accomplissement, les besoins d'appartenance et les besoins de pouvoir.

Cette théorie pourrait être utile au conseiller pédagogique qui désire promouvoir le profil de vérificateur dans le but de produire de bons résultats dans sa discipline. Il doit vérifier l'enseignement en fonction des programmes, des approches et du sujet d'apprentissage. Le fait de repérer et d'encourager les enseignants et les élèves dans une discipline comme les langues et cultures nationales qui veulent satisfaire des besoins d'appartenance, de pouvoir ou d'accomplissement pourrait en effet favoriser l'émergence et la circulation des influences positives multiformes dans l'équipe pédagogique. Nous dirons que pour qu'un conseiller pédagogique influence positivement sur la performance des enseignants de sa discipline, il doit lui-même être motivé intrinsèquement et extrinsèquement pour atteindre son objectif. Pour cela, il est le premier à être motivé par le désir d'accomplir un but et encourage l'équipe à suivre son exemple.

## **2.4. THEORIES DES BESOINS**

### **2.4.1. Théories des besoins d'Abraham Maslow**

Abraham Maslow a construit sa théorie des besoins en rapport avec la motivation. Il hiérarchise ses besoins en besoins psychologiques et besoins fondamentaux ou primaires. Dans l'esprit d'Abraham Maslow, la satisfaction d'un besoin de niveau psychologique par un individu suppose la satisfaction des besoins fondamentaux. Ce que nous pouvons retenir, c'est que les besoins sont issus des aspirations de l'individu en lien avec la réalisation de soi. Aussi, la satisfaction d'un besoin conduit à son inhibition de la motivation et le désir se reporte sur un autre besoin. Il distingue cinq (5) types de besoins.

**Les besoins physiologiques** : ils renvoient à des besoins concrets, vitaux comme se nourrir, se vêtir, s'éduquer, respirer, se loger... Ce sont des besoins de base, primaires c'est-à-dire élémentaires et indispensables à l'existence. L'effort fourni par chacun pour satisfaire ce besoin dépend de son appréciation.

**Les besoins de sécurité** renvoient à des besoins de protection de soi, de sa famille, de sa conservation dans un environnement sans danger tant au plan physique que psychologique, de sécurité dans l'emploi, de la maîtrise de sa pratique ou de ses connaissances, de la stabilité dans ses actions. Un individu cherche toujours à se mettre à l'abri par exemple de catastrophes, de guerres, de situations d'embarras dans son travail. Si le besoin de sécurité est une aspiration objective, cependant les motifs qui fondent sa satisfaction restent subjectifs car liés à l'appréciation de chaque personne. Dans notre étude, le fonctionnariat fait que la sécurité de l'emploi est assurée sans inquiétude.

**Les besoins d'appartenance** concernent les besoins sociaux tels que l'affectivité, la reconnaissance des autres, l'amitié, l'amour. L'individu évolue et se développe dans un environnement socioculturel qui participe de sa socialisation. La satisfaction de ces besoins d'appartenance participe à l'intégration de l'individu dans un ou plusieurs groupes, dans un ou plusieurs réseaux ou dans son milieu de travail.

**Les besoins d'estime** concernent les besoins de reconnaissance par les autres, de ses qualités, d'être respecté... Autrui devient le prisme par lequel un individu mesure l'estime et le respect que le groupe ou la société témoigne à son égard. Les besoins d'estime favorisent le développement de l'identité d'un individu, son autonomie, sa capacité d'intégration et d'adaptation dans son environnement et sa confiance en lui-même. Ils sont le prolongement du besoin d'appartenance. Dans notre étude, l'intérêt que les élèves témoignent pour un cours de langues et cultures nationales est équivalent à un respect envers l'enseignant ; et en retour renforce son estime de soi.

**Les besoins de s'accomplir** renvoient aux besoins de réalisation et de réussite de projet professionnel ou personnel, d'innovation, d'augmentation de ses compétences, de connaissances, de capacité à pouvoir résoudre un problème et enfin à mettre en œuvre ses potentialités dans son travail... Pour un enseignant de langues et cultures nationales, réussir son enseignement-apprentissage donne un sentiment de satisfaction. Appliquée à la gestion de l'équipe pédagogique, la théorie de la hiérarchie des besoins conduirait le conseiller pédagogique à repérer le niveau de satisfaction des besoins de chaque enseignant de sa discipline, puis à rechercher les conditions qui permettraient de satisfaire ceux-ci. Par exemple il pourrait motiver un enseignant de sa discipline qui est au niveau des besoins physiologiques en lui offrant à manger et à boire. Par contre, l'enseignant qui est au niveau des besoins

d'appartenance et d'estime de soi est motivé par les conseils, des appréciations, des encouragements et l'attribution des bonnes notes que lui donne le leader du groupe.

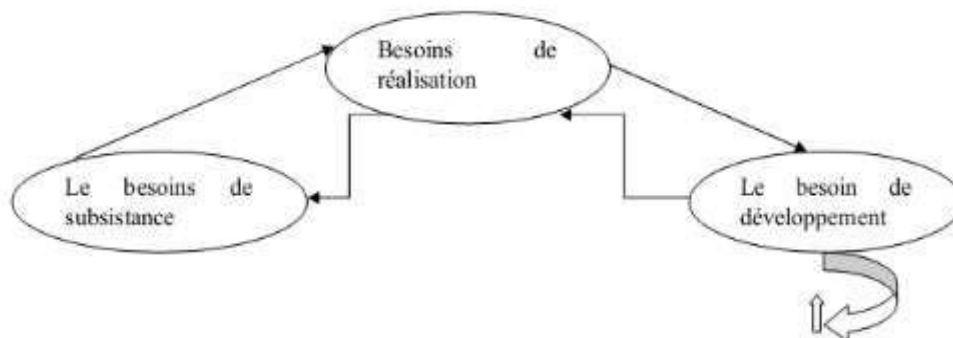


**Figure 3 :** Théorie des besoins d'Abraham Maslow

#### **2.4.2. Théories des besoins de Paul Alderfer Clayton**

Paul Alderfer recense trois types de besoins fondamentaux humains qui sont : les besoins de subsistance, de sociabilité ou de relation et de développement ou de progression. Les besoins de subsistance (Existence needs) renvoient aux besoins primaires tels que boire, se nourrir, se protéger... Ce sont des besoins fondamentaux qui permettent le maintien psychologique, physiologique et sécuritaire de l'individu. En somme, ce sont les besoins qui conditionnent la survie de l'individu. En outre, ces besoins sont d'ordre matériel. Les besoins de sociabilités ou de relations (Relatedness needs) sont des besoins liés à l'établissement de relations interpersonnelles, d'affectivité, d'estime, de reconnaissance des autres, de besoin d'intégration au groupe. L'individu se réalise, s'épanouit grâce à la considération que lui témoigne l'environnement social dans lequel il évolue. Autrui est le miroir par lequel un individu évalue le respect qui lui est témoigné ce qui le rassure et développe la confiance en lui. Les besoins de développement ou de progression (Growth needs) se manifestent par le besoin de développement de compétences, de connaissances, de création, d'innovation, de réalisation de soi, d'évolution. Ces besoins constituent pour l'individu le moment de montrer qu'il est productif, utile à la réalisation des objectifs fixés tant au plan personnel que professionnel. Ainsi, la responsabilité de l'individu est engagée au niveau personnel ou professionnel dans la

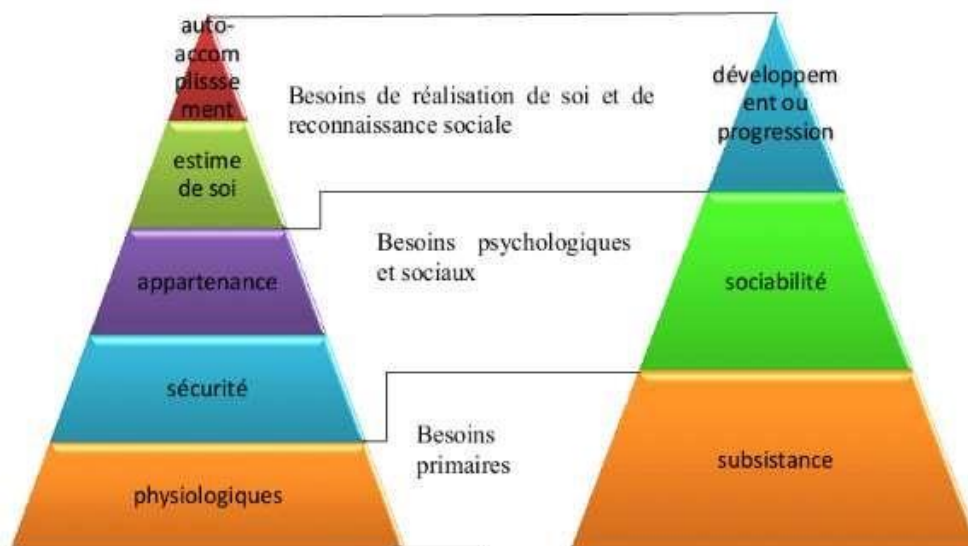
réalisation des différentes missions et pour sa propre progression. Un individu mobilisera pour une activité toutes les connaissances et les compétences dont il dispose pour la réussir. Nous en déduisons que si des connaissances ou des compétences lui font défaut, il y a une insatisfaction ou un manque dont la formation pourrait combler. Les besoins Chez Clayton Paul Alderfer peuvent être satisfaits de façon simultanée ou hiérarchique selon le choix de l'individu. Il n'y a pas de priorité absolue de besoins chez Clayton Paul Alderfer. Aussi, la satisfaction d'un besoin par un individu constitue une progression pour lui. Par contre, si le besoin n'est pas satisfait ou que le choix est mal fait, l'individu ressent une frustration d'où une régression dans l'exécution des objectifs professionnels ou personnels qu'il s'est assignés ou qui lui ont été assignés. La prise en compte de la satisfaction du besoin dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche professionnelle est capitale pour la motivation du travailleur.



**Figure 4 :** Théorie des besoins de Clayton Paul Alderfer

A l'analyse de ces besoins, la théorie n'est qu'un résumé des besoins de Maslow. En effet, les besoins de subsistance correspondent au premier niveau des besoins de Maslow (besoins physiologiques) si la classification était hiérarchique, ceux de sociabilité correspondent aux besoins de sécurité, d'appartenance (2ème et 3ème niveau) et les besoins de développement équivalent aux besoins d'estime de soi et d'auto accomplissement (niveau 4 et 5).





**Figure 5 :** Lien entre les deux théories

Théorie des besoins de Maslow Points communs Théorie des besoins d’Alderfer

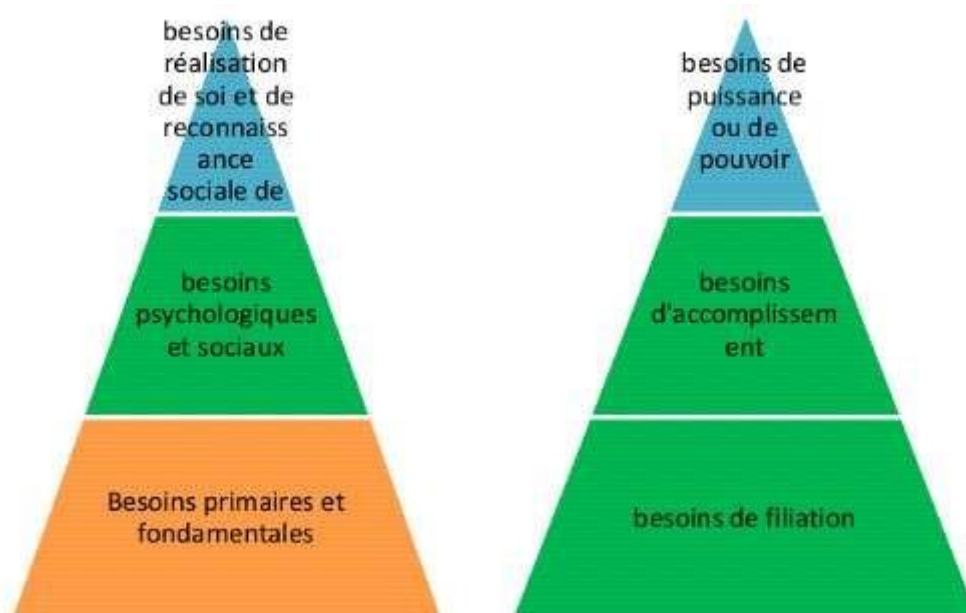
### 2.4.3. Théories des besoins de David C. McClelland

David C. McClelland définit trois catégories de besoins dont au moins une catégorie domine chez une personne. A la différence d’Abraham Maslow, il n’y a pas de hiérarchisation.

Le besoin d'affiliation marque le besoin de s'associer à d'autres personnes, de faire partie du groupe, d'être reconnu, respecté... Il est aussi en lien avec le besoin de sociabilité et de relation de Clayton Paul Alderfer et les besoins d'appartenance sociale d’Abraham Maslow. Le

besoin d'accomplissement regroupe les besoins de développement de compétences, de connaissances, réussite de défis, d'atteinte d'objectifs personnels ou professionnels. Ces besoins sont identiques aussi à ceux de Clayton Paul Alderfer et d’Abraham Maslow. Le besoin de puissance ou de pouvoir renvoie au besoin d'avoir de l'influence sur ses pairs, d'être capable de les motiver vers un objectif précis. A priori, nous pensons que le besoin de puissance ou de pouvoir n'est pas aussi différent que le besoin de réalisation de soi et de reconnaissance sociale. En effet, indirectement un travailleur qui maîtrise son travail, qui le fait bien n'influence-t-il pas indirectement ses pairs et ne les motive-t-il pas aussi ? La reconnaissance des compétences dans son travail peut lui ouvrir l'ascension à un poste supérieur. Nous pouvons considérer le besoin de puissance ou de pouvoir dans le contexte du conseiller pédagogique comme la capacité à influencer ou à motiver les enseignants dans leurs tâches et en retour l’enseignant comme la capacité à influencer ou à motiver les élèves dans leur apprentissage.

En somme, pour Maslow, chaque besoin constitue un niveau de satisfaction pour l'homme. Aussi, si un niveau est satisfait, l'homme passe à un autre niveau de satisfaction. Si nous devons nous en tenir à la hiérarchisation des besoins de Maslow, l'homme ne peut passer d'un besoin à un autre que si le besoin de niveau inférieur est satisfait. Mais, dans la réalité et selon le contexte, la hiérarchisation n'est pas rigide puisque l'homme peut sauter un niveau selon des critères propres à lui. En dehors de cette hiérarchisation, les trois théories des besoins se rejoignent dans l'ensemble. Pour Abraham Maslow et Clayton Paul Alderfer, quelle que soit la personne, la prise en compte de ses besoins exprimés ou non est capitale dans la réussite des objectifs à atteindre. Car la satisfaction de ses besoins détermine la motivation de l'individu à son poste de travail. En outre, c'est la recherche de la satisfaction de ses besoins qui est le motif de la demande ou de l'expression du besoin en formation du travailleur d'augmenter. Et, selon David C. McClelland les besoins sont spécifiques à chaque individu et actions car ils conditionnent souvent l'engagement à la formation.

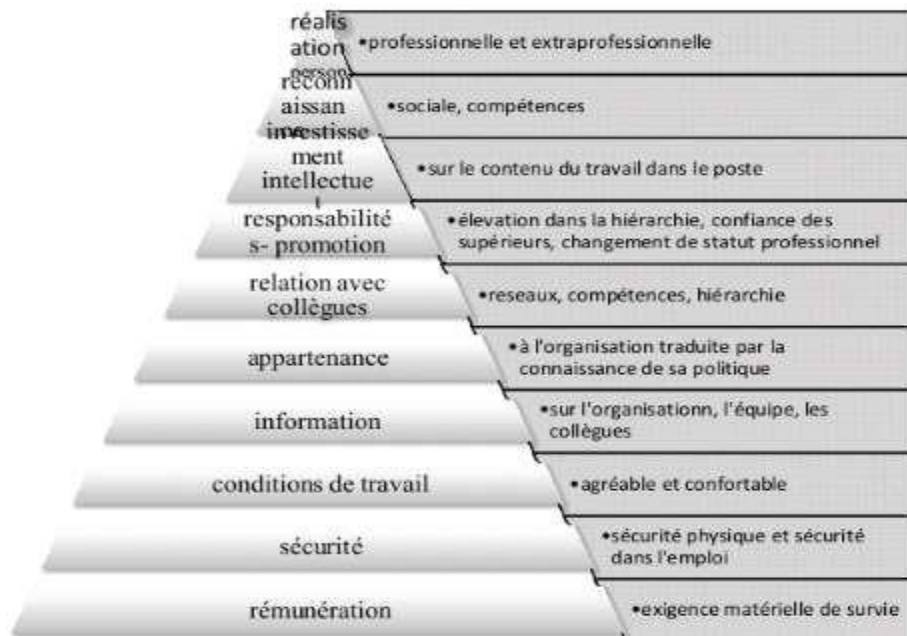


**Figure 6 :** Lien entre les trois théories

#### Résumé théories des besoins de McClelland, Maslow et Alderfer

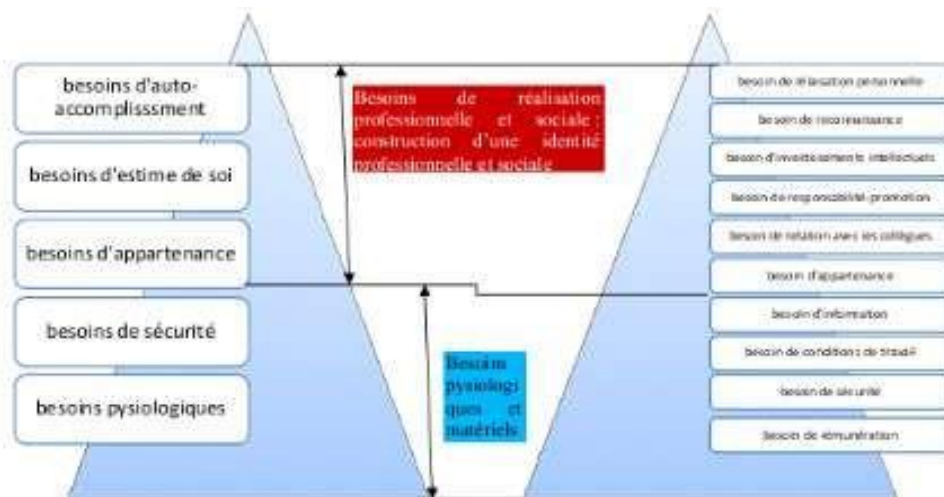
Nous ne saurons terminer les concepts de besoin sans évoquer la théorie des besoins de Alain Labruffe dont la pyramide est inspirée de celle de Maslow. A ce niveau, faute de disposer

de documents sur Alain Labruffe, l'auteur s'est basé sur les mémoires de Master ICF 2008 de Louen Brem Boundi et de Philippe Robinet. Alain Labruffe distingue ainsi dix (10) besoins hiérarchisés pour un travailleur et qui peuvent le motiver à s'engager dans une formation.



**Figure 7 :** Pyramide d'Alain Labruffe selon Philippe Robinet

Nous résumons dans le schéma 6 ci-dessous les points communs entre la théorie des besoins d'Abraham Maslow et celle d'Alain Labruffe. Les besoins de réalisation professionnelle ou personnelle participent à la construction de l'identité professionnelle ou sociale en termes de compétences, d'intégration à un groupe professionnel ou non, de valorisation de ses capacités et compétences. En outre, la réalisation de soi aussi peut apporter une promotion dans la carrière professionnelle du travailleur et le respect de sa hiérarchie, de ses collègues et du milieu social. Pour notre étude, l'enseignant à la recherche de compétence professionnelle pour réussir son enseignement-apprentissage verra dans l'encadrement le moyen pour y parvenir. Les besoins physiologiques et matériels sont des besoins fondamentaux, préliminaires dont la satisfaction favorise et encourage la poursuite et la satisfaction des autres besoins.



**Figure 8 :** Pyramide d'Abraham Maslow Points communs Pyramide d'Alain Labruffe

En résumé, les besoins apparaissent comme un manque, un écart ou un dysfonctionnement dont la satisfaction ou la réalisation est nécessaire pour l'atteinte d'objectifs individuels, professionnels ou collectifs. Les besoins varient d'un individu à un autre, d'un temps à un autre, du lieu, du contexte, des objectifs assignés. Et dans notre contexte, la formation peut être une réponse à ce manque.

De toutes ces théories, la plus pertinente pour notre étude est la théorie de la motivation car avant toute chose il faut être motivé pour atteindre son but. L'apprenant qui est au centre du savoir doit avant tout être motivé pour apprendre la langue en question qu'est le fe'efe'e puisque si ce n'est pas le cas, il ne sera jamais déterminé à apprendre cette matière et ne lui accordera aucune importance. Eu égard à ce qui précède, nous pouvons dire que dans tous les domaines de la vie, la motivation reste un élément très crucial et même capital car sans elle, aucun comportement ni habitude n'est adopté sans faire appel aux différents besoins de l'individu.

#### **2.4.4. Théories de l'autodétermination d'Edward Deci et d'auto-efficacité d'Albert Bandura**

De même, parmi les théories sur la motivation, l'on trouve la théorie d'autodétermination établie par Edward Deci, précédemment cité pour ses recherches sur la motivation, et Richard Ryan (1985, 1991), tous deux professeurs en psychologie et en sciences sociales à l'université de Rochester, États-Unis. Celle-ci repose sur l'idée que la notion de motivation découle des besoins fondamentaux que représentent les besoins d'autonomie, de compétence et de relations sociales :

- La compétence est « le besoin d'interagir efficacement avec l'environnement en exerçant ses capacités et en contrôlant les éléments qui conduisent au succès dans une tâche qui

représente un défi » (Deci, 2008, p.28). Le comportement de l'élève émane alors de son besoin de se sentir capable. Pour répondre à ce besoin, il va persévérer dans une tâche dont la difficulté reste toutefois adaptée à ses capacités, et pour laquelle il témoigne de l'intérêt. Pour atteindre le résultat espéré, il mettra alors en œuvre toutes les ressources en sa possession. Par là, nous distinguons trois types fondamentaux de besoins psychologiques : les besoins de compétence, d'autonomie ainsi que d'affiliation (de relation avec autrui).

#### - La loi du renforcement :

La motivation peut diriger un ensemble de ressources et d'actions visant à satisfaire des besoins en interaction et est donc multiple : il y a des besoins biologiques et physiologiques, des besoins psychologiques, des besoins appris/inculqués comme la télévision, le téléphone, la voiture et enfin des besoins cognitifs alimentés par les centres d'intérêt, les découvertes, etc. Dans l'équation, viennent se greffer des émotions positives ou négatives qui selon Jaak Panksepp, chercheur en psychologie encouragent ou découragent la dynamique motivationnelle. On distingue alors des émotions positives ou négatives consécutives à la satisfaction du besoin et influant donc sur la motivation. Pour les psychologues, la valeur de l'impact émotionnel dont il est question se nomme le renforcement positif ou négatif via le système de récompense/primande. Clark Hull, psychologue béhavioriste de l'université de Yale et spécialiste de l'apprentissage, a mis en place cette loi du renforcement en démontrant que l'obtention d'une récompense à l'issue d'une tâche réussie motive l'exécutant à la réalisation de cette même tâche. Au contraire, le renforcement négatif, à savoir un contexte qui dévalorise et décourage l'exécutant d'une tâche est générateur de peur, de stress, et peut produire de nombreux effets néfastes tels qu'une perte de motivation. Cela s'apparente au concept de la « carotte ou du bâton », qui ont pour but de provoquer une mise en mouvement joyeuse ou par la menace. Cependant, le « bâton », bien que parfois efficace dans certaines situations car stimulant la peur et la crainte des élèves par la sanction, ne peut qu'avoir des conséquences improductives en pédagogie et inhibant la motivation sur le long terme. Bandura rejoint Philippe Perrenoud dans 'Métier d'élève et sens du travail scolaire' lorsqu'il parle de l'importance de la motivation, du plaisir et de l'envie de découvrir, la valorisation de l'autonomie, contrairement au jeu de la carotte et du bâton.

## 2.5. THEORIES SOCIOLINGUISTIQUES SUR LES ATTITUDES ET REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

L'étude des attitudes et représentations linguistiques est primordiale en sociolinguistique. En effet, comme le souligne Louis-Jean Calvet (1996b), la langue ne peut se concevoir comme un simple « instrument de communication », car à la différence d'un simple instrument, elle se voit investie d'attitudes diverses qui guident le locuteur dans son rapport à la langue ainsi qu'à ses utilisateurs : « On peut aimer ou ne pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la façon dont on plante un clou, alors que les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement linguistique » (p. 463).

Ainsi, chez William Labov (1976), les attitudes occupent une place importante : elles déterminent par exemple l'indice d'insécurité linguistique des locuteurs, qui est calculé en fonction de l'écart entre la perception qu'ils se font de leur usage d'une langue et de leur « image » de cette langue perçue comme idéale (p. 183-200). En outre, les attitudes sont un facteur puissant dans le changement linguistique : il est vrai que la linguistique interne arrive à expliquer beaucoup de changements linguistiques (lois phonétiques...), mais la prise en compte des attitudes permet de comprendre pourquoi certaines variétés disparaissent, subsistent, s'étendent.

Les deux notions ont été longtemps confondues, mais des analyses plus récentes permettent de distinguer d'une part l'attitude linguistique « qui ressortit davantage aux théories et aux méthodes de la psychologie sociale » et d'autre part la représentation linguistique qui « doit plus à l'étude contrastive des cultures et des identités et relèverait plutôt de concepts et de méthodes ethnologiques » (Gueunier, 1997, p. 247).

Pour Dominique Lafontaine (1986), il y a d'abord les représentations, l'image mentale de la langue, puis les attitudes, les jugements qui en découlent : les représentations, ces « savoirs naïfs », « ne [constituent] pas un simple reflet du comportement linguistique, mais une construction, plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon les cas, de la réalité observée » (Lafontaine, 1986, p. 14). Les attitudes comportent essentiellement une valeur évaluative (ibid., p. 19) et sont donc uniquement associées aux jugements sur les langues.

Si représentations et attitudes linguistiques ont en commun le trait épi linguistique, qui les différencie des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par le caractère moins actif (moins orienté vers un comportement), plus discursif et plus figuratif des représentations, et, méthodologiquement, par des techniques

d'enquête différentes [c'est-à-dire des interactions aussi naturelles que possible]. (Gueunier, 1997, p. 247-248)

Pour distinguer les deux termes, on peut dire que relève des attitudes le fait de se dire récalcitrant devant toute forme d'anglicisme (par exemple au Québec), ou au contraire accueillir les mots étrangers ; être pour ou contre l'enseignement du créole à l'école (ex. du courrier des lecteurs)... ; et que relèvent des représentations les discours disant du français qu'il est une langue harmonieuse, riche, logique... ; tandis que l'allemand est une langue rude, l'anglais une langue utile, et la langue des signes une langue pauvre et exclusivement iconique. La sociolinguistique urbaine va par ailleurs poursuivre la conceptualisation du terme pour les situations urbaines réputées multilingues ou pour le moins construites autour des contacts de langues, et distinguer (autour des propositions initiales de Tsekos (1996) sur les normes identitaires) les attitudes linguistiques des attitudes langagières ; dans cette acception qui permet de cerner les différents types de discours normatifs, on propose de réserver le terme d'attitude linguistique à toute attitude qui a pour objet la langue en tant que système, en tant que norme réelle ou imaginaire, et qui induit des comportements normatifs, prescriptifs ou non, tolérants ou puristes [...] [et de poser le terme] d'attitudes langagières [pour]celles qui ont pour objet le langage et les usages en tant qu'éléments marqueurs d'une catégorisation du réel. (Bulot et Tsekos, 1999, p. 30).

Comme théorie sociolinguistique, nous avons la théorie psychanalytique lacanienne dans laquelle elle s'efforce d'expliquer les contradictions pouvant parfois survenir entre une étude de la performance révélant une position linguistiquement sécurisée de l'enquêté et l'analyse de son discours témoignant à contrario d'une forme d'insécurité linguistique. Selon Houdebine (1996, p. 246), cette instabilité indiquerait le caractère fantasmé des représentations de la langue apparaissant dans le discours des informateurs.

## **DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE**

Cette partie est liée dans un premier temps à la définition du cadre méthodologique qui consiste à l'opérationnalisation de l'hypothèse en passant par les variables jusqu'aux indicateurs. Dans la deuxième partie qui est le cadre opératoire, il sera question d'élaborer le schéma de la collecte de données du terrain.



# CHAPITRE III : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

## 3.1. METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Karsenti et Savoie-Zajc (2006) définissent la méthodologie comme l'ensemble cohérent et organisés par les élèves en classe de façons de faire la recherche. Il s'agit d'un ensemble d'étapes structurées, organisées qui permettent la collecte et l'analyse des données dans l'optique de produire des résultats. Elle offre la base théorique pour comprendre quelle méthode, ensemble de méthodes, ou de meilleures pratiques peut être appliqué à un cas spécifique.

Il s'agit d'un processus systématique et théorique de méthodes appliquées dans une étude spécifique. Ceci nous montre aussi que tout travail de recherche requiert une bonne méthodologie afin d'arriver aux objectifs fixés dès le départ. Ainsi ce chapitre permet d'aborder la méthodologie ; s'intéresse à la formulation de l'hypothèse de travail et à l'opérationnalisation de la variable dépendante et de la variable indépendante à travers une analyse factorielle qui conduira à formuler les hypothèses de recherche. Il sera ensuite question de présenter les démarches mises en œuvre dans le but de vérifier si nos prédictions de départ sont acceptables. Il sera également question de présenter les participants à l'étude, le site et la méthode adoptés pour mener cette recherche.

### **Type de recherche : recherche mixte**

Pour ce travail, nous avons choisi une recherche mixte qui combine la recherche qualitative et la recherche quantitative :

- La recherche quantitative va nous permettre d'administrer un questionnaire à deux groupes dont l'un sera expérimental et l'autre témoin. Elle vise à effectuer une analyse des données recueillies avec ce questionnaire.
- L'approche qualitative quant à elle permettra d'analyser les interviews enregistrées afin d'évaluer les avis des enseignants sur l'enseignement des LCN dans les classes de 4ème et 3ème et l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs en s'appuyant sur la langue fe'efe'e.

Nous avons opté pour une recherche mixte dans le but de perfectionner les résultats car nous allons croiser les résultats obtenus des interviews des enseignants avec les résultats

obtenus après la soumission du questionnaire chez les élèves, enseignants et parents d'élèves dans l'optique d'avoir un rendu plus fiable.

### **3.1.1. Rappel de la question principale de recherche**

Pour mener à bien la présente recherche, la question suivante a été conçue :

Les non locuteurs du fe'efe'e parviennent-ils à s'appropriier les contenus dispensés dans le cadre du cours de langues nationales en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ?

#### **– Rappel des questions secondaires de recherche**

- La langue fe'efe'e est-elle utilisée efficacement comme véhicule d'enseignement de la matière LCN en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ?
- Les apprenants non locuteurs du fe'efe'e ont-ils de bonnes performances en LCN ?
- Quels sont les facteurs qui favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs ?

### **3.1.2. Les hypothèses et les variables de l'étude**

Grawitz (2004) définit l'hypothèse comme « *une proposition de réponse à la question que l'on se pose au sujet de l'objet étudié. Il s'agit du choix d'une réponse particulière à la question posée* ». Elle permet la sélection des faits à observer en vue de leur interprétation pour une meilleure vérification.

Dans cette étude, nous avons deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques.

#### **3.1.2.1. Hypothèse principale de recherche**

Pour Rikam (2009), l'hypothèse générale est celle qui est générique et qui ne donne pas la possibilité au chercheur de quantifier ou de mesurer les différentes variables y afférentes. En outre, elle est la réponse provisoire à la question principale.

Dans le cadre de cette étude, nous formulons l'hypothèse principale en ses termes : La maîtrise orale préalable du fe'efe'e par les apprenants ne conditionne pas l'appropriation des contenus dispensés dans le cadre du cours des LCN en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

L'hypothèse générale ne pouvant faire l'objet de mesure car considérée comme globale et vague, il faut l'opérationnaliser pour la rendre plus compréhensible, d'où la formulation des hypothèses spécifiques.

### **3.1.2.2. Hypothèses spécifiques de recherche**

Ce sont des énumérations de l'hypothèse générale. Dans le cadre de cette étude, les hypothèses spécifiques sont :

**HS1** : Le cours de LCN n'est pas enseigné intégralement en fe'efe'e : il est difficile de se passer des Langues Officielles

**HS2** : Les non locuteurs natifs du fe'efe'e ont de bonnes performances en langues et Cultures Nationales

**HS3** : Plusieurs facteurs liés à la motivation et aux attitudes et représentations linguistiques favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs du fe'efe'e.

### **3.1.3. Les variables de l'étude et opérationnalisation**

D'après Grawitz (2004, p.326), « *la variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête, c'est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et ce sont ces fluctuations qui constituent l'objet de la recherche* ». La variable se définit donc comme un phénomène qui peut prendre différentes valeurs avec des fréquences données.

Dans le cadre de notre étude, nous présentons deux types de variables :

#### **3.1.3.1. Variables indépendantes**

D'après Grawitz (2004, p.326), « *la variable indépendante est celle dont on essaie de mesurer et de comprendre l'influence sur la variable dépendante* ». C'est également la variable manipulable par le chercheur, une variable cause.

Dans le cadre de notre étude, la variable indépendante principale est : Enseignement des Langues nationales dans les classes de 4ème et 3ème.

De cette variable de l'hypothèse générale découlent trois variables indépendantes du corpus de nos hypothèses spécifiques à savoir :

- Variable indépendante n.1 (VI.1) : Le cours de LN n'est pas enseigné intégralement en fe'efe'e : il est difficile de se passer des Langues Officielles
- Variable indépendante n.2 (VI.2) : Performances des non locuteurs natifs du fe'efe'e en langues et cultures nationales
- Variable indépendante n.3 (VI.3) : Facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs du fe'efe'e

### **3.1.3.2. Variable dépendante**

Elle est celle dont le chercheur tente d'expliquer les variations. Dans cette étude, la variable dépendante est l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs dans la mesure où c'est elle qui constitue la conséquence de l'étude, c'est-à-dire qu'elle nous permettra de mesurer la réponse des participants.

Le tableau suivant nous présente non seulement le récapitulatif des différentes questions de recherche, des différents objectifs, des différentes hypothèses mais aussi les modalités et les indicateurs des différentes variables.

**Tableau 1 :** Tableau synoptique des questions, objectifs, hypothèses, variables et indicateurs de recherche

	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	modalités
Sujet : Enseignement des Langues Nationales dans les classes de 4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> et apparition des contenus par les non locuteurs natifs : le cas du fe'efe'e	<b>Question principale :</b> Les non locuteurs du fe'efe'e parviennent-ils à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de Langues nationales en classe de 4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> ?	<b>Objectif général :</b> Montrer que les non locuteurs natifs parviennent à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de LCN en classe de 4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup>	<b>Hypothèse générale :</b> les non locuteurs du fe'efe'e parviennent à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de langues nationales par les apprenants	<b>VI :</b> Enseignement des LN dans les classes de 4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup>	-Usage des LCN dans l'enseignement-apprentissage au cycle d'orientation -Nombre d'heures réservées aux LCN	
	<b>QS1 :</b> La langue fe'efe'e est-elle utilisée efficacement comme véhicule d'enseignement de la matière LCN en 4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> ?	<b>OGS1 :</b> Vérifier que la langue fe'efe'e est utilisée efficacement comme véhicule d'enseignement de la matière LCN en classe de 4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup>	<b>HS1 :</b> Le cours de LCN n'est pas enseigné intégralement en fe'efe'e : il est difficile de se passer des Langues Officielles	<b>VII :</b> Importance des Langues Officielles dans l'enseignement des LCN	-Niveau de compréhension de la langue fe'efe'e par les non locuteurs -Fréquence et aptitude de production orale -les notes d'élèves -facteurs de motivation	
	<b>QS2 :</b> Les apprenants non locuteurs du fe'efe'e ont-ils de	<b>OS2 :</b> Vérifier que les apprenants non locuteurs natifs du	<b>HS2 :</b> Les non locuteurs natifs du fe'efe'e ont de bonnes	<b>VI2 :</b> Performance efficacité des locuteurs natifs	-la connaissance en matière des LCN -L'utilité des L.O dans l'enseignement des LCN -Fréquence de production orale en LN -degré d'utilisation des L.O pendant l'enseignement	
					Méthode pédagogique interactive -Niveau de performance dans la matière LCN	

	bonnes performances en LCN ?	fe'efe'e ont de bonnes performances en LCN	performances en LCN	LCN		
	<b>QS3 :</b> Quels sont les facteurs qui favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs ?	<b>OS3 :</b> Identifier les facteurs favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs du fe'efe'e	<b>HS3 :</b> Plusieurs facteurs liés à la motivation et aux attitudes et représentations linguistiques favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs du fe'efe'e	<b>VI3 :</b> Facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation contenus par les locuteurs natifs	-Contexte d'apprentissage -collaboration avec les élèves non locuteurs -l'adaptation au milieu  -rôle des partenaires de l'école dans l'enseignement- apprentissage des LCN chez les élèves	

En outre, il est à constater au niveau de l'opérationnalisation que les facteurs issus de la question de recherche montrent les indicateurs de la variable qui constitueront ainsi les variables indépendantes des hypothèses de recherche. Ils sont en corrélation avec les variables indépendantes de l'hypothèse générale dans la mesure où ils répondent à la question de recherche. Ces corrélations sont le résultat de l'analyse factorielle.

## **3.2. CADRE OPERATOIRE**

### **3.2.1. L'instrument de mesure**

Cette étude d'avance, est une étude qualitative et quantitative, et par conséquent aura pour instruments de mesure le questionnaire et l'entretien. Ce choix s'implique aussi par de nombreux avantages que peut offrir le recueil des données du questionnaire. Il est moins contraignant, s'applique à plusieurs personnes à la fois et fait gagner du temps. Le questionnaire offre une grande assurance de l'anonymat et permet de couvrir en un temps réduit une grande sphère géographique. Par ailleurs, dans le souci d'avoir plus d'informations, la présente étude aura aussi pour instrument de collecte des données l'entretien. Ces instruments de mesure, destinés aux enseignants de LCN, aux élèves des différents lycées et collèges ; et parents d'élèves aura pour éléments constitutifs différents thèmes qui portent sur des variables indépendantes des hypothèses de recherche. Car les instruments de mesure étant qualitatifs et descriptifs, ainsi : La VI1/HR1 est le thème2 qui est l'importance des Langues Officielles dans l'enseignement des Langues nationales ; La VI2/HR2 est le thème3 qui est la performance et l'efficacité des non locuteurs natifs en Langues et Cultures Nationales ; La VI3/HR3 est le thème4 qui est : Facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs.

### **3.2.2. La construction des questionnaires et de l'entretien**

#### **– Description des questionnaires**

Le questionnaire a été bâti à partir des indicateurs des variables de l'étude. Il est composé de trois parties principales : le préambule, la partie principale et l'expression de gratitude.

Trois types de questionnaires ont été élaborées à savoir : un questionnaire adressé aux élèves, un autre aux enseignants et enfin un autre pour les parents d'élèves.

Ces trois questionnaires comprennent :

- ❖ Une introduction ou préambule dont le but est d'expliquer l'objet de la recherche à l'enquêté
- ❖ Les questions relatives à l'identification des enquêtés
- ❖ Les questions relatives aux questions de recherche
- ❖ Les questions relatives aux points de vue des enquêtés par rapport à l'avenir de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales

Evidemment on y retrouve :

- Des questions fermées : c'est-à-dire celles dans lesquelles la réponse est fixée d'avance en même temps qu'elle est limitée
- Des questions ouvertes qui laissent l'enquêté libre d'organiser sa réponse comme il/elle le souhaite. Elles s'accompagnent des justifications de point de vue et de réponses données.

#### – **Expression de gratitude**

Cette partie semble souvent sans intérêt. Pourtant, elle est très importante pour le chercheur, car l'enquêté n'est pas obligé de répondre aux questions qu'on lui soumet. Alors, s'il prend son temps pour le faire, il mérite tout de même d'être remercié. Ainsi, dans les questionnaires soumis une partie est réservée à ce sujet. Plus précisément formulée de la manière suivante : « Merci pour votre disponibilité »

#### – **Description de l'entretien**

L'entretien constitue pour le chercheur, un moyen de recueil des informations et de témoignages nécessaires à la démonstration et à la vérification du phénomène observé. L'usage de l'entretien dans notre recherche nous a permis d'avoir certaines données auprès des enseignants dans les établissements scolaires de la ville de Bafang, les informations inhérentes à la situation de leur profession. Nous avons en effet eu des conversations avec trois enseignantes du Lycée Classique, deux enseignants au Collège Bilingue Saint-Paul, une enseignante au lycée bilingue et une enseignante au lycée de Bafang rural.

Le déroulement de l'entretien consistait juste à interroger les enseignants de Langues et Cultures Nationales sur la situation et l'évolution de leur travail. Nous nous renseignions précisément sur le rôle de l'enseignant envers ses élèves dans la compréhension des Langues et Cultures Nationales et de l'utilité du français lors de l'enseignement, l'octroi du matériel de



travail, l'existence de plages horaires, leurs méthodes de travail, sur leurs collaborations avec les élèves non locuteurs et leurs rapports avec les autres membres de la communauté éducative.

### **3.2.3. La validité du questionnaire**

#### **– Validité interne**

Elle est liée à la congruence des items, c'est dire qu'à l'intérieur du questionnaire, on doit retrouver des éléments qui sont corrélés à l'intitulé. C'est pourquoi Michel (1988 , p.80) dit qu'elle concerne uniquement sa valeur face aux diverses facettes contenues à l'intérieur de son propre cadre et de ses propres objectifs. Dans le cadre de cette étude, elle va mesurer la cohérence, la manière dont les facteurs ont été menés. A cet égard, elle est partie de la question principale de recherche. Par la suite, elle a été décomposée par une analyse factorielle, selon la méthode analytique de Reuchlin (2004). L'analyse a permis de dégager trois facteurs pertinents parmi lesquels « l'importance des langues Officielles dans l'enseignement des Langues Nationales », « performances et efficacité des non locuteurs du fe'efe'e en LCN », « facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs ».

Ces trois facteurs ont permis de construire les questions de recherche secondaires, ainsi que de fixer les objectifs de cette étude. Dans la partie méthodologique de ladite étude, il a été nécessaire de rappeler la question principale de recherche à savoir : Les non locuteurs natifs du fe'efe'e parviennent-ils à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de Langues Nationales en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ? Ces questions nous ont conduits au rappel des facteurs pertinents, précédemment cités. D'où l'introduction de l'hypothèse générale à savoir : Les non locuteurs du fe'efe'e parviennent à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de LN en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. La VD, est « l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs ». Elle a pour modalité (les avis des participants) La VI est : l'enseignement des Langues Nationales dans les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> a été retenue comme variable indépendante dans la mesure où c'est elle qui influence ou non l'appropriation des contenus par les apprenants ; elle a pour modalité et ou items, les questions de recherche.

#### **– La validité externe**

La pré-enquête a été utilisée pour la validation externe de notre instrument de collecte des données. Elle a consisté à faire une première descente sur le terrain pour tester l'instrument

de collecte des données de la présente étude à savoir le questionnaire. Ceci dans le but de détecter les questions qui prêtent à confusions.

Concrètement, un échantillon autre, mais très réduit et ayant les mêmes caractéristiques que l'échantillon de l'étude a été choisi. 270 questionnaires ont été distribués aux élèves et 13 aux parents d'élèves. Le but était de savoir à quel point le répondant a compris les réponses. Savoir aussi si certaines modifications devaient être apportées afin d'améliorer le questionnaire. L'une des modifications qui ont été apportées concernait certaines expressions qui rendaient les questions incompréhensibles. Il s'agit des termes comme l'appropriation, le curriculum et non locuteur natif. Malgré le fait que la réponse soit évidente, ces enseignants et élèves ont dit de définir ces mots en termes plus simples parce que ce ne sont pas tous les enseignants qui connaissent ce que c'est que l'appropriation d'un contenu. Le même questionnaire a été administré avec la simplification de l'utilisation de la langue et après explication de ces termes, ensuite le questionnaire a été administré et tout le monde était d'accord de l'influence qu'exerce l'enseignement des Langues et Cultures Nationales sur l'appropriation des contenus par les apprenants.

Selon Ghiglione et Matalon (1978), la pré-enquête est définie comme étant une série de vérifications empiriques ayant pour but de s'assurer que le questionnaire est bien applicable. Elle a de ce fait permis d'apprécier à sa juste valeur le degré de coopération lors de l'enquête définitive.

#### **3.2.4. Description du site d'étude**

Le lycée classique de Bafang a été créé et ouvert en 1962 ; il est passé de CES à lycée en 1976. Il est situé dans la zone de Pouango, dans l'arrondissement de Banka dans la région de l'Ouest Cameroun. C'est un établissement public avec un effectif de 2500 élèves, environ 100 enseignants, 6 censeurs et 6 surveillants généraux. Nous avons aussi le collège bilingue Saint Paul et le lycée bilingue qui sont situés dans le même arrondissement. Quant au lycée de Bafang rural, il est situé dans l'arrondissement de Bafang.

#### **3.2.5. Description de la population de l'étude**

La population d'une étude est l'ensemble des individus choisis comme objet d'étude statistique ; en d'autres termes c'est un ensemble d'individus ou d'éléments partageant une ou plusieurs caractéristiques qui servent à les regrouper.

- La population mère de notre étude est mixte, elle est constituée de trois groupes d'individus notamment les enseignants de Langues et Cultures Nationales, les élèves des classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> des établissements secondaires d'enseignement général du Cameroun et des parents d'élèves.
- La population cible quant à elle regroupe l'ensemble des enseignants de Langues et Cultures Nationales, les élèves des classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> du Cameroun et des parents d'élèves précisément de la région de l'Ouest, dans le département du Haut-Nkam, arrondissements de Bafang et Banka.
- La population accessible est une partie de la population cible, c'est à elle que s'adresse directement l'enquête. Elle est composée des enseignants de Langues et Cultures Nationales, les élèves des classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> du Lycée Classique, Lycée Bilingue de Bafang, Collège Bilingue Saint-Paul, et Lycée Rural ainsi que les parents d'élèves. Il s'agit d'un échantillonnage aléatoire simple probabiliste car, plusieurs établissements ont été sélectionnés afin d'être représentés.

### **3.2.6. Echantillon**

#### **– Technique d'échantillonnage**

Précisons ici que dans notre étude, nous avons à opter pour la base de sondage c'est-à-dire constituer la liste des membres de la population d'étude. Il s'agit ici de se diriger vers des personnes pouvant apporter des réponses nécessaires pour le test de nos hypothèses. A cet effet, nous avons opté pour un échantillon qui possède certaines caractéristiques précises à l'égard des objectifs d'étude. C'est le cas des enseignants de langues et cultures nationales, des élèves du lycée classique de Bafang, du Collège bilingue Saint-Paul, du lycée de Bafang rural et du lycée bilingue, des parents d'élèves qui ont été choisis pour mener notre recherche. Notre échantillon est caractérisé par un grand nombre de répondants, le plus important ici n'est pas nécessairement le nombre mais la représentativité des répondants et la qualité des résultats. Donc les enseignants de langues et cultures nationales, les élèves et parents d'élèves sont des populations choisies pour notre étude et ce type de technique d'échantillonnage s'appelle « l'échantillonnage aléatoire simple » ou encore « probabiliste » Elle consiste de se diriger vers ces enseignants de LCN, élèves et parents d'élèves afin de recueillir des réponses nécessaires au test des hypothèses. Le calcul de probité ou l'égalité de probabilité entre cette population d'être sélectionné est nécessaire.

### **3.2.7. Difficultés du terrain**

Ce travail ne s'est pas déroulé sans difficultés. Lesdites difficultés, ont été marquées sur plusieurs plans à savoir : méthodologique, financier, ainsi que la descente sur le terrain.

#### **✚ Les difficultés méthodologiques**

La transition entre les études littéraires et les sciences sociales n'a pas été du tout évident. Car le cadre méthodologique varie selon qu'on est en lettres qu'en sciences sociales. Mais la volonté et les motivations qui nous ont accompagnées nous ont permis de comprendre que seul la décision et le travail peuvent suffire pour atteindre certains objectifs, aussi difficiles qu'ils soient.

#### **✚ Les difficultés à réunir les ressources**

Il est toujours difficile, pour tout jeune chercheur qui n'a pas de soutien financier de faire face aux exigences financières de la recherche. Or d'après les économistes de l'éducation, elle est un investissement qui a un coût. En dehors des coûts d'opportunités, c'est-à-dire des sacrifices temporels et matrimoniaux que nous avons choisis, nous avons également choisis de ne pas regarder le chemin de l'argent surtout que la garantie n'y était assurée. Cela nous a valu un prix, celui de l'incapacité à certains moments à se rendre chez l'encadreur, à faire des tirages pour des séances de travail, à faire des recherches sur internet. En outre, il y'a eu la difficulté à réunir les ressources en rapport avec ce thème, tout particulièrement celles reliant l'analyse des données dans le SPSS (Statistical Package of Social Science) qui a été effectué par le statisticien. Donc nous avons travaillé avec des ressources que nous avons trouvées. En plus, les ouvrages scientifiques sont une véritable ressource pour la recherche scientifique. Mais il a été très difficile pour la présente étude d'entrer en possession des ouvrages spécialisés en sciences de l'éducation en général et en didactique des langues et cultures camerounaises en particulier. Quand bien même nous avons trouvés certains, ils étaient très chers pour notre bourse. Par ailleurs, les bibliothèques consultées n'ont pas vraiment satisfait nos attentes. Mais les efforts et l'esprit de croyance nous ont accompagnés pour y parvenir.

#### **✚ Le terrain**

Sur le terrain, nous avons fait face à plusieurs difficultés. La rencontre avec certaines personnalités pour entrer en possession de certaines données administratives n'a pas été aisée.

Par ailleurs, l'administration du questionnaire ainsi que l'accès à certains établissements n'ont pas été faciles car non seulement il a été demandé dans l'un des établissements d'avoir une note signée du délégué des enseignements secondaires pour avoir accès aux salles de classe, mais aussi il fallait obtenir des rendez-vous avec les enseignants de langues et cultures nationales selon leur emploi de temps afin d'être reçu pour le remplissage des questionnaires et l'entretien. Nous avons été confrontées à un dilemme, la première descente sur le terrain s'est faite en période d'examen trimestriel, ce qui n'a pas été évident d'obtenir le même effectif d'élèves dans certains établissements.

### **3.2.8. Administration du questionnaire**

Le questionnaire a été administré au lycée classique le 10 mai 2021 et dans les autres établissements dès la rentrée scolaire de janvier 2022 pour une période de deux semaines. Le recueil des données à l'aide du questionnaire et de l'entretien s'est fait par la méthode de l'administration directe. Ainsi dit, il a été remis en main propre par l'enquêteur chargé de donner toutes les explications utiles. De ce fait, cette méthode a donné à l'enquêté la possibilité de donner personnellement son opinion par rapport aux questions qui lui ont été soumises. A cet effet, après avoir présenté l'objet d'étude, l'accord des répondants a été requis. Par ailleurs, le caractère anonyme de la préservation de leur identité leur a été rappelé par l'enquêteur. De ce fait, l'administration du questionnaire s'est faite face à face. Ce qui a conduit les participants à répondre sur place.

### **3.2.9. Données brutes**

Le dépouillement manuel a permis de constater que parmi les 270 soumis, 255 étaient bien remplis et 15 étaient incomplets.

## **TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES**

Cette partie présente, analyse et interprète les données collectées sur le terrain.

## **CHAPITRE IV : PRESENTATION DES RESULTATS ET DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE, CORRELATIONNELLE ET DU CONTENU DES DONNEES**

Suite à la collecte des données, ce chapitre porte sur la présentation des résultats. Celle-ci se fera dans des tableaux constitués des effectifs et des pourcentages. Ensuite à travers les tableaux commentés, nous aurons pour chaque cas une vue générale des résultats.

### **4.1. TRI A PLAT DES ITEMS SUR L'IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS**

#### **4.1.1. Sexe des participants (élèves)**

**Tableau 2 :** Répartition des participants selon le sexe

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Masculin	86	33,7
Valide Féminin	169	100,0
Total	255	100,0

Le tableau ci-dessus indique qu'en ce qui concerne la distribution par genre, l'on observe 169 filles représentant 66,3% de la population contre 86 garçons avec un taux de 33,7%.

#### **4.1.2. Age des participants**

**Tableau 3 :** Répartition des participants les tranches d'âge

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
10-12 ans	25	9,8
13-15 ans	130	51,0
Valide 16-18 ans	79	31,0
19-21 ans	21	8,2
Total	255	100,0

D'après la présentation ci-dessus, on constate que l'échantillon de l'étude est majoritairement représenté par des élèves âgés de [13-15ans], ils représentent 51% de

l'échantillon total. On note néanmoins la présence de 25 élèves dont l'âge se situe entre 10 et 12 ans avec un taux de 9,8%, 79 élèves âgés entre 16 et 18ans représentant 31% ainsi que 21 élèves donc l'âge se situe entre 19 et 21 ans pour un pourcentage de 8,2%.

#### 4.1.3. Etablissement

**Tableau 4 :** Répartition des participants selon l'établissement fréquenté

	Effectifs	Pourcentage (%)
Lycée de Bafang Rural	38	14,9
Lycée classique de Bafang	160	62,7
Valide Collège Saint Paul	35	13,7
Lycée Bilingue de Bafang	22	8,6
Total	255	100,0

Sur 255 répondants, 160 élèves fréquentent le lycée classique de Bafang ce qui représente un taux de 62,7%, 60 sont du lycée de Bafang rural avec un taux de 14,9% et les 35 autres sont du collège bilingue saint paul avec un pourcentage de 13,7% ainsi que 8,6% du lycée bilingue.

#### 4.1.4. Classe

**Tableau 5 :** Répartition des participants sur les classes

	Effectifs	Pourcentage (%)
Valide 4 <sup>ème</sup>	160	62,7
3 <sup>ème</sup>	95	37,3
Total	255	100,0

Parmi les deux classes représentées, l'on observe en majorité 160 élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> soit 62,7% contre 95 élèves de la classe de 3<sup>ème</sup> pour un taux de 37,3%.



#### 4.1.5. Langue d'étude

**Tableau 6 :** Répartition des participants sur la langue d'étude

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide Français	255	100,0

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur la langue d'étude des élèves en Langues et Cultures Nationales, on note à cet effet que les répondants sont tous unanimes à 100%. Tous utilisent le français au quotidien tout comme pendant les cours de LCN.

## 4.2. TRI A PLAT DES ITEMS DE LA VARIABLE INDEPENDANTE ET DE LA VARIABLE DEPENDANTE

### 4.2.1. Importance des Langues Officielles dans l'enseignement des LCN

Il s'agit ici de faire le lien entre l'enseignement des langues et cultures nationales et l'usage des langues officielles.

#### 4.2.1.1. Distribution des répondants selon l'enseignement des LCN et l'usage des langues officielles pensant l'enseignement

**Tableau 7 :** Répartition des participants sur la connaissance en matière des LCN

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	Elevée	34	13,3
	Moyenne	187	73,3
	Faible	34	13,3
	Total	255	100,0

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur la connaissance en matière de LCN et nous pouvons constater que sur les 255 interrogés, plus de la moitié des élèves c'est-à-dire 187 soit 86,7% ont une connaissance moyenne en LCN, les élèves ayant une connaissance élevée et faible présentent le même effectif 34 avec un pourcentage de 13,3%.

#### 4.2.1.2. Distribution des répondants selon l'objet de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales chez les élèves

**Tableau 8 :** Répartition des participants sur l'objet des Langues et Cultures Nationales chez l'élève

	Effectifs	Pourcentage (%)	
Valide	Maitrise de la langue	25	9,8
	Communication	200	78,4
	Apprentissage	9	3,5
	Intégration culturelle	20	7,8
	Obtention des points	1	4
	Total	255	100,0

Concernant l'objet de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales chez l'élève, 25 élèves soit 9,8% pensent à la maîtrise de la langue, 200 soit 88,2% répondent la communication, 9 élèves avec un taux de 3,5% apprennent à parler la langue, 20 élèves soit 99,6% sont pour l'intégration culturelle et un seul élève pense que l'enseignement des langues et cultures nationales l'aide à obtenir des points.

#### 4.2.1.3. Distribution des répondants selon l'enseignement des langues et cultures nationales

**Tableau 9 :** Répartition des participants sur la question de savoir si l'enseignement des LCN a un aspect d'intérêt ou de désintéressement pour les élèves

	Effectifs	Pourcentage (%)	
Valide	Vous intéresse beaucoup	155	60,8
	Vous intéresse un peu	87	34,1
	Ne vous dit rien	12	4,7
	N'existe pas	1	4
	Total	255	100,0

Le présent tableau nous renseigne sur la qualité d'intérêt de l'enseignement des LCN chez les élèves. A cet effet, 155 pour un pourcentage de 60,8% sont beaucoup intéressés, 87 élèves soit 34,1% sont peu intéressés, pour 12 élèves soit un taux de 4,7% cet enseignement ne leur dit rien et pour un seul élève avec 4% cet enseignement n'existe pas.

**Tableau 10 : Justifications des réponses**

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	Maitrise de la langue	9	3,5
	Communication	215	84,3
	Apprentissage	10	3,9
	Intégration culturelle	8	3,1
	Aucun intérêt	13	5,1
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Les justifications données par les élèves nous montrent que l'enseignement des LCN a une importance capitale pour ceux-ci à plusieurs niveaux. 9 élèves soit 3,5 pense à la maîtrise de la langue, 215 soit 84,3% s'en sortent grâce à la communication, 10 avec un taux de 3,9% acquiert la langue par l'apprentissage, 8 soit un taux de 3,1% pensent que le cours les intéresse grâce à l'intégration culturelle et 13 élèves avec un pourcentage de 5,1% ne s'intéressent pas au cours.

#### **4.2.1.4. Distribution des répondants selon l'enseignement des langues et cultures nationales**

**Tableau 11 : Répartition des participants sur la question de savoir si l'enseignement des LCN doit être encouragé ou supprimé**

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	Encouragé	237	92,9
	Supprimé	18	7,1
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Le tableau nous renseigne sur le nombre d'élèves qui pensent que l'enseignement des langues et cultures nationales doit être encouragé ou supprimé. Sur ce, la majorité emporte car 237 soit 92,9 % encouragent l'enseignement des Langues et Cultures nationales ; par contre 18 pour un pourcentage de seulement 7,1% voudraient que cet enseignement ne soit jamais effectif.

**Tableau 12 : Justifications des réponses**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Absence d'évaluation officielle	3	1,2
Apprentissage	234	91,8
Communication	8	3,1
Pas intéressante	10	3,9
<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Les raisons divergent au sujet de l'encouragement ou la suppression de l'enseignement des langues et cultures nationales au sein des établissements scolaires. En effet, 3 élèves soit un total de 1,2% voudraient la suppression à cause d'une absence d'évaluation officielle, 10 soit 3,9% le trouvent désintéressant, 8 soit 3,1% pense que l'enseignement de cette matière leur permet de communiquer en leur langue ; tandis que la majorité de cette population remporte avec un pourcentage de 91,8% et encouragent afin d'apprendre la langue.

#### 4.2.1.5. Distribution des répondants selon les langues de salutation

**Tableau 13 : Répartition des participants sur langues de salutation de l'enseignant**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Français	125	49,0
Fe'efe'e	130	51,0
<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Selon les données obtenues, le tableau indique que sur 255 répondants, 125 saluent leur(s) enseignant (s) en français soit un total de 49% et 130 en fe'efe'e soit un taux de 51%.

#### 4.2.1.6. Distribution des répondants selon l'appréciation de l'utilisation des Langues Officielles

**Tableau 14** : Répartition des répondants selon l'appréciation de l'utilisation des Langues Officielles pendant le cours

		Effectifs	Pourcentage (%)
Valide	Utile	199	78,0
	Peu utile	52	20,4
	Inutile	4	1,6
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Le tableau indique que 4 soit 1,6% d'élèves trouvent inutile l'utilisation du français pendant le cours de LCN, pour 52 soit 20,4% d'élèves c'est peu utile et pour 199 soit 78% d'élèves c'est très indispensable.

#### 4.2.1.7. Distribution des répondants selon leurs origines

**Tableau 15** : Répartition des participants selon leurs origines

		Effectifs	Pourcentage (%)
Valide	Oui	127	49,8
	Non	87	34,1
	Neutre	41	16,1
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau nous renseigne sur l'opinion des participants en ce qui concerne leurs origines. On note à ce niveau que 49,8% sont locuteurs natifs de la langue, 34,1% ne le sont pas et les 16,1% restants ne connaissent pas leur langue maternelle.

#### 4.2.1.8. Distribution des répondants selon le degré de communication de la langue maternelle

**Tableau 16** : Degré de communication de la Langue Maternelle par rapport au français

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	15%	101	39,6
	25%	67	26,3
	50%	59	23,1
	75%	28	11,0
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

La présentation ci-dessus nous permet de remarquer que l'échantillon de cette étude est en majorité constitué de personnes parlant plus le français par rapport à la langue avec un pourcentage de 39,6% ; 26,3% d'élèves affirment parler la langue fe'efe'e à 25% ; 23,1% parlent à 50% la langue maternelle et 11% disent s'exprimer à 75%.

#### 4.2.2. Performances et efficacité des non locuteurs du fe'efe'e en Langues et Cultures Nationales

##### 4.2.2.1. Distribution des répondants selon les origines

**Tableau 17** : Répartition des participants sur les origines des élèves

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	Oui	127	49,8
	Non	86	33,7
	Neutre	42	16,5
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

D'après cette présentation, nous remarquons que sur 255 élèves interrogés, 127 ont répondu par « oui » à la question de savoir s'ils sont locuteurs natifs du fe'efe'e. Par contre, 86 autres soit 33,7% de l'échantillon ont répondu par la négative à cette même question puis 42 participants sont restés neutres sur la question.

**Tableau 18 : Répartition des participants sur les justifications**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>	
Valide	Pas intéressant	7	2,7
	Moins intéressant	87	34,1
	Intéressant	98	38,4
	Adaptation	63	24,7
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Le tableau indique que 38,4% d'élèves non locuteurs arrivent à comprendre et trouvent le cours intéressant, pour 34,1% le cours de LCN est moins intéressant, 24,7% s'adaptent à l'environnement et les 2,7% restants ne s'y intéressent pas du moins.

#### 4.2.2.2. Distribution des répondants selon le niveau de performance en Langues et Cultures Nationales

**Tableau 19 : Répartition des participants sur la question de savoir quel est le niveau de performance dans la matière Langues et Cultures Nationales**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>	
Valide	Faible	21	8,2
	Moyen	146	57,3
	Assez fort	79	31,0
	Excellent	9	3,5
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

D'après le tableau, nous remarquons que la majorité de l'échantillon a un niveau moyen en LCN soit 57,3%, puis 31% sont assez fort, 8,2% ont un bas niveau et seulement 3,5% s'en sortent parfaitement bien.

#### 4.2.3. Facteurs motivationnels, attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs

##### 4.2.3.1. Distribution des répondants selon les attitudes adoptées pendant le cours

**Tableau 20 : Attitudes pendant les cours de Langues et Cultures Nationales**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>	
Valide	Discipliné	131	51,4
	Attentif	92	36,1
	Indiscipliné	5	2,0
	Calme	22	8,6
	Distrain	5	2,0
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Afin de connaître les attitudes des élèves pendant l'enseignement, 131 soit 51,4% disent être disciplinés, 36,1% attentifs et 8,6% calmes tandis que les deux autres caractères ont le même pourcentage soit 2% qui sont indisciplinés et distraits.

#### 4.2.3.2. Distribution des répondants selon les motivations à la participation au cours

**Tableau 21** : Répartition des participants sur les motivations à la participation au cours de LCN

	Effectifs	Pourcentage (%)
C'est inscrit dans le programme officiel	38	14,9
Les LCN ont un coefficient considérable	17	6,7
Valide La méthode d'enseignement	42	16,5
L'apprentissage	158	62,0
<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

#### 4.2.3.3. Distribution des répondants selon les motivations

**Tableau 22** : Répartition des participants sur ce qui les motive réellement à suivre le cours de langue

	Effectifs	Pourcentage (%)
Satisfait	32	12,5
Valide Insatisfait	223	87,5
<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Le tableau indique que 223 soit 87,5 d'élèves sont insatisfaits du fait de la suppression des LCN contre 12,5% qui trouveraient satisfaction.

### 4.3. TRI A PLAT DES ITEMS DES PARENTS D'ELEVES

#### 4.3.1. Sexe

**Tableau 23** : Répartition des participants selon le sexe

	Effectifs	Pourcentage (%)
Masculin	8	61,5
Valide Féminin	5	38,5
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Le tableau révèle qu'il y'a 61,5% d'hommes et 38,5% de femmes.



### 4.3.2. Age

**Tableau 24** : Répartition des participants selon l'âge

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
25-35 ans	4	30,8
36-46 ans	1	7,7
47-57 ans	6	46,2
58-68 ans	2	15,4
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Le présent tableau montre que les participants les plus représentés sont entre [25-35ans] et [47-57 ans].

### 4.3.3. Importance des Langues Officielles dans l'enseignement des Langues et Cultures nationales

#### 4.3.3.1. Distribution des répondants selon les enfants fréquentant des établissements d'enseignement des Langues et Cultures Nationales

**Tableau 25** : Répartition des participants sur la question à savoir s'ils ont des enfants fréquentant des établissements d'enseignement des Langues et Cultures nationales

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Oui	9	69,2
Non	4	30,8
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

La présentation ci-dessus nous permet de comprendre que les avis sont partagés en ce qui concerne la question de savoir si les parents ont des enfants fréquentant des établissements d'enseignement des LCN. En effet, 69,2% de participants ont répondu par l'affirmative à cette question et 30,8% par la négative.

#### 4.3.3.2. Distribution des répondants selon le rôle de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales

**Tableau 26** : Répartition des participants sur le rôle que joue l'enseignement des langues et cultures nationales

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Comprendre les difficultés des enfants à l'école	4	30,8
Valide Aider les enfants à s'imprégner dans leur culture	8	61,5
Aider les enfants à résoudre leur problème à l'école	1	7,7
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

D'après le tableau, sur 13 parents d'élèves, 8 soit 61,5% pensent que le rôle de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales est d'aider les enfants à s'imprégner dans leur culture tandis que 4 soit 30,8% disent le contraire.

#### 4.3.3.3. Distribution des répondants selon l'utilisation du français

**Tableau 27** : Répartition des participants sur l'utilisation du français

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Oui	12	92,3
Valide Non	1	7,7
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Ce tableau nous renseigne sur l'opinion des participants en ce qui concerne l'utilisation du français pendant l'enseignement. On note à ce niveau que la majorité est d'accord car le français facilite l'enseignement.

**Tableau 28** : Répartition des participants sur les justifications données

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Facilite la compréhension	6	46,2
Lexique	1	7,7
Valide Traduction	5	38,5
Rend paresseux	1	7,7
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Le tableau indique que 46,2% de participants sont d'accord avec l'assertion précédente parce que le français facilite la compréhension et 38,5% disent la traduction.

#### 4.3.3.4. Distribution des répondants selon la langue parlée à la maison

**Tableau 29** : Répartition des participants sur la question à savoir quelle langue parlez-vous à la maison avec les enfants

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	Français	11	84,6
	Fe'efe'e	2	15,4
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Le tableau nous renseigne sur les langues parlées avec les enfants. En effet, plus de la moitié des participants affirment utiliser le français comme langue de communication ce qui représente un pourcentage de 84,6%.

#### 4.3.3.5. Distribution des répondants selon le niveau d'appréciation des Langues et Cultures Nationales

**Tableau 30** : Répartition des participants sur le niveau d'appréciation des Langues et Cultures Nationales

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	Utile	12	92,3
	Peu utile	1	7,7
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Le tableau révèle que la majorité des participants trouve à 92,3% l'enseignement des langues et cultures nationales utile.

#### 4.3.4. Performances et efficacité des non locuteurs du fe'efe'e en Langues et Cultures Nationales

##### 4.3.4.1. Distribution des répondants selon le niveau de performance langagière

**Tableau 31** : Répartition des participants sur la question à savoir quel est le niveau de performance langagière de vos enfants selon ses notes de classe

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	Faible	5	38,5
	Moyen	6	46,2
	Assez Fort	2	15,4
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

D'après le tableau, 6 participants soit 46,2% pensent que selon les notes de classe l'enfant a un niveau moyen ; par contre selon 5 autres soit 38,5% le niveau est faible.

##### 4.3.4.2. Distribution des répondants selon l'encouragement des enfants

**Tableau 32** : Répartition des participants sur la question à savoir s'ils encouragent les enfants dans la quête du savoir linguistique

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	Oui	12	92,3
	Neutre	1	7,7
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Le tableau ci-dessus montre que 92,3% de l'échantillon encouragent leurs enfants à apprendre la langue, contrairement à un seul qui est resté neutre sur cette question.

##### 4.3.4.3. Distribution des répondants selon les perspectives de renforcement des capacités

**Tableau 33** : Répartition des participants sur la question à savoir qu'est-ce que vous envisagez pour renforcer les capacités de vos enfants en langue

		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Valide	Inscrire aux cours de langue	3	23,1
	Communication à la maison	10	76,9
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Le tableau nous renseigne sur les perspectives de renforcement des capacités en langue. En effet, 10 soit 76,9% de participants prônent la communication avec les enfants, 3 autres soit 23,1% disent l'inscription aux cours de langue.

#### 4.3.5. Facteurs motivationnels, attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs

##### 4.3.5.1. Distribution des répondants selon les motivations des enfants à l'apprentissage des Langues et Cultures Nationales

**Tableau 34** : Répartition des participants sur la question à savoir comment motivez-vous vos enfants à apprendre leur langue

		Effectifs	Pourcentage (%)
Valide	En leur parlant la langue maternelle	13	100,0

Selon le tableau, les parents sont tous unanimes car ils confirment à 100% que parler la langue maternelle avec les enfants est une manière de motiver et d'encourager les enfants à l'apprentissage des Langues et Cultures Nationales.

##### 4.3.5.2. Distribution des répondants selon la confiance accordée aux enseignants de vos enfants

**Tableau 35** : Répartition des participants sur la question à savoir faites-vous confiance aux enseignants de vos enfants

		Effectifs	Pourcentage (%)
Valide	Oui	13	100,0

Le tableau révèle de même que tous les parents font confiance aux enseignants à 100%.

**Tableau 36** : Répartition des participants sur les justifications

		Effectifs	Pourcentage (%)
Valide	Ils sont formés pour ça	2	15,4
	Ce sont des seconds éducateurs	8	61,5
	Bonnes méthodes d'enseignement	3	23,1
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Le tableau montre que selon les parents, les enseignants sont de seconds éducateurs avec un pourcentage de 61,5%, tandis que pour 3 d'entre eux, ils ont de bonnes méthodes d'enseignement et 2 autres pensent autrement.

#### 4.3.5.3. Distribution des répondants selon l'apport des Langues et Cultures Nationales dans les connaissances des enfants

**Tableau 37** : Répartition des participants sur l'apport des Langues et Cultures nationales dans les connaissances des enfants

	Effectifs	Pourcentage (%)
Valide Utile	13	100,0

Le tableau nous renseigne sur l'apport des langues et cultures nationales dans les connaissances des enfants. Sur ce, tous les parents sont d'accord à 100% de son utilité.

#### 4.3.5.4. Distribution des répondants selon l'encouragement de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales

**Tableau 38** : Répartition des participants sur la question à savoir doit-on encourager l'enseignement des Langues et Cultures nationales dans les établissements scolaires du Cameroun

	Effectifs	Pourcentage (%)
Valide Oui	13	100,0

D'après le tableau, tous les participants sont d'accord sur le fait qu'il faut encourager l'enseignement des Langues et Cultures Nationales.

**Tableau 39** : Répartition des participants sur les justifications

	Effectifs	Pourcentage (%)
Valide Maîtrise de la culture et ses origines	8	61,5
Communication	1	7,7
Intégration nationale	4	30,8
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Le tableau montre que les raisons sont multiples au sujet de l'encouragement de l'enseignement des LCN. En effet, 8 soit 61,5% de l'échantillon encouragent à cause de la maîtrise de la culture et des origines, contrairement aux 4 autres qui le font pour l'intégration nationale.

#### 4.4. ANALYSE CORRELATIONNELLE

Ce chapitre est consacré à la présentation des données collectées et aux résultats issus de l'analyse corrélacionnelle. Les données se présenteront sous forme des tableaux. L'analyse corrélacionnelle consiste à montrer le lien existant entre deux variables d'étude. De manière précise, il s'agit de mettre en exergue la relation qui pourrait exister entre l'enseignement des langues et cultures nationales et l'appropriation des contenus par les non locuteurs. Ainsi, ce chapitre présente d'abord les étapes du calcul du khi carré. Par la suite, il présente de façon progressive l'analyse corrélacionnelle de chacune de nos trois hypothèses de recherche.

##### 4.4.1 Etapes de calcul du khi carré dans une recherche

Le test du khi carré ( $\chi^2$ ) a été créé en 1900 par Pearson. Il est utilisé pour étudier le lien existant entre deux variables nominales comme dans le présent cas (l'enseignement des langues et cultures nationales et l'appropriation des contenus par les non locuteurs).

Les données relatives à chaque hypothèse de recherche sont présentées dans un tableau correspondant. L'utilisation du test de Khi-carré implique le respect des étapes suivantes :

- **1<sup>ère</sup> étape** : la définition de l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et de l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) ;
- **2<sup>ème</sup> étape** : la définition du seuil de signification qui sert à indiquer la marge d'erreur. Dans notre étude, nous définissons le seuil de signification à 5% ( $\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0.05$ ) ;
- **3<sup>ème</sup> étape** : le calcul du ( $\chi^2$ ). Pour faire ce calcul, il faut d'une part déterminer les fréquences observées ( $F_o$ ), d'autres part les fréquences théoriques ( $F_e$ ) et donc l'expression est la suivante :

$$F_e = \frac{TL \times TC}{N}$$

**Tc** = Le total des individus par colonne

**Tl** = le total des individus par ligne

**N** = l'effectif total des réponses

Ainsi une fois que les fréquences sont calculées ou déterminées, on peut poser et appliquer la formule du  $\chi^2$ .

$$\chi^2_{cor} = \sum \frac{(F_o - F_e)^2 - 0.5}{F_e}$$

- **4<sup>ème</sup> étape** : la définition du nombre de degré de liberté qui s'obtient par la présente formule :  $ddl = (\text{Nombre de colonnes} - 1) (\text{Nombre de ligne} - 1)$ .

Dans cette formule il s'agit du nombre de colonne et du nombre de lignes du tableau de contingence ;

- **5<sup>ème</sup> étape** : la lecture du Khi carré calculé dans le tableau de  $\chi^2$  en fonction de ddl et  $\alpha$ . Le résultat obtenu est noté  $\chi^2_{lu}$  (Khi carré lu) ;
- **6<sup>ème</sup> étape** : comparaison et prise de décision. Pour y parvenir on compare le  $\chi^2$  calculé au  $\chi^2_{lu}$  en tenant compte du nombre de degré de liberté et du seuil de signification retenus :

Si le  $\chi^2$  calculé est inférieur au  $\chi^2_{lu}$  ; on rejette l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et on confirme l'hypothèse nulle ( $H_0$ ). A la fin on tire la conclusion selon laquelle il n'existe pas un lien significatif entre les variables.

Si le  $\chi^2$  calculé est supérieur au  $\chi^2_{lu}$  on critique on confirme l'hypothèse alternative et on rejette l'hypothèse nulle. Ainsi on dira qu'il existe un lien significatif entre les deux variables. Si l'hypothèse de recherche est validée alors on passe à la 7<sup>ème</sup> étape

- **7<sup>ème</sup> étape** : Calcul du coefficient de contingence

Le coefficient de contingence exprime le degré ou la force du lien entre deux variables. La formule de calcul du coefficient de contingence est la suivante :

$$CC = \sqrt{\frac{\chi^2_{cal}}{N + \chi^2_{cal}}}$$

#### 4.4.2 Présentation analyse corrélationnelle

##### 4.4.2.1. Analyse corrélationnelle de l'hypothèse de recherche 1

**Rappel de l'hypothèse** : Le cours de LCN n'est pas enseigné intégralement en fe'efe'e : il est difficile de se passer des Langues officielles.

##### 4.4.2.1.1 Formulation des hypothèses statistiques

La formulation des hypothèses statistiques consiste à définir l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et de l'hypothèse nulle ( $H_0$ )

**$H_0$**  : Il n'existe pas de lien significatif entre l'importance des langues officielles dans l'enseignement des LCN et l'appropriation des contenus par les non locuteurs



**Ha** : Il existe un lien significatif entre l'importance des langues officielles dans l'enseignement des LCN et l'appropriation des contenus par les non locuteurs

#### 4.4.2.1.2. Choix de $\alpha$

La définition du seuil de signification qui sert à indiquer la marge d'erreur. Compte tenu du fait que cette étude s'inscrit dans le domaine des sciences sociales et le seuil de signification retenu est de 5% ( $\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0.05$ ).

#### 4.4.2.1.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants

Pour calculer le khi carré, il est indispensable de présenter les fréquences observées et de calculer les fréquences théoriques. Le tableau suivant présente la contingence des réponses des participants. Les fréquences théoriques ont été calculées en appliquant la formule :

$$Fe = \frac{TL \times TC}{N}$$

Ces différentes fréquences théoriques sont récapitulées dans le tableau ci-après.

**Tableau 40** : Fréquences observées et théoriques relatives à HR1

Q1	Elevée		Moyenne		Faible		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
	34	34	187	187	34	34	255
Total	34		187		34		255

Q2	Maîtrise de la langue		Communication		Apprentissage		Intégration culturelle		Obtention des points		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Justification	25	12,5	200	100	9	4,5	20	10	1	0,5	127,5
Total	9	4,5	215	107,5	10	5	8	4	13	6,5	127,5
	34		415		19		28		14		510

Q3	Vous intéresse beaucoup		Vous intéresse un peu		Ne vous dit rien		N'existe pas/ Adaptation		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Justification	155	77,5	87	43,5	12	6	1	0,5	127,5
	98	49	87	43,5	7	3,5	63	31,5	127,5
Total	253		174		19		64		510

Q4	Encouragé		Supprimé		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	
	237	237	18	18	255
Total	237		18		255

Q5	Français		Fe'efe'e		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	
	125	125	130	130	255
Total	125		130		255

Q6	Utile		Peu utile		Inutile		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
	199	199	52	52	4	4	255
Total	199		52		4		255

Q7	Oui		Non		Neutre		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	

	127	127	87	87	41	41	255
Total	127		87		41		255

Q8	15%		25%		50%		75%		
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Total
	101	101	67	67	59	59	28	28	255
Total	101		67		59		28		255

**Tableau 41** : Calcul du khi carré ( $\chi^2$ ) pour HR1

	Fo	Fe	Fo - Fe	$\frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$
Elevée	34	34	0	0
Moyenne	187	187	0	0

Faible	34	34	0	0
Maîtrise de la langue	25	12,5	12,5	12,5
	9	4,5	4,5	4,5
Communication	200	100	100	100
	215	107,5	107,5	107,5
Apprentissage	9	4,5	4,5	4,5
	10	5	5	5
Intégration culturelle	20	10	10	10
	8	4	4	4
Obtention des points	1	0,5	0,5	0,5
	13	6,5	6,5	6,5
Vous intéresse beaucoup	155	77,5	77,5	77,5
	98	49	49	49
Vous intéresse un peu	87	43,5	43,5	43,5
	87	43,5	43,5	43,5
Ne vous dit rien	12	6	6	6

	7	3,5	3,5	3,5
N'existe pas/Adaptation	1	0,5	0,5	0,5
	63	31,5	31,5	31,5
Encouragé	237	237	0	0
Supprimé	18	18	0	0
Absence d'évaluation officielle	3	3	0	0
Apprentissage	234	234	0	0
Communication	8	8	0	0
Pas intéressante	10	10	0	0
Français	125	125	0	0
Fe'efe'e	130	130	0	0
Utile	199	199	0	0
Peu utile	52	52	0	0
Inutile	4	4	0	0
Oui	127	127	0	0
Non	87	87	0	0
Neutre	41	41	0	0
15%	101	101	0	0
25%	67	67	0	0
50%	59	59	0	0
75%	28	28	0	0
Total				553,5

$$x^2_{\text{cal}}=553,5$$

#### 4.4.2.1.4. Calcul du degré de liberté

Le calcul du degré de liberté s'obtient par la présente formule :  $ddl = (\text{Nombre de colonnes} - 1) (\text{Nombre de lignes} - 1)$ .

$$\text{Application numérique } ddl = (5 - 1) (5 - 1) = 16 \text{ } ddl=16$$

#### 4.4.2.1.5. Détermination du Khi-carré lu

La lecture du Khi carré dans le tableau du  $x^2$

Avec ddl=16 et  $\alpha = 0.05$ , le Khi carré lu ( $\chi^2_{lu}$ ) est 28,475

#### 4.4.2.1.6. Comparaison et prise de décision

Le  $\chi^2_{cal}$  (553,5) est supérieur au  $\chi^2_{lu}$  (28,475) donc  $H_0$  rejetée et  $H_a$  acceptée ce qui traduit statistiquement qu'il existe un lien significatif entre l'importance des langues officielles dans l'enseignement des LCN et l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

#### 4.4.2.1.7-Calcul du coefficient de contingence (CC)

$$CC = \sqrt{\frac{\chi^2_{cal}}{N + \chi^2_{cal}}}$$
$$CC = \sqrt{\frac{553,5}{2550 + 553,5}}$$
$$CC = 0,42$$

Le coefficient de contingence (CC) est de 0,42. Donc la relation entre l'importance des langues officielles dans l'enseignement des LCN et l'appropriation des contenus par les non locuteurs est d'une intensité moyenne.

#### 4.4.2.2. Analyse corrélacionnelle de l'hypothèse de recherche 2

**Rappel de l'hypothèse :** Performances des non locuteurs du fe'efe'e en LCN

##### 4.4.2.2.1. Formulation des hypothèses statistiques

La formulation des hypothèses statistiques consiste à définir l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et de l'hypothèse nulle ( $H_0$ )

**$H_0$  :** Il n'existe pas de lien significatif entre les performances des non locuteurs du fe'efe'e en LCN et leur appropriation des contenus

**$H_a$  :** Il existe un lien significatif entre les performances des non locuteurs du fe'efe'e en LCN et leur appropriation des contenus.

##### 4.4.2.2.2. Choix de $\alpha$

La définition du seuil de signification qui sert à indiquer la marge d'erreur. Compte tenu du fait que cette étude s'inscrit dans le domaine des sciences sociales, le Dans notre étude, le seuil de signification retenu est de 5% ( $\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0.05$ ).

#### 4.4.2.2.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants

Pour calculer le khi carré, il est indispensable de présenter les fréquences observées et de calculer les fréquences théoriques. Le tableau suivant présente la contingence des réponses des participants. Les fréquences théoriques ont été calculées en appliquant la formule :

$$Fe = \frac{TL \times TC}{N}$$

Ces différentes fréquences théoriques sont récapitulées dans le tableau ci-après.

**Tableau 42 :** Fréquences observées et théoriques relatives à HR2

	Oui		Non		Neutre		
Q9	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Total
		127	127	86	86	42	42
Total	127		86		42		255

	Pas intéressant		Moins intéressant		Intéressant		Adaptation		
Q10	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Total
		7	7	87	87	98	98	63	63
Total	7		87		98		63		255

	Faible		Moyen		Assez fort		Excellent		
Q11	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Total
	Total	21	21	146	146	79	79	9	9
	21		146		79		9		255

Pour calculer le khi carré général, nous avons procédé au calcul des différents khis-carré relatifs à chaque question, puis nous avons ensuite fait une sommation. Ces données sont présentées dans le tableau ci-dessus.

**Tableau 43** : Calcul du Khi carré ( $\chi^2$ ) pour HR2

	Fo	Fe	Fo - Fe	$\frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$
Oui	127	127	0	0
Non	86	86	0	0
Neutre	42	42	0	0
Pas intéressant	7	7	0	0
Moins intéressant	87	87	0	0
Intéressant	98	98	0	0
Adaptation	63	63	0	0
Faible	21	21	0	0
Moyen	146	146	0	0
Assez fort	79	79	0	0
Excellent	9	9	0	0
Total				0

$$\chi^2_{\text{cal}} = 0$$

#### 4.4.2.2.4. Calcul du degré de liberté

Le calcul du degré de liberté s'obtient par la présente formule :  $ddl = (\text{Nombre de colonnes} - 1) (\text{Nombre de lignes} - 1)$ .

$$\text{Application numérique } ddl = (4 - 1) (5 - 1) = 12 \quad ddl=12.$$

#### 4.4.2.2.5. Détermination du Khi-carré lu

#### La lecture du Khi carré dans le tableau du $\chi^2$

Avec  $ddl = 12$  et  $\alpha = 0.05$ , le Khi carré lu ( $\chi^2_{lu}$ ) est 0,6.

#### 4.4.2.2.6. Comparaison et prise de décision

Le  $\chi^2_{cal}$  (0) est inférieur au  $\chi^2_{lu}$  (0,6) donc  $H_a$  rejetée et  $H_0$  acceptée ce qui traduit statistiquement qu'il n'existe aucun lien significatif entre les performances des non locuteurs du fe'efe'e en LCN et leur appropriation des contenus.

#### 4.4.2.3. Analyse corrélacionnelle de l'hypothèse de recherche 3

**Rappel de l'hypothèse :** Les facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques ont un lien avec l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

##### 4.4.2.3.1. Formulation des hypothèses statistiques

La formulation des hypothèses statistiques consiste à définir l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et de l'hypothèse nulle ( $H_0$ )

**$H_0$  :** Il n'existe pas de lien significatif entre les facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques et l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

**$H_a$  :** Il existe un lien significatif entre les facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques et l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

##### 4.4.2.3.2. Choix de $\alpha$

La définition du seuil de signification qui sert à indiquer la marge d'erreur. Compte tenu du fait que cette étude s'inscrit dans le domaine des sciences sociales, le Dans notre étude, le seuil de signification retenu est de 5% ( $\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0.05$ ).

##### 4.4.2.3.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants

Pour calculer le khi carré, il est indispensable de présenter les fréquences observées et de calculer les fréquences théoriques. Le tableau suivant présente la contingence des réponses des participants. Les fréquences théoriques ont été calculées en appliquant la formule :

$$Fe = \frac{TL \times TC}{N}$$

Ces différentes fréquences théoriques sont récapitulées dans le tableau ci-après.



**Tableau 44** : Fréquences observées et théoriques relatives à HR3

	Discipliné		Attentif		Indiscipliné		Calme		Distrait		
Q12	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Total
	131	131	92	92	5	5	22	22	5	5	255
Total	131		92		5		22		5		255

	Inscrit dans le programme officiel		Les LCN ont un coefficient considérable		La méthode d'enseignement		L'apprentissage		
Q13	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Total
	38	38	17	17	42	42	158	158	255
Total	38		17		42		158		255

	Satisfait		Insatisfait		
Q14	Fo	Fe	Fo	Fe	Total
	32	32	223	223	255
Total	32		223		255

#### 4.4.2.3.4. Calcul du Khi carré ( $\chi^2$ ).

Pour calculer le khi carré général, nous avons procédé au calcul des différents khis carré relatifs à chaque question, puis nous avons ensuite fait une sommation. Ces données sont présentées dans le tableau ci-dessus.

**Tableau 45** : Calcul du Khi carré ( $\chi^2$ ) pour HR3

	Fo	Fe	Fo - Fe	$\frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$
Discipliné	131	131	0	0
Attentif	92	92	0	0
Indiscipliné	5	5	0	0
Calme	22	22	0	0
Distrait	5	5	0	0
Inscrit dans le programme officiel	38	38	0	0
Les LCN ont un coefficient considérable	17	17	0	0
La méthode d'enseignement	42	42	0	0
L'apprentissage	158	158	0	0
Satisfait	32	32	0	0
Insatisfait	223	223	0	0
Total				0

$$\chi^2_{\text{cal}} = 0$$

#### 4.4.2.3.5. Calcul du degré de liberté

Le calcul du degré de liberté s'obtient par la présente formule :

$$ddl = (\text{Nombre de colonnes} - 1) (\text{Nombre de lignes} - 1).$$

$$\text{Application numérique } ddl = (5 - 1) (5 - 1) = 16 \text{ } ddl = 16$$

#### 4.4.2.3.6. Détermination du Khi-carré lu

La lecture du Khi carré dans le tableau du  $\chi^2$

Avec  $ddl = 16$  et  $\alpha = 0.05$ , le Khi carré lu ( $\chi^2_{lu}$ ) est 0,8

#### 4.4.2.3.7. Comparaison et prise de décision

Le  $\chi^2_{\text{cal}}$  (0) est inférieur au  $\chi^2_{lu}$  (0,8) donc  $H_a$  rejetée et  $H_0$  acceptée ce qui traduit statistiquement qu'il n'existe aucun lien significatif entre les facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques et l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

**Tableau 46** : Récapitulatif des résultats de l'étude

No	Hypothèse nulle	$\chi^2_{cal}$	A	$\chi^2_{lu}$	Décision	CC	Intensité
HR1	H0 <sub>1</sub>	553,5	0,05	28,475	H0 rejetée, Ha acceptée	0,42	Moyenne
HR2	H0 <sub>2</sub>	0	0,05	0,6	H0 acceptée, Ha rejetée	0	Faible
HR3	H0 <sub>3</sub>	0	0,05	0,8	H0 acceptée, Ha	0	Faible
					rejetée		

Le tableau ci-dessus nous présente le récapitulatif de nos résultats obtenus après statistiques. Il en ressort que toutes les (03) hypothèses de recherches émises dans le cadre de ce travail, ne sont pas toutes confirmées avec une intensité faible pour HR2 et HR3 et une intensité moyenne pour HR1. L'hypothèse générale est donc vérifiée et nous pouvons dès lors affirmer dans le sens de l'hypothèse générale que la maîtrise orale préalable du fe'efe'e par les apprenants à un lien avec l'appropriation des contenus dispensés dans le cadre du cours des LCN en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

#### **4.4.3. PRESENTATION ANALYSE CORRELATIONNELLE (parents d'élèves)**

##### **4.4.3.1. Analyse corrélationnelle de l'hypothèse de recherche 1**

**Rappel de l'hypothèse** : : Le cours de LCN n'est pas enseigné intégralement en fe'efe'e : il est difficile de se passer des Langues officielles

##### **4.4.3.1.1. Formulation des hypothèses statistiques**

La formulation des hypothèses statistiques consiste à définir l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (H0)

**H0** : Il n'existe pas de lien significatif entre l'importance des langues officielles et l'appropriation des contenus par les non locuteurs

**Ha** : Il existe un lien significatif entre l'importance des langues officielles et l'appropriation des contenus par les non locuteurs

#### 4.4.3.1.2. Choix de $\alpha$

La définition du seuil de signification qui sert à indiquer la marge d'erreur. Compte tenu du fait que cette étude s'inscrit dans le domaine des sciences sociales et le seuil de signification retenu est de 5% ( $\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0.05$ ).

#### 4.4.3.1.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants

Pour calculer le khi carré, il est indispensable de présenter les fréquences observées et de calculer les fréquences théoriques. Le tableau suivant présente la contingence des réponses des participants. Les fréquences théoriques ont été calculé en appliquant la formule :

$$Fe = \frac{TL \times TC}{N} .$$

Ces différentes fréquences théoriques sont récapitulées dans le tableau ci-après.

**Tableau 47** : Fréquences observées et théoriques relatives à HR1

	Oui		Non		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	
Q1	9	4,5	4	2	13
Q3	12	6	1	0,5	13
Total	21		5		26

Justification	Facilite la compréhension		Lexique		Traduction		Rend paresseux		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
	6	6	1	1	5	5	1	1	13
Total	6		1		5		1		13

Q2	Comprendre les difficultés des enfants à l'école		Aider les enfants à s'imprégner dans leur culture		Aider les enfants à résoudre leur problème à l'école		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
	4	4	8	8	1	1	13
Total	4		8		1		13

Q4	Français		Fe'efe'e		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	
Total	11	11	2	2	13
	11		2		13

Q5	Utile		Peu utile		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	
Total	12	12	1	1	13
	12		1		13

Pour calculer le khi carré général, nous avons procédé au calcul des différents khi carré relatifs à chaque question, puis nous avons ensuite fait une sommation linéaire. Ces données sont présentées dans le tableau ci-dessus.

**Tableau 48** : Calcul du Khi carré ( $\chi^2$ ) pour HR1

	Fo	Fe	Fo - Fe	$\frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$
Oui	9	4,5	4,5	3,375
	12	6	6	6
Non	4	2	2	2
	1	0,5	0,5	0,5
Comprendre les difficultés des enfants à l'école	4	4	0	0
Aider les enfants à s'imprégner dans leur culture	8	8	0	0
Aider les enfants à résoudre leur problème	1	1	0	0
Français	11	11	0	0
Fe'efe'e	2	2	0	0
Utile	12	12	0	0
Peu utile	1	1	0	0
<b>Total</b>				<b>11,875</b>

$$\chi^2_{cal}=11,875$$

#### 4.4.3.1.4. Calcul du degré de liberté

Le calcul du degré de liberté s'obtient par la présente formule :  $ddl = (\text{Nombre de colonnes} - 1) (\text{Nombre de lignes} - 1)$ .

Application numérique  $ddl = (5 - 1) (5 - 1) = 16$   $ddl = 16$

#### 4.4.3.1.5. Détermination du Khi-carré lu

La lecture du Khi carré dans le tableau du  $\chi^2$

Avec  $ddl = 16$  et  $\alpha = 0.05$ , le Khi carré lu ( $\chi^2_{lu}$ ) est 1,39

#### 4.4.3.1.6. Comparaison et prise de décision

Le  $\chi^2_{cal}$  (11,875) est supérieur au  $\chi^2_{lu}$  (1,39) donc  $H_0$  rejetée et  $H_a$  acceptée ce qui traduit statistiquement qu'il existe un lien significatif entre l'importance des langues officielles et l'appropriation des contenus par les non locuteurs. Par voie de conséquence,  $H_{R1}$  est validée et nous pouvons conclure que l'importance des langues officielles a un lien avec l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

#### 4.4.3.1.7. Calcul du coefficient de contingence (CC)

$$CC = \sqrt{\frac{\chi^2_{cal}}{N + \chi^2_{cal}}} \qquad CC = \sqrt{\frac{11,875}{78 + 11,875}}$$

$$CC = 0,36$$

Le coefficient de contingence (CC) est de 0,36. Donc la relation entre l'importance des langues officielles et l'appropriation des contenus par les non locuteurs est d'une intensité faible.

#### 4.4.3.2. Analyse corrélationnelle de l'hypothèse de recherche 2

**Rappel de l'hypothèse :** Performances des non locuteurs du fe'efe'e en LCN

##### 4.4.3.2.1. Formulation des hypothèses statistiques

La formulation des hypothèses statistiques consiste à définir l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et de l'hypothèse nulle ( $H_0$ )

**$H_0$  :** Il n'existe pas de lien significatif entre les performances des non locuteurs du fe'efe'e en LCN et leur appropriation des contenus

**Ha** : Il existe un lien significatif entre les performances des non locuteurs du fe'efe'e en LCN et leur appropriation des contenus

#### 4.4.3.2.2. Choix de $\alpha$

La définition du seuil de signification qui sert à indiquer la marge d'erreur. Compte tenu du fait que cette étude s'inscrit dans le domaine des sciences sociales, le seuil de signification retenu est de 5% ( $\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0.05$ ).

#### 4.4.3.2.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants

Pour calculer le khi carré, il est indispensable de présenter les fréquences observées et de calculer les fréquences théoriques. Le tableau suivant présente la contingence des réponses des participants. Les fréquences théoriques ont été calculées en appliquant la formule :

$$Fe = \frac{TL \times TC}{N}$$

Ces différentes fréquences théoriques sont récapitulées dans le tableau ci-après.

**Tableau 49** : Fréquences observées et théoriques relatives à HR2

Q6	Faible		Moyen		Assez fort		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
	5	5	6	6	2	2	13
Total	5		6		2		13

Q7	Oui		Neutre		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	
	12	12	1	1	13
Total	12		1		13

Q8	Inscrire aux cours de langue		Communication à la maison		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	
	3	3	10	10	13
Total	3		10		13

Pour calculer le khi carré général, nous avons procédé au calcul des différents khis carré relatifs à chaque question, puis nous avons ensuite fait une sommation. Ces données sont présentées dans le tableau ci-dessus.

**Tableau 50** : Calcul du Khi carré ( $\chi^2$ ) pour HR2

	Fo	Fe	Fo – Fe	$\frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$
Faible	5	5	0	0
Moyen	6	6	0	0
Assez fort	2	2	0	0
Oui	12	12	0	0
Neutre	1	1	0	0
Inscrire aux cours de langue	3	3	0	0
Communication à la maison	10	10	0	0
Total				0

$$\chi^2_{\text{cal}} = 0$$

#### 4.4.3.2.4. Calcul du degré de liberté

Le calcul du degré de liberté s'obtient par la présente formule :

$$\text{ddl} = (\text{Nombre de colonnes} - 1) (\text{Nombre de lignes} - 1).$$

$$\text{Application numérique ddl} = (4-1) (7-1) = 18 ; \text{ddl}=18$$

#### 4.4.3.2.5. Détermination du Khi-carré lu

La lecture du Khi carré dans le tableau du  $\chi^2$

Avec  $\text{ddl} = 18$  et  $\alpha = 0.05$ , le Khi carré lu ( $\chi^2_{\text{lu}}$ ) est 0,9

#### 4.4.3.2.6. Comparaison et prise de décision

Le  $\chi^2_{\text{cal}} (0)$  est inférieur au  $\chi^2_{\text{lu}} (0,9)$  donc  $H_0$  acceptée et  $H_a$  rejetée ce qui traduit statistiquement qu'il n'existe pas de lien significatif entre les performances des non locuteurs



du fe'efe'e en LCN et leur appropriation des contenus. Par voie de conséquence, HR1 n'est pas validée et nous pouvons conclure que les performances des non locuteurs du fe'efe'e en LCN ne sont pas en relation avec l'appropriation des contenus.

#### 4.4.4.3. Analyse corrélacionnelle de l'hypothèse de recherche 3

**Rappel de l'hypothèse :** Plusieurs facteurs liés à la motivation et aux attitudes et représentations linguistiques favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e

##### 4.4.4.3.1. Formulation des hypothèses statistiques

La formulation des hypothèses statistiques consiste à définir l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (H0)

**H0 :** Il n'existe pas de lien significatif entre les facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques et l'appropriation des contenus par les non locuteurs

**Ha :** Il existe un lien significatif entre les facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques et l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

##### 4.4.4.3.2. Choix de $\alpha$

La définition du seuil de signification qui sert à indiquer la marge d'erreur. Compte tenu du fait que cette étude s'inscrit dans le domaine des sciences sociales, le Dans notre étude, le seuil de signification retenu est de 5% ( $\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0.05$ ).

##### 4.4.4.3.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants

Pour calculer le khi carré, il est indispensable de présenter les fréquences observées et de calculer les fréquences théoriques. Le tableau suivant présente la contingence des réponses des participants. Les fréquences théoriques ont été calculées en appliquant la formule :

$$Fe = \frac{TL \times TC}{N}$$

Ces différentes fréquences théoriques sont récapitulées dans le tableau ci-après.

**Tableau 51 :** Fréquences observées et théoriques relatives à HR3

	En leur parlant la langue maternelle		
Q9	Fo	Fe	Total
	13	13	13

Total	13	13
-------	----	----

Q10	Oui		
	Fo	Fe	Total
	13	6,5	6,5
Q12	13	6,5	6,5
Total	26		26

Justification	Ils sont formés pour ça		Ce sont de seconds éducateurs		Bonnes méthodes d'enseignement		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Q10	2	2	8	8	3	3	13
Total	2		8		3		13

Justification	Maîtrise de la culture et ses origines		Communication		Intégration nationale		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Q12	8	8	1	1	4	4	13
Total	8		1		4		13

Utile			
Total	Fo	Fe	Total
	13	13	13
	13		13

#### 4.4.4.3.4. Calcul du Khi carré ( $\chi^2$ ).

Pour calculer le khi carré général, nous avons procédé au calcul des différents khis carré relatifs à chaque question, puis nous avons ensuite fait une sommation. Ces données sont présentées dans le tableau ci-dessus.

**Tableau 52** : Calcul du Khi carré ( $\chi^2$ ) pour HR3

	Fo	Fe	Fo - Fe	$\frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$
En leur parlant la langue maternelle	13	13	0	0
Oui	13	6,5	6,5	6,5
Ils sont formés pour ça	13	6,5	6,5	6,5
Ils sont de seconds éducateurs	2	2	0	0
Bonnes méthodes d'enseignement	8	8	0	0
Maîtrise de la culture et ses origines	3	3	0	0
Communication	8	8	0	0
Intégration nationale	1	1	0	0
Total	4	4	0	0
				13

$\chi^2_{cal} = 13$

#### 4.4.4.3.5. Calcul du degré de liberté

Le calcul du degré de liberté s'obtient par la présente formule :

$ddl = (\text{Nombre de colonnes} - 1) (\text{Nombre de lignes} - 1)$ .

Application numérique  $ddl = (4-1) (8-1) = 21$   $ddl=21$

#### 4.4.4.3.6. Détermination du Khi-carré lu

La lecture du Khi carré dans le tableau du  $\chi^2$

Avec  $ddl = 21$  et  $\alpha = 0.05$ , le Khi carré lu ( $\chi^2_{lu}$ ) est 1,7

#### 4.4.4.3.7. Comparaison et prise de décision

Le  $\chi^2_{cal}$  (13) est supérieur au  $\chi^2_{lu}$  (1,7) donc  $H_a$  acceptée et  $H_0$  rejetée ce qui traduit statistiquement qu'il existe un lien significatif entre les facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques et l'appropriation des contenus par les non locuteurs. Par voie de conséquence, HR3 est validée et nous pouvons conclure que les facteurs motivationnels et

attitudes et représentations linguistiques ont un lien avec l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

#### 4.4.4.3.8. Calcul du coefficient de contingence (CC) et conclusion

$$CC = \sqrt{\frac{\chi^2_{cal}}{N + \chi^2_{cal}}}$$

$$CC = \sqrt{\frac{13}{18+13}}$$

$$CC = 0,65$$

Le coefficient de contingence (CC) est de 0,65. Le lien entre les facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques et l'appropriation des contenus par les non locuteurs est d'une intensité forte.

**Tableau 53** : Récapitulatif des résultats de l'étude

No	Hypothèse Nulle	$\chi^2_{cal}$	A	$\chi^2_{lu}$	Décision	CC	Intensité
HR1	H0 <sub>1</sub>	11,875	0,05	1,39	H0 rejetée, Ha acceptée	0,36	Faible
HR2	H0 <sub>2</sub>	0	0,05	0,9	H0 acceptée, Ha rejetée	0	Faible
HR3	H0 <sub>3</sub>	13	0,05	1,7	H0 rejetée, acceptée Ha	0,65	Forte

Le tableau ci-dessus nous présente le récapitulatif de nos résultats obtenus après statistiques. Il en ressort que parmi toutes les (03) hypothèses de recherches émises dans le cadre de ce travail, deux sont confirmées avec une intensité faible pour HR1 et forte pour HR3 et une intensité faible pour HR2. L'hypothèse générale est donc vérifiée et nous pouvons dès lors affirmer dans le sens de l'hypothèse générale que la maîtrise orale préalable du fe'efe'e par les apprenants à un lien avec l'appropriation des contenus dispensés dans le cadre du cours des LCN en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

#### 4.5. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES DES ENTRETIENS

Pour analyser les données que nous avons recueillies sur le terrain à travers les entretiens, nous avons fait recours à l'analyse de contenu. L'analyse de contenu peut se définir, comme l'application systématique d'un ensemble de critères clairement définis à une communication particulière ou à un ensemble de communication. C'est en d'autres termes une méthode qui se propose d'étudier les communications que les gens ont produites et de poser des questions à ces communications en se servant d'une stratégie de vérification systématique.

Un guide d'entretien a été conçu comme complément des instruments de collecte de données afin de connaître les avis des enseignants concernant l'enseignement des langues et cultures nationales et l'appropriation des contenus par les non locuteurs natifs en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Ceci nous a permis de pouvoir soutenir les résultats obtenus après administration du questionnaire chez les apprenants, enseignants et parents d'élèves. A cet effet, quatre thématiques ont été abordées (annexe V, pp 170-171)

##### 4.5.1. Degré d'utilisation des Langues Officielles pendant l'enseignement

Suite à l'interrogation des enseignants de classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> sur l'usage des langues officielles, nous leur avons demandé quel est le degré d'utilisation des Langues Officielles pendant l'enseignement ? Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 54** : Les langues officielles (usage, utilité)

Thèmes	Verbatims
Degré d'utilisation des langues officielles	<i>Bon... on peut évaluer le degré d'utilisation des langues officielles à 75% hein. On est vraiment obligé de passer par là pour faire passer le message. C'est dommage qu'on enseigne les langues nationales en français parce que si on utilise que la langue, on n'aura pas atteint l'objectif car la classe est hétérogène. Les élèves viennent de différents horizons et il faut tenir compte de ça ; donc il faut aller en grande partie en langue officielle qui est le français.</i> <i>(Enseignante 1)</i>

	<p><i>Pour ma part, je dirai...50 à 75% hein !!! Dans mes classes c'est pratiquement 50 à 75% parce que euh... c'est vrai que je suis dans un cadre socioculturel fe'efe'e et j'ai aussi trop d'étrangers et aussi...parce que euh... il y'a déjà les natifs fe'efe'e qui ne causent pas la langue. Ils sont perdus lorsqu'on s'exprime complètement en langue donc du coup pour les amener à s'intéresser à cette matière, je suis amenée à utiliser un peu plus de français que le fe'efe'e ; donc le français domine pendant mon enseignement,</i></p> <p><b>(Enseignante 2)</b></p>
	<p><i>Le degré c'est à plus de 75% parce qu'il faut beaucoup utiliser le français avant de traduire en langue pour qu'ils puissent comprendre. Beaucoup de nos enfants aujourd'hui même à la maison s'expriment en français. Alors en classe, il faut d'abord parler en français puis traduire en langue et interroger certains enfants qui viennent des coins reculés et maîtrisant la langue. Ici, nous avons la chance qu'il y'a les enfants ayant encore des grands parents qui causent en langue. Même en classe de 3<sup>ème</sup>, on parle beaucoup plus le français et cela vient de la maison. Moi qui suis enseignante de langue, à la maison je fais beaucoup d'efforts pour communiquer en langue avec l'enfant mais il te répond : « ma'a je n'ai pas compris», je suis obligée de gronder tout en parlant en français.</i></p> <p><b>(Enseignante 3)</b></p>
	<p><i>50% fe'efe'e ; 50% français</i></p> <p><b>(Enseignant 4)</b></p>

L'analyse des réponses de ces verbatims montre que « les langues officielles » sont utilisées par tous les enseignants et même les élèves. Les mots des enseignants prouvent à quel point il est difficile de se passer du français pendant l'enseignement à cause de l'hétérogénéité de la classe. Certains sont obligés d'aller au-delà de 75% afin de faciliter la compréhension des

élèves et surtout des non locuteurs « enseignante 3 ». Tous sont unanimes sur le fait selon lequel on ne peut enseigner les langues et cultures nationales uniquement en langues nationales, puisque les élèves viennent d’horizons différents raison de plus pour que le français domine car même les locuteurs natifs ne s’en sortent pas tellement.

#### 4.5.2. Introduction du français pendant l’enseignement

Parlant de l’introduction du français pendant l’enseignement, nous leur avons demandé à quel moment le français est-il introduit pendant l’enseignement. Leurs avis ont été recueillis par rapport à l’intégration des langues et cultures nationales et le rôle que joue le français l’une des langues officielles au cours de cet enseignement. Les verbatims des répondants sont inscrits dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 55 :** Usage du français pendant l’enseignement (étapes, explications)

Thèmes	Verbatims
Introduction du français pendant l’enseignement	<p><i>Le français est beaucoup plus introduit pendant les explications. Moi-même j’avoue déjà qu’à mon niveau je ne peux pas me vanter d’avoir un vocabulaire assez large pour pouvoir dire par exemple conjugaison ou bien expliquer clairement certaines choses aux apprenants. Donc pour mieux me faire comprendre, j’utilise beaucoup plus le français que la langue pour être sûr que nous sommes en phase, que j’évolue au même niveau qu’eux.</i></p> <p><b>(Enseignante 1)</b></p>

*Euh... quand on déroule la leçon déjà, quand on entre en classe il y'a l'éveil par un chant... chant en langue hein...oui l'éveil doit être fait par euh...une prestation en langue. Moi je le fais ici avec l'hymne national du Cameroun juste pour les faire maîtriser le chant parce que vous ne pouvez pas venir en classe dire qu'aujourd'hui vous prenez cette séance pour leur apprendre à chanter l'hymne national du Cameroun en langue nationale la langue qui est le fe'efe'e. Pour introduire la leçon d'aujourd'hui, on utilisera l'APC en prenant la situation problème en français. On introduit la leçon en français, c'est pour cela qu'on vous a parlé de l'utilisation à 75%.*

**(Enseignante 2)**

*Il y'a une multitude de langues, tu introduis d'abord en français. Prenons l'exemple de la famille, tu écris d'abord la famille et entre parenthèses tu mets tendua, lorsque l'enfant voit, il sait que c'est la signification et progressivement dans le cours quand tu écris tu expliques de petits mots. Moi j'ai par exemple euh...chaque fois quand je mets, exemple je mets entre parenthèses fohni pour que ces élèves apprennent petit à petit et concordent mais la majorité pour te dire c'est en français. Voilà ce que je fais, j'introduis en français je donne la signification en langue.*

**(Enseignante 3)**

*Au moment où c'est nécessaire, moi je... j'explique une notion et je constate que les non locuteurs n'ont pas compris puis j'introduis pour que ce soit compris, il s'agit de la traduction. C'est lors des explications oui, ou bien quand je constate que j'ai parlé et l'élève n'a*



	<p><i>pas compris puisqu' au préalable à la première séance je fais la carte géographique, la carte linguistique de la salle de classe pour savoir que quand j'entre dans une salle de classe, j'ai tel originaire de fang beti, tel nombre originaire de soudano-sahélien, tel nombre originaire des sawa et tel nombre originaire des grassfields. Avec ce schéma dans la tête et avec le nombre approximatif des premiers élèves qui ont fait cours, je sais comment aborder les cours s'ils sont majoritairement. S'il n'y a pas de non locuteurs dans la salle de classe, je parle plus en fe'efe'e mais s'il y'en a je tiens compte pendant l'enseignement. Ça permet de ne pas frustrer les non locuteurs.</i></p> <p><b>(Enseignant 4)</b></p>
--	--

De l'analyse de ce corpus, il ressort que les enseignants 1 et 4 introduisent le français lors des explications afin de se rassurer que les élèves ont bien compris la leçon, autrement dit le déroulement du cours s'effectue en langue nationale qui est le fe'efe'e or le français est beaucoup plus usité à cause d'une multitude de langues présentes dans la salle de classe. Tandis que les enseignants 2 et 3 le font lorsqu'il faut aborder la leçon, certains commencent par l'éveil en langue à partir d'un chant avant d'introduire le cours en français suivi des explications tout en se servant d'une situation problème.

#### **4.5.3. Les bonnes performances des élèves non locuteurs**

Dans cette section, nous leur avons demandé lesquels ont de bonnes performances en LCN entre les locuteurs natifs et les non locuteurs natifs. Les résultats sont consignés dans le tableau suivant :

**Tableau 56 :** Les bonnes performances des élèves non locuteurs (volonté, notes de classe)

Thèmes	Verbatims
<p style="text-align: center;"><b>Les bonnes performances des élèves non locuteurs</b></p>	<p><i>D'après mes observations ça dépend, nous avons des cas où les locuteurs non natifs s'activent vraiment, ils veulent vraiment connaître parce qu'ils se disent qu'ils ont déjà un retard sur celui qui cause déjà la langue, du coup ils se mettent doublement au travail puis ils s'en sortent très bien. Mais nous avons également le cas des locuteurs natifs qui causent déjà la langue et qui se disent qu'ils sont déjà... au top de leur top qu'ils connaissent déjà et que par conséquent ils n'ont plus besoin de s'adonner. Bon dans l'un ou l'autre cas il y'en a qui s'en sortent très bien et d'autres ne s'en sortent pas tellement dans les notes hein... ils n'ont pas tellement de bonnes moyennes. Il y'a des locuteurs non natifs qui se retrouvent par exemple avec 16-18 alors qu'il y'a les locuteurs natifs qui se retrouvent avec 10-12 alors qu'ils causent très bien. Les non locuteurs se démarquent par rapport aux locuteurs natifs.</i>  <b>(Enseignante 1)</b></p>
	<p><i>Oui, les non locuteurs ceux qui ne sont pas natifs de la zone s'intéressent beaucoup plus que ceux qui sont natifs. Les natifs pensent que c'est déjà un acquis et pendant les évaluations s'il vous plaît ce sont les étrangers qui excellent, paradoxalement ce sont eux qui ont les bonnes notes. Ce sont eux qui donnent les bons exemples dans la langue de référence, dans la langue locale ; ils ont la passion d'apprendre cette nouvelle langue. ce sont les non natifs là qui s'intéressent et qui ont les meilleures notes</i>  <b>(Enseignante 2)</b></p>
	<p><i>Les non locuteurs s'intéressent beaucoup parce qu'ils cherchent à découvrir mais nos enfants se découragent, je me dis qu'ils se disent qu'ils connaissent déjà mais quand tu vas dans leur copie tu vois qu'ils sont hors sujet. Mais le non natif qui veut connaître se donne, si tu vas dans mes notes, tu verras que ces non natifs ont les premières notes donc ils cherchent à maîtriser leurs leçons. Les non natifs se donnent, ils ont les meilleures notes.</i>  <b>(Enseignante 3)</b></p>
	<p><i>Les non locuteurs ont de bonnes performances surtout les non locuteurs originaires de fang beti et les soudano sahéliens, ceux-là s'intéressent beaucoup plus. Les locuteurs du fe'efe'e croient savoir, ils pensent qu'ils connaissent pourtant tout ce qu'ils savent en grande majorité c'est parler. Ils ne savent ni lire ni écrire donc ils sont au même niveau que les non locuteurs quand il s'agit de lire et écrire.</i>  <b>(Enseignant 4)</b></p>

De l'analyse de ce corpus, il ressort que les avis des enseignants au sujet des performances des non locuteurs en langues et cultures nationales sont confirmés. En effet, ceux-ci ont le désir, l'engouement d'apprendre une nouvelle langue, ils sont à la quête du savoir. Selon l'enseignant 4 par exemple, les non locuteurs fang beti et soudano sahéliens se démarquent des sawa et grassfields. Tandis que les natifs bien que causant la langue prennent pour acquis l'enseignement de cette langue et ne s'en sortent pas au final.

#### 4.5.4. Description des comportements des élèves pendant les séances de cours

Ici, nous avons recueilli les avis des enseignants sur les comportements des élèves pendant l'enseignement. Le tableau suivant nous donne les verbatims issus de leurs propos à ce sujet.

**Tableau 57** : Attitudes observées

Thèmes	Verbatims
Description des comportements des élèves pendant les séances de cours	<i>Les locuteurs non natifs sont très attentionnés. Lors d'un devoir par exemple, lorsqu'on circule entre les bancs pour contrôler c'est toujours les locuteurs non natifs qui s'attèlent à faire leur devoir à temps. Les locuteurs natifs, je ne sais pas si je peux dire qu'ils s'en foutent mais ils se disent qu'ils connaissent et par conséquent comme c'est la langue maternelle et puisqu'ils parlent très bien à la maison ils se disent qu'ils maîtrisent déjà les règles, ils négligent un peu mais ils sont attentifs dans l'ensemble. Mais en ce qui concerne les non natifs ils se mettent beaucoup plus au travail que les locuteurs natifs</i> <b>(Enseignante 1)</b>
	<i>Pendant les séances de cours, les non locuteurs sont beaucoup plus attentifs que les locuteurs natifs. Maintenant c'est à l'enseignant d'utiliser ses petites stratégies pour amener toute la classe à s'intéresser à l'enseignement. Il faut à chaque fois montrer aux élèves l'intérêt de cet enseignement, l'importance de la langue nationale. Il faut leur montrer que la maîtrise de la langue fait partie de notre identité donc c'est à l'enseignant d'utiliser les stratégies pour amener les élèves à s'intéresser à cet enseignement qui reste nouveau. Malgré tout, ça reste un nouvel enseignement donc il faut du temps pour l'accepter.</i> <b>(Enseignante 2)</b>

	<p><i>Cette question est embarrassante pour moi parce que j'ai d'abord une façon de contenir mes élèves, ce qui fait que lorsque je suis dans une classe la majorité est avec moi. Je viens d'abord avec la maternité et puis tous mes élèves de la 2<sup>nd</sup>e en terminale savent que quand tu me déranges dehors, donc tous sont là et sont avec moi, sont attentifs à ce que je fais, posent des questions surtout en culture. Lorsque j'entre dans un sujet qu'ils connaissent un peu, ils sont très attentifs et ils veulent découvrir. Même en langue, par exemple en 3<sup>ème</sup> quand on faisait le cours sur les analyses, ils étaient surpris de comprendre que même en langue on fait des analyses grammaticales, logiques aussi. Ils étaient très attentifs, mes élèves sont attentifs natifs comme non natifs ; il y'a aussi cette tactique, la méthode d'enseignement.</i></p> <p><b>(Enseignante 3)</b></p>
	<p><i>Les non locuteurs originaires de fang beti et les soudano sahéliens sont un peu plus intéressés, tandis que les non locuteurs sawa et grassfields sont presque indifférents.</i></p> <p><b>(Enseignant 4)</b></p>

Il ressort de cette section que le comportement des élèves pendant les séances de cours de LCN dépend non seulement de l'attention, de l'intérêt mais aussi et surtout des stratégies et méthodes d'enseignement de la part du guide, du facilitateur qu'est l'enseignant. D'après eux, leur rôle est de captiver l'attention de l'élève et de lui montrer « *l'importance de la langue nationale et que la maîtrise de la langue fait partie de notre identité* » (enseignante 2 et 3).

A partir de l'analyse de ces entretiens, on peut donc conclure que parmi les élèves locuteurs natifs et non locuteurs des classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, nous retenons que les non locuteurs parviennent à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre de l'enseignement des LCN.

Dans le cadre de ce travail, il était question d'évaluer l'appropriation des contenus par les non locuteurs dans l'enseignement des langues et cultures nationales.

L'analyse des données obtenues dans les différents tableaux a montré que :

- Il est difficile de se passer des langues officielles pendant l'enseignement et donc le cours de LCN n'est pas enseigné intégralement en fe'efe'e ;
- Les non locuteurs du fe'efe'e ont de bonnes performances en LCN ;
- Plusieurs facteurs liés à la motivation et aux attitudes et représentations linguistiques favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e

Ainsi l'hypothèse de cette recherche est confirmée, la maîtrise orale préalable du français par les apprenants conditionnent l'appropriation des contenus dispensés dans le cadre du cours de langues et cultures nationales en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

Par la suite, nous allons interpréter les résultats que nous avons obtenus, montrer leur implication didactique et faire des suggestions d'amélioration en prenant en compte ces résultats.

## **CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS**

Il s'agira dans cette partie du travail de discuter, comparer les résultats obtenus à d'autres travaux portant sur le même thème et faire des propositions pour une meilleure appropriation des contenus et leur prise en compte dans l'enseignement des langues et cultures nationales dans les établissements scolaires. Ainsi, la discussion sera structurée autour des points essentiels que sont :

- Importance des langues officielles dans l'enseignement des langues et cultures nationales
- Performances des non locuteurs en LCN
- Facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e

Après cette phase de discussion, seront faites des recommandations pour une pratique d'enseignement plus efficace et basée sur la prise en compte de l'enseignement des langues et cultures nationales. Enfin, après avoir présenté l'implication didactique de cette recherche et les difficultés auxquelles nous avons fait face, nous ferons des suggestions.

### **5.1. DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Cette phase est une véritable mise en débat des résultats des données de terrain. Elle consiste à donner du sens aux analyses menées. Elle est axée sur les thèmes des hypothèses de recherche.

#### **5.1.1. Importance des langues officielles dans l'enseignement des langues et cultures nationales**

De manière concrète, les langues officielles sont très sollicitées dans le domaine de l'éducation pour faciliter l'acquisition de concepts, d'habiletés et d'attitudes.

Les résultats obtenus au cours de cette recherche, confirment effectivement que les enseignants utilisent les langues officielles dans la transmission des connaissances car elles sont une nécessité dans l'enseignement des langues et cultures nationales. Par rapport à cette hypothèse de recherche, les questionnaires ont été soumis à un échantillon constitué de 255 élèves de quatre différents établissements tels que le lycée classique de Bafang, le collège bilingue Saint-Paul, le lycée bilingue et le lycée rural. De la même façon, quatre enseignants ont également été interviewés. Les résultats issus des analyses du questionnaire et des entretiens menés sont

unanimes sur ce fait ; il ressort que la non utilisation des langues officielles rend difficile l'enseignement des Langues et Cultures Nationales. Ceci a été soutenu par Mendo Zé, 2005 ; Bitjaa Kody, 2000a, b, 2001a, b, c, 2003, 2004 ; Ndjombog, 2002 ; Sol, 2003, 2005 ; Kemta Sonkoue, 2004 ; Fondja Nana, 2006 qui ont montré que le français est incontournable au Cameroun et est présent dans tous les contextes de la communication sociale. A cet effet, certains enseignants interviewés soulignent respectivement que :

*« On est vraiment obligé de passer par là pour faire passer le message (...) on est obligé d'utiliser le français parfois à 75% pour s'en sortir parce que si on utilise que la langue, on n'aura pas atteint l'objectif parce que la classe est hétérogène. Les élèves viennent de différents horizons et il faut en tenir compte donc il faut aller en grande partie en langue officielle qui est le français. » (Enseignant1)*

*« (...) pour faire comprendre bien aux élèves ça doit être à plus de 75% parce qu'il faut beaucoup utiliser le français avant de traduire en langue pour qu'ils puissent comprendre. » (Enseignant 2)*

Ils pensent par ailleurs que l'importance de l'utilisation des langues officielles a un lien avec l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

Le français utilisé par les enseignants aide les apprenants dans leurs apprentissages puisqu'il favorise en eux le travail collaboratif et ce travail permet d'accroître leurs performances individuelles. En effet, les socioconstructivistes soulignent qu'au cours d'une interaction entre pairs, un déséquilibre interindividuel apparaît, chaque élève étant confronté à des conceptions divergentes, prend conscience de sa propre pensée, en relation avec celle des autres. Cela provoque un deuxième déséquilibre mais cette fois-ci intra individuel. L'élève est amené à remettre en question ses propres conceptions et celles des autres pour construire un nouveau savoir et donc, atteindre un nouvel état d'équilibre.

Ce processus de confrontation des conceptions entre pairs fait naître un conflit sociocognitif qui est fondamental dans l'évolution des conceptions initiales des élèves vers un savoir scientifique construit et durable (Morin, 2016). Pour Vygotsky, la construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social. Il insiste sur l'impact de la collaboration, dans une communauté de pratique pour renforcer les apprentissages et le développement de l'intelligence.

Pour ce dernier, ce développement de l'intelligence ne peut être réalisé que par la construction sociale, négociations de significations partagées entre élèves, discussion de classe, évaluation d'activités faisant sens par des réponses correctes. En outre, d'autres items tels que la communication, l'utilité de l'utilisation des langues officielles pendant le cours, la connaissance, la qualité d'intérêt de l'enseignement, l'apprentissage, l'encouragement de l'enseignement de cette matière montrent à travers leurs différents taux de réponses, qu'il existe bel et bien un lien entre l'importance de l'utilisation des langues officielles pendant le cours de Langues et Cultures Nationales et l'appropriation des contenus par les non locuteurs.

Ces indications conduisent le seuil de signification à 5% ( $\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0.05$ ) ; avec un degré de liberté égal à 16 et  $\alpha = 0.05$ , d'où le Khi carré lu ( $X^2_{lu}$ ) qui équivaut à 28,475.

Définitivement, le  $X^2_{cal}$  (553,5) est supérieur au  $X^2_{lu}$  (28,475) chez les élèves et le  $X^2_{cal}$  (11,875) est supérieur au  $X^2_{lu}$  (1,39) chez les parents d'élèves. Donc,  $H_0$  rejetée et  $H_a$  est acceptée. Ceci traduit statistiquement qu'il existe un lien significatif entre l'importance de l'utilisation des langues officielles pendant le cours de LCN et l'appropriation des contenus par les non locuteurs. Par voie de conséquence,  $H_{R1}$  est validée et nous pouvons conclure que le cours de LCN n'est pas enseigné intégralement en fe'efe'e : il est difficile de se passer des langues officielles avec un coefficient de contingence de 0,42 et par conséquent une intensité moyenne chez les élèves et 0,36 avec une intensité faible chez les parents.

### **5.1.2. Performances des non locuteurs en Langues et Cultures Nationales**

Pour appréhender l'hypothèse 2 dont le libellé est le suivant : « performances des non locuteurs en LCN » les sujets de notre échantillon ont été soumis à un certain nombre d'items et les réponses reportées ont été favorables et ont confirmé l'hypothèse sus citée. D'ailleurs, les performances des non locuteurs revêtent une importance capitale pour l'enseignant ainsi que les élèves. Car il s'agit pour un allophone de la capacité d'acquisition de la langue, de compréhension orale et /ou écrite des connaissances dans une langue autre que la sienne. C'est pour cette raison que l'OCDE (2011) dans « Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement. Quel impact sur la performance des élèves ? » affirme que l'enseignant n'est plus le « magister dixit » mais selon la nouvelle approche il représente le guide, le médiateur pour l'apprenant, constructeur de son propre savoir. Le rôle de l'enseignant étant d'intervenir dans l'enseignement/apprentissage de celui-ci tout en se servant des situations de vie, il le rend autonome afin qu'il soit capable de se faire une place dans le monde professionnel. Cependant,



les performances de l'apprenant surtout non locuteur sont ancrées dans des situations et ces situations sont sources des performances et critères des compétences.

Certains enseignants interviewés soulignent respectivement que :

*« D'après mes observations ça dépend, nous avons des cas où les locuteurs non natifs s'activent vraiment, ils veulent vraiment connaître parce qu'ils se disent qu'ils ont déjà un retard sur celui qui cause déjà la langue, du coup ils se mettent doublement au travail puis s'en sortent très bien. Mais nous avons également le cas des locuteurs natifs qui causent déjà la langue et qui se disent qu'ils sont déjà... au top de leur top qu'ils connaissent déjà et que par conséquent ils n'ont plus besoin de s'adonner (...) Il y'a des locuteurs non natifs qui se retrouvent par exemple avec 16-18 alors qu'il y'a les locuteurs natifs qui se retrouvent avec 10-12 alors qu'ils causent très bien. Les non locuteurs se démarquent par rapport aux locuteurs natifs. » (Enseignante 1)*

*« Oui, les non locuteurs ceux qui ne sont pas natifs de la zone s'intéressent beaucoup plus que ceux qui sont natifs. Les natifs pensent que c'est déjà un acquis et pendant les évaluations s'il vous plaît ce sont les étrangers qui excellent, paradoxalement ce sont eux qui ont les bonnes notes. Ce sont eux qui donnent les bons exemples dans la langue de référence, dans la langue locale ; ils ont la passion d'apprendre cette nouvelle langue. Ce sont les non natifs là qui s'intéressent et qui ont les meilleures notes » (Enseignante 2)*

*De même, l'enseignante 3 témoigne du fait que « les locuteurs non natifs du fe'efe'e ont un esprit de découverte et se donnent à fond dans l'exercice du savoir »*

En outre, l'enseignant 4 confirme le fait que « dans sa salle de classe, ce sont les fang beti et les soudano sahéliens qui s'adonnent et ont de meilleures notes contrairement aux grassfields et sawa »

Toutefois, ces différentes analyses ont conduit aux résultats qui suivent ; le  $\chi^2_{cal}(0)$  est inférieur au  $\chi^2_{lu}(0,6)$  chez les élèves et 0,9 chez les parents d'élèves donc  $H_0$  acceptée et  $H_a$  rejetée ce qui traduit statistiquement qu'il n'existe pas de lien significatif entre les performances des non locuteurs et l'appropriation des contenus.

### 5.1.3. Facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e

Cette troisième hypothèse dont le libellé est le suivant : « Plusieurs facteurs liés à la motivation et aux attitudes et représentations linguistiques favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e » relève que l'essentiel des participants 223 soit 87,5% d'élèves et 13 soit 100% de parents d'élèves ont affirmé que les facteurs de motivation et les attitudes adoptées favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs. D'autres aspects liés à ceci, et qui sont assez révélateurs sont les suivants : l'apprentissage soit un taux de 62% ; l'insatisfaction en cas de suppression des LCN soit un taux de 87,5%, la méthode d'enseignement, 23,1% ; la maîtrise de la culture et ses origines avec un taux de 61,5% ; la communication soit un taux de 76,9% ; l'intégration nationale, 30,8% ; programme officiel avec un taux de 14,9% qui confirment l'hypothèse selon laquelle plusieurs facteurs liés à la motivation et aux attitudes et représentations favorisent l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e. Le même phénomène a été également observé chez certains enseignants interviewés qui soulignent respectivement que ;

*« (...) c'est à l'enseignant d'utiliser ses petites stratégies pour amener tous les élèves, pour amener toute la classe à s'intéresser à l'enseignement. Il faut à chaque fois montrer aux élèves l'intérêt de cet enseignement, l'importance de la langue nationale. Il faut leur montrer que la maîtrise de la langue fait partie de notre identité donc c'est à l'enseignant d'utiliser les stratégies pour amener les élèves à s'intéresser à cet enseignement qui reste nouveau (...) » (Enseignant 2)*

Une autre affirme ; *« (...) même en langue, par exemple en 3<sup>ème</sup> quand on faisait le cours sur les analyses, ils étaient surpris de comprendre que même en langue on fait des analyses grammaticales, logiques aussi. Ils étaient très attentifs, mes élèves sont attentifs natifs comme non natifs ; il y'a aussi cette tactique, la méthode d'enseignement. » (Enseignante3)*

Ainsi, le degré de liberté est de 16 et  $\alpha = 0.05$ , le Khi carré lu ( $\chi^2_{lu}$ ) est 0,8. Le  $\chi^2_{cal}$  (0) est inférieur au  $\chi^2_{lu}$  (0,8) donc  $H_0$  acceptée et  $H_a$  rejetée ce qui traduit statistiquement qu'il n'existe pas de lien significatif entre les facteurs liés à la motivation et aux attitudes et représentations linguistiques et l'appropriation des contenus par les non locuteurs. HR3 n'est pas confirmée au niveau des élèves mais confirmée chez les parents d'élèves, le degré de liberté

est 21 et  $\alpha = 0.05$ , le Khi carré lu est 1,7 ; le  $\chi^2_{cal}$  (13) est supérieur au  $\chi^2_{lu}$  (1,7) donc  $H_0$  acceptée et  $H_a$  rejetée ce qui traduit statistiquement qu'il existe un lien significatif entre les facteurs liés à la motivation et aux attitudes et représentations linguistiques et l'appropriation des contenus par les non locuteurs, cette relation a un coefficient de contingence de 0,65 d'où une intensité forte.

Toutefois, cette étude s'est référée aux théories telles que : la théorie de l'acculturation, la théorie d'apprentissage entre autre le constructivisme, la théorie de la motivation, la théorie des besoins, la théorie de l'autodétermination et la théorie sociolinguistique. De ce fait, la théorie qui a permis de formuler les hypothèses est la théorie socioconstructiviste. Elle peut être définie comme une approche selon laquelle la connaissance interpersonnelle peut seulement être réalisée par sa construction sociale. Spécialement adaptés à cet égard, on trouve que les processus de communication se produisent dans les situations où il y a deux personnes ou plus essayant de résoudre un problème. Le monde social d'un apprenant est un concept capital dans le socioconstructivisme. Il inclut les gens qui affectent directement cette personne, y compris des enseignants, amis, élèves, l'environnement, la méthode d'enseignement, les attitudes adoptées, le code de communication qu'est la langue et les enseignants spécialisés qui participent à toutes les formes d'activité. Dans le processus d'apprentissage de l'élève, l'enseignant devra, lui proposer des activités d'apprentissage. Bon nombres de ces activités proviendront soit de son manuel scolaire, soit à partir du manuel mis en place avec les stratégies de développement ou à travers d'autres matériaux didactiques créatifs qui peuvent être trouvés à la portée des élèves. Ceci garantit l'apprentissage actif, réel et significatif comme affirme Raby (2004). L'apprenant seul ou avec ses camarades, construit ou s'adapte aussi lui-même au savoir. Ceci tient compte de la nature du processus d'acquisition et de la place d'une collaboration sociale plus large dans un sujet donné. Ceci tient compte de la nature du processus d'acquisition et de la place d'une collaboration sociale plus large dans un sujet donné, comme la science et dans le cas de la présente étude l'appropriation des contenus dans l'enseignement des langues et cultures nationales.

## **5.2. PERSPECTIVES/RECOMMANDATIONS**

Au terme de cette analyse, des perspectives concernant cette étude soulèvent quelques implications théoriques et pratiques.

### **5.2.1. Perspectives théoriques**

L'objectif de cette recherche est de fournir à la communauté éducative et scientifique, des données supplémentaires susceptibles de les situer sur l'analyse, au moins sur la compréhension de l'implication de l'appropriation des contenus par les non locuteurs dans l'enseignement des langues et cultures nationales. Cette étude constitue une base de données pour les éventuelles recherches sur d'autres aventures et précisément sur les moyens de rendre l'enseignement des langues et cultures nationales plus pratique à travers le développement de nos langues, en particulier, les technologies modernes. Elle se présente comme un rapport au développement de la science en général et des sciences de l'éducation en particulier.

En plus, le développement de la première langue d'un élève facilite le développement d'une deuxième langue car elle lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne.

### **5.2.2. Perspectives pratiques**

Le texte qui précède porte sur le rapport entre l'enseignement des langues et cultures nationales et l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e. Pour ce fait, il a été observé que dans les établissements scolaires du Cameroun, l'enseignement des langues et cultures n'est pas effectif en utilisant la langue nationale à elle-seule. Afin de rendre l'enseignement et l'apprentissage des langues et cultures nationales plus pratiques, les recommandations suivantes peuvent être faites :

- **Le laboratoire des langues**

Chaque établissement scolaire doit avoir au moins un laboratoire de langues équipé du matériel didactique nécessaire. Il devrait être obligatoire que les élèves soient amenés au laboratoire pour pratiquer au moins une fois par semaine. De ce fait, des sujets comme la gastronomie, la santé entre autres ludiques, doivent être enseignés en laboratoire afin que les élèves puissent participer pleinement aux diverses activités proposées par l'enseignant pour assurer leur participation active. Par ailleurs, Ces équipements doivent être pleinement utilisés par les enseignants et les élèves. A cet effet, les enseignants doivent recevoir une formation adéquate et professionnalisée sur les nouvelles technologies, ainsi que sur la façon dont elles peuvent être utilisées dans l'enseignement /apprentissage des langues et cultures.

- Les enseignants doivent trouver des astuces pour encourager les apprenants à considérer les langues et cultures nationales comme une discipline comme toutes les autres. Bien qu'elles soient nouvelles, leur intégration dans l'enseignement nous conduit à les

valoriser et à les considérer, ce qui était chose impossible et continue à le rester pour certains élèves trouvant cette matière « inutile ». Les enseignants doivent se servir des stratégies et méthodes active et interactive afin de rendre l'apprenant autonome face à son apprentissage tout en se servant des situations de vie de celui-ci. L'enseignant ne devrait pas seulement se limiter aux séances d'enseignement/ apprentissage en classe, mais il faut également le suivi des apprenants, afin de mieux les orienter et faciliter leurs apprentissages.

- Les inspecteurs pédagogiques régionaux et nationaux pourraient organiser des séminaires de formation du personnel enseignant à l'appropriation des contenus, mais les enseignants doivent avant tout mieux intégrer l'APC ; ensuite mieux s'approprier les contenus et l'appliquer dans leur enseignement. Ils doivent revoir/changer le contenu en tenant compte des classes mixtes.
- Les décideurs politiques doivent rendre obligatoire l'enseignement des langues et cultures nationales sur tout l'étendue du territoire camerounais, car il a été constaté pendant le stage dans certains établissements surtout de Yaoundé des difficultés d'accès en raison de la non pratique des langues et cultures nationales comme matière d'enseignement.

Pour les classes hétérogènes, nous pouvons faire usage des techniques de motivation telles que :

- La répétition et l'exercice
  - La traduction
  - La méthode naturelle
  - L'immersion.
- La répétition et l'exercice  
La répétition est l'exercice structural le plus simple, elle sert de point de départ pour d'autres procédés plus diversifiés. Elle consiste à faire répéter aux apprenants les sons, les tons et même les mots dans les différentes langues enseignées.
  - La traduction  
Selon le département de linguistique et de traduction, elle consiste à transposer un texte écrit d'une langue à une autre, en transmettant le plus fidèlement possible le message.

- La méthode naturelle

Elle suit la loi du tâtonnement expérimental « en tâtonnant, l'enfant cherche sans cesse, consciemment ou non, la réponse essentielle et constructive aux problèmes complexes que lui pose la vie » et vise à instituer des techniques de vie « l'éducation consistera justement à faire varier les méthodes tout en utilisant les objets visuels pour la compréhension ; et l'expression libre. A travers ces deux méthodes, l'élève fait des essais, analyse et émet des hypothèses à propos de la langue étrangère, les vérifie, aidé par la correction individuelle ou collective.

- L'immersion

L'apprentissage par immersion ou connaissance adaptative (bain linguistique) se fait sans effort, sur une courte durée, pour des résultats durables. Cette méthode permet de se mettre dans l'environnement de la langue.

Eu égard à l'hétérogénéité observée dans les salles de classe, nous pouvons dire que la démarche à adopter dans ce contexte est celle de **la pédagogie différenciée** qui consiste à appliquer deux méthodes différentes dans une même salle de classe. C'est une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.

Elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. Elle s'organise à partir d'un ou plusieurs éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves comme :

- ✓ Leurs différences cognitives dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent représentations, stade de développement opératoire, images mentales, modes de pensée et stratégies d'apprentissage.
- ✓ Leurs différences socioculturelles : valeurs, croyances, histoires familiales, codes de langage, types de socialisation, richesses et spécificités culturelles.
- ✓ Les différences psychologiques : vécu et personnalité révélant leur motivation, leur volonté, leur attention, leur créativité, leur curiosité, leur énergie, leur plaisir, leur équilibre et leurs rythmes.

La finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire. Cette pédagogie est, en effet, une stratégie de la réussite réellement efficace dans les établissements scolaires publics ou privés.

Organisée en situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux besoins et aux difficultés spécifiques des élèves, selon des processus diversifiés, elle leur permet de :

- Prendre conscience de leurs capacités
- Développer leurs capacités en compétences
- Débloquer leur désir d'apprendre
- Sortir de l'échec par la répétition de situations analogues
- Trouver leur propre chemin d'insertion dans la société
- Prendre conscience de leurs possibilités

## CONCLUSION GENERALE

Parvenu au terme de ce travail, il s'agissait d'apporter d'une part des éléments de réponses aux hypothèses formulées au début de cette recherche et d'autre part, de relever les interrogations qui subsistent afin d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche sur ces questions.

Ce travail portait sur l'enseignement des langues et cultures nationales en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et appropriation des contenus par les non locuteurs : le cas du fe'efe'e. L'objectif général de ce travail était de montrer que les non locuteurs parviennent à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de langues et cultures nationales en classe 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Le sujet est traité dans le cadre des Didactiques des Disciplines en général et dans la spécificité de Conseiller Pédagogique. Ils forment un tout cohérent qui prend appui sur les domaines généraux de formation et présente des suggestions pour le développement de nos langues qui favorise la réussite scolaire. Dès lors, Le problème qui a motivé cette étude est celui du contenu et la langue d'enseignement.

A cet effet, nous avons formulé une hypothèse générale à savoir « les non locuteurs parviennent à s'approprier les contenus dispensés dans le cadre du cours de langues nationales en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ». Pour vérifier l'hypothèse générale et atteindre l'objectif, nous avons mené une recherche mixte qui se veut à la fois quantitative et qualitative.

Six théories ont été convoquées dans ce travail à savoir, la théorie acquisitionniste, la théorie interactinniste, le fonctionnalisme, la théorie constructiviste de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky, la théorie de la motivation, la théorie des besoins et la théorie sociolinguistique. Les données collectées de diverses natures ont subi une analyse corrélacionnelle en ce qui concerne les données quantitatives et une analyse de contenu pour les données qualitatives. Les résultats obtenus de ces analyses ont permis de conclure qu'une meilleure appropriation des contenus par les non locuteurs peut favoriser l'enseignement/apprentissage des langues nationales.

Cette recherche apporte ainsi à l'enseignant des stratégies d'amélioration de sa pratique professionnelle. Elle peut sur un plan interdisciplinaire être exploitée par les enseignants des autres disciplines. Cet apport apparaît donc comme une contribution dans le domaine des sciences de l'éducation en ce qui concerne les usages des langues et cultures nationales en éducation. Ces langues et cultures demeurent sous exploitées par les enseignants jusqu'à présent



car, même si leur prise en compte tend à se développer, certains enseignants et élèves restent retissant et ne veulent pas s'ouvrir à la nouvelle ère.

L'étude a été menée en essayant autant que possible de s'articuler sur deux dimensions ; la dimension empirique, c'est-à-dire les activités concrètes menées sur le terrain, et la dimension théorique, qui est celle qui a permis l'élaboration des théories permettant de soutenir les résultats empiriques de la recherche. En plus, les trois hypothèses de recherche formulées ont été toutes vérifiées sur la base des théories élaborées ainsi que les dires des enseignants lors des interviews permettant ainsi de confirmer l'hypothèse générale elle-même.

Par ailleurs, si l'on se démarque de toutes ces démarches hypothéticodéductives, pour être plus concrets, l'on convient que, les forts taux de participation des élèves au cours de langues et cultures nationales au sous-cycle d'orientation, la non valorisation et la non considération de nos langues et cultures par nous-mêmes, l'insuffisance d'enseignants spécialisés qui, si non vérifié, pourraient progressivement conduire à un arrêt total de la scolarisation des Langues et Cultures Nationales dans l'avenir.

En somme, le travail autour de ce mémoire nous encourage à améliorer notre pratique enseignante, faire plus confiance aux élèves en vue de favoriser en eux le développement de compétences. En outre, à travers ce travail les enseignants pourront prendre conscience que le métier de professeur ne se résume pas seulement à une journée de classe, mais nécessite aussi un perpétuel questionnement afin de mettre en œuvre des situations d'apprentissages répondant au mieux aux besoins des élèves.

Nous espérons que ce travail de recherche pourra nourrir une réflexion sur le renouvellement des pratiques de classe, en particulier en ce qui concerne l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement/apprentissage des langues et cultures nationales.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aktouf, (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique* : Les Presses de l'Université du Québec.
- Alderfer, P. C., (1969). *An empirical test of a new theory of human needs. Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2),
- Anne-Christel Zeiter, (2018). *Dans la langue de l'autre-s'appropriier la langue de l'autre, se construire en couple mixte plurilingue* ; ENS Editions.
- Assoumou, J. (2007). Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun. *African Journal of Applied Linguistics*, (05), 5-31.
- Babault S., (2014), La terminologie de la didactique des langues est-elle universelle ? *Dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.), Actes du colloque international « Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*, 40-50.
- Belinga Bessala S., (2019). *Du statut professionnel des sciences de l'éducation et le développement des compétences des enseignants des collèges et lycées du Cameroun*, inédit.
- Belinga Bessala. S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, 2e édition revue et augmentée. CLE.
- Bitjaa Kody Z. D., (2004). *La Dynamique des langues camerounaises en contact avec le Français (approche macro sociolinguistique)*. [Thèse de doctorat d'État, Université de Yaoundé I].
- Bitjaa Kody Z. D., (2009). Pour l'enseignement des langues et cultures nationales comme matières, *Revue internationale des arts, lettres et sciences sociales (RIALSS)*, 1(3), 268-289.
- Blanchet P., (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. *Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, 9-19.
- Blanchet P., Moore D. et Asselah R. S., (2008). Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? *In Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Paris : Archives contemporaines, 9-18.

- Boubakour. Pdf *L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives* ». Samira Boubakour, Doctorante, Université de Batna, inédit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de Minuit.
- Cécile Petitjean. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme. Linguistique*. Université de Provence- Aix-Marseille I, Université de Neuchâtel. Français. Tel 00442502
- Chumbow, B.S., (1980). *Language and Language policy in Cameroon. In: An experiment in nation building: the bilingual republic of Cameroon since reification*. West view : Boulder Co
- Delorme, C. (2008). *L'Approche par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain. Reconnaissance ou négation de la complexité*. CEPEC International
- Jean-P. C. Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, édition CLE.
- Dieu, M.et Renaud, P., (1983. *Atlas linguistique du Cameroun : Inventaire préliminaire*. Paris: ACCT, CERDOTOLA et DGRST Yaoundé
- Eliccel Paul., (2010). *Les déterminants de la performance des écoles secondaires*. [Mémoire master], institut Aimé Césaire.
- Essono J.M., (2001). *Le Cameroun et ses langues, Cameroun 2001 : Politique, inédit*.
- Extraits et notes de lecture issues de : collectif, (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, l'Harmattan, 175.
- Feussi V., (2004). *Politique linguistique et développement durable au Cameroun : perspective émique ou perspective éthique ?*, Actes du colloque « Développement durable, leçons et perspectives ». AUF/Université de Ouagadougou (Burkina Faso), GLOTTOPOL – (28), juillet 2016.
- Feyfant, A., (2011). *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, (65), septembre. Lyon : Institut français de l'éducation (IFE).
- Guide de rédaction des mémoires et thèses de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I (Master – Doctorat)

- Kulbir, (2006). *Methodology of research in education. Langues, Economie et Santé.* l'Harmattan.
- Légendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin.
- Manifi abouh M., Y., J. (2019). *Le défis de l'enseignement des langues et cultures Camerounaises sous le paradigme de l'approche par les compétences au cycle secondaire.* (Université de Yaoundé I) Ecole Normale Supérieure, Département de langues et cultures Camerounaises ; 8(1), 57-85.
- McClelland C, D (1961). *The Achieving Society, Princeton.* Van Nostrand- -Reinhold, inédit.
- Ndibnu Messina Ethé, J. (2009). Enseignement des langues et cultures nationales : le français comme stratégie didactique en milieu plurilingue. *KALIAO, Revue pluridisciplinaire de l'Ecole Normale Supérieure de Maroua.* Série Lettres et Sciences Humaines, 1(02), 11-21.
- Ndibnu Messina Ethé J., (2013). Le français et les langues nationales (LN) au Cameroun : quelques considérations pédagogiques. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (2), 167-179.
- OCDE (2011). *Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement. Quel impact sur la performance des élèves ?* Pisa à la loupe, (9), octobre, 4.
- Pelpel, P., (2002). *Se former pour enseigner.* Dunod.
- Saussure, F. de. (1916). *Cours de Linguistique Générale.* Tullio
- Tabi Manga J., (2000), *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Karthala.
- Tadadjeu M., Sadembouo É. et Mba G., (2004). *Pédagogie des langues maternelles africaines.* PROPELCA.
- Tadadjeu M. et Mba G. *L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun : les leçons d'une expérience*, Université de Yaoundé I, Cameroun.
- Tsafack, G (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation.* Edition l'Harmattan.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire.* In B. Shneuwly & J.P. Bronckart (Éds.). Delachaux & Niestlé, 45-67.
- Rogiers, X. *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants, inédit.

## **ANNEXES**

## ANNEXE I : ATTESTATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix – Travail – Patrie  
REGION DE L'OUEST  
DEPARTEMENT DU HAUT-NKAM  
DELEGATION DEPARTEMENTALE DES ENSEIGNEMENTS  
SECONDAIRES  
SERVICE DES SPORTS ET DES ACTIVITES POST ET  
PERISCOLAIRES

Tel : 233 29 62 93 B.P : 387 BAFANG  
Email : ddeshautnkam@yahoo.com

REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace – Work – Fatherland  
WEST REGION  
HAUT-NKAM DIVISION  
DIVISIONAL DELEGATION OF SECONDARY EDUCATION  
SERVICE IN CHARGE OF SPORT AND EXTRA CURRICULAR  
ACTIVITIES

LETTRE N° 02 /L/F33/DDES/SSAPPS/22

*de fuy*  
*Manuela*  
**PLEG Bilingue  
Hors Echelle**

*Voix Mme Wogfa*

**Le Délégué Départemental**

**A**  
L'Etudiante TCHOUASSI VEIGNE Ange Manuella

Objet: Autorisation d'accès dans les Etablissements  
Scolaires des Enseignements Secondaires du HAUT-NKAM.

Madame,

Dans le cadre de vos recherches universitaires sur l'enseignement des Langues et des Cultures Nationales en vue de l'obtention de votre diplôme de Master II à l'Université de Yaoundé II (Faculté des Sciences de l'Education, Filière Didactique des Langues et Cultures camerounaises), j'ai l'honneur de porter à votre connaissance que je marque, à cet effet, mon total accord pour votre accès dans les Etablissements scolaires du Département du Haut-Nkam pour le compte de cette année scolaire 2021/2022.

Cependant, vous voudriez bien vous rapprocher des différents Chefs des Etablissements concernés pour la mise en œuvre des modalités pratiques de votre passage dans leurs structures, et ceci dans le strict respect des heures d'enseignement et de toutes les mesures barrières de protection préconisées par les pouvoirs publics pour protéger les populations scolaires contre les affres de la Covid-19.

Toutefois, je vous engage à respecter scrupuleusement les termes de votre cahier de charge et de déposer un rapport des activités menées dans mes services comme l'exige notre Haute Hiérarchie ministérielle.

Veuillez agréer, Madame, l'assurance de ma parfaite considération.

Bafang, le **10 JAN 2022**

Le Délégué Départemental,

AMPLIATIONS

- Préfet /Haut-Nkam
- Chefs des Structures concernées
- intéressé
- Archives. /-



*Jean Nohoussi*  
**PLET / Génie Mécanique**

## ANNEXE II : AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
Paix – Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE  
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
Peace – Work – Fatherland  
\*\*\*\*\*  
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
THE FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF DIDACTICS

Le Doyen  
The Dean  
N° 4.52/21/UYI/VSSE/DID

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **TCHOUASSI VEIGNE Ange Manuella**, Matricule **17R3570**, est inscrite en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, spécialité : **DIDACTIQUE DES LANGUES ET CULTURES CAMEROUNAISES**, Option : **CONSEILLER PEDAGOGIQUE**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la codirection du **Dr. MANIFI ABOUH Maxime** et le **Dr. BESSALA KISITO**. Son sujet porte sur : « **Difficultés de l'enseignement des langues locales dans les classes de 4<sup>ème</sup> /3<sup>ème</sup> et appropriation des terminologies par les non- locuteurs : le cas du fe'efe'e** ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir pour la recherche et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le... 03 MAI 2021 ..

Pour le Doyen et par ordre



*[Signature]*  
Etienne  
Professeur



### ANNEXE III : NOTES D'ELEVES

Lciv 4<sup>e</sup> A<sub>1</sub>

Enseignant/Lecteur: <del>SELEKWE CLAVIS</del>		LYCEE CLASSIQUE DE BAFANG						2022-2023	21/10/2022	
Matière/Cours: <del>PN</del>		Coef 1,00								
Classe/Class: 4EME A1										
MATRICULE	NOMELEVES	Sexe	Trim/Sem 1		Trim/Sem 2		Trim/Sem 3		Note Ann.	Apprec. gen. N4-E4-A-E
			Dev1	Dev2	Dev1	Dev2	Dev1	Dev2		
1	20F00199	AYTEMBIEN DANOU JEAN HERMAN	M	11						
2	20F00200	AYMELE NGUETCHUE THERESA LADOUCE	F	08						
3	21F000550	CHANGOU WANSI YVETTE LAURE	F	05						
4	20F00097	CHANGOU KOUSSIE PHARELLE LA FORTUNE	F	14						
5	20F00099	CHENZETTE TCHENZETTE LEAL FRED	M	13						
6	20F00101	CHEUFA YOSSA DYRAND RUDEL	M	13						
7	20F00084	CHOKODEU WELADJI INGRIDE KEROLE	F	13						
8	20F00152	CHUEKOU TYPHAN MANUEL	M	15						
9	20F00085	DASIMANOU MAMBOU MOISE PACOM	M	14						
10	22F000396	DJEUKAM ETIENNE	M	11						
11	20F00184	DJENTCHEU TCHAKO NGALEU-FRANKSEL M	M	11						
12	20F00098	DJINNE KAMENI DJIBRIL	M	13						
13	21F000554	DRAGOM LEUMASSI ADORA NOEL	F	17						
14	22F000597	ENGUEU MONKAM YDIE JAELE	F	08						
15	20F00187	FALEU CHEUKWA CLARA ASHLEY	F	02						
16	20F00215	FIAGAM TCHUNGQUELIEU NELSON	M	10						
17	20F00217	FONGANG KENGNI DUPLEX RAYAN	M	06						
18	20F02753	FOLTSOP TCHOFFO DARELLE	F	06						
19	21F000582	GALE SIKOUANOU CARENE MAELIS	F	12						
20	21F000667	KAGOU NDIRADJIE ANGE CAREL	M	07						
21	20F00084	KAMENI AGOMSU ANGE CLAIRE	F	11						
22	20F00100	KAMNO PEMOU ALAN JUNIOR	M	11						
23	20F00110	KEDE TIASSI PAUL KARENE	F	14						
24	20F00113	KENGNE NOUBISSIE HENRI BRAYAN	M	10						
25	20F00115	KENNE FOUATSA ANDERSON	M	13						
26	22F000598	KEOU TOMTA PAUL MAHEL	M	11						
27	20F00018	KUETE NDIA ROBINO	M	04						
28	20F00022	LENGA ANGE MICHELLE	F	04						
29	22F000599	MAMBOCK HASTA THEODOR	M	08						
30	20F00120	MOUKAM JOSEPHINE PASCALE	F	10						
31	20F00121	MOUMENI NGANOU BRAYAN BELFRAN	M	08						
32	20F00123	NDJANZOU NDJANZOU ANDREW WILLIAM	M	08						
33	20F00124	NDOUANLA FEUDHO MOREY STEVE	M	13						
34	22F000600	NGANDJIDANIEL PREVAL	M	03						
35	20F00026	NGANYEP NJINKEU CARLES	M	11						
36	20F00137	NGUEUKAM MOUMENI FRANKLINE	F	11						
37	19F00046	NITCHEU YOLEU NOELLA FORTUNE	F	13						
38	20F00186	NKOHPE TCHATCHA AURELIEN DESTIN	M	12						
39	20F00188	NOUBIBOU TIENCHIEU JOVAN JULIEN	M	06						
40	20F00086	NZELAN NZELAN JUNIOR FRANCK	M	10						
41	20F00127	PAMENI PAMENI GERADINE SONIA	F	10						
42	20F00133	POSSI DJAKOU NOEL DUBREL	M	12						
43	20F00134	RONGUEP MONKAM PRINCE RAYANE	M	16						
44	20F00135	SADJO FOLONG ARSENE RICHY	M	08						
45	21F002406	SAKAMELIEUX WILFRIED CARREL	M	10						
46	20F00038	SIMO CATIA DIVINE	F	07						

47	20F00041	SOH DE FOKOU DANIELLA	F	12						
48	20F00043	TAGHEU TEGUIN ABRAHAM JOVANI	M	04						
49	22F000601	TCHAMABO ELODIE ZITA	F	10						
50	20F00242	TCHAMGA ADAWA CHERYFA MAYLIE	F	13						
51	20F00244	TCHAMNA NZINGOU MEGANE	F	10						
52	20F002780	TCHAMTHIEU MOUTHIEU JOSEPHINE	F	08						
53	20F00195	TENE SIGNE ONESIME JOEL	M	07						
54	21F000675	TOUMENI WILLY STEPHANE	M	10						
55	20F02749	WANSI DZOGNE VEROLE STIVE	M	03						
56	21F000676	WOKGOU NGUEGOU ORLINE	F	54						
57	20F00144	VAMENI TCHOKOUALEU YANN ARCEL	M	10						
58	20F00046	YOBJEU MARCEL JUNIOR	M	07						
59	20F02752	YOKTCHOUA NITCHEU CECILE LAREINE	F	07						
60	20F00047	YODDOM LIENBI JULE BRAYANN	M	13						



2011 LCW

Enseignant/Lecturer		Matiere/Course		Classe/Class		Coef 3,00		LYCEE CLASSIQUE DE BAFANG					
		LCW		3EME A1									
MATRICULE	NOMELEVES	Sere	Trim/Sem 1		Trim/Sem 2		Trim/Sem 3		Not	An			
			Dev1	Dev2	Dev1	Dev2	Dev1	Dev2					
1	19F00113	ATSACK BREINDA	F	03									
2	19F00059	ATUI PATA RUTH PALTHIEL	F	15.5									
3	20F02530	AYE NZEUDJUI LOIC	M	07.5									
4	18LY023	CHEUMADJEU ENGOUE ORIAN BELMOND	M	03.5									
5	19F00005	CHOUTENG YOMBA MAEVA CORNELIA	F	20									
6	19F00012	DJENA TCHUIATCHEU MICHELLE MARIBELI	F	10									
7	19F00278	DJIEUKAM - KAMENI ELISABETH ANGE	F	03									
8	19F00074	DJOMEKOU NZOGNE LEANNA DARELLE	F	02.5									
9	19F00016	DJOMENI MOUKAM CLAIRE SHEKINA	F	09.5									
10	19F00017	DJOUMESSIE PRINCINTA THERESE	F	06.5									
11	19F00121	DOLACK DOMCHEU STYVE	M	05.5									
12	19F00124	EKOTO MINKO AUBIERGE CLARISSE	F	10.5									
13	19F00127	FOUTZEU TIA HELEN ZEPELIN	M	10.5									
14	22F000894	GEUKOUANG BOUYEM DENISE SIRA	F	04.5									
15	19F00022	GUENKAM MEGNE INNA TIFANIE	F	03.5									
16	19F00080	HAPPI TCHAGOU THERESE MANUELLA	F	08									
17	21F000725	HWEBOU KAGHO GRACE DIVINE	F	08									
18	19F00024	JOKENG KAN - PHANUEL	F	13									
19	19F00084	KAMBIWA TANKOUA PRINCESSE MERVEILLI	F	11									
20	19F00138	KAMENI MBODA ELVIRA	F	17.5									
21	19F00086	KAMTA KAMITE BILLY CLAUDE	M	03.5									
22	19F00141	KEWO KAMENI LEONEL WILFRIED	M	14.5									
23	19F00087	KOM YOTCHOUEM JOSIAS LAEL	M	04.5									
24	19F00088	KOUAM NOUBISSIE VANNE HAROUÉ	M	04									
25	19F00092	MANIASSOM NGAMALEU JOUANE	F	06.5									
26	19F00093	MELEM NDAMDEU MIRANDA DARELLE	F	14.5									
27	19F00095	MESSA TCHAMBE SANDRA	F	05									
28	19F00096	MIEDJIM TOUMENI SANDRA	F	04.5									
29	19F00098	MOUMI POUABE STALINE LINSAY	F	04									
30	20F01527	NDOBO BIEKOH DANIEL ANGE	M	07									
31	19F00042	NGAMENI DALE CANERGIE	F	07.5									
32	19F00043	NGAMENI NOUBISSIE INGRIDE SHEILA	F	07.5									
33	20F02635	NGO NSONGAN ODILE STEVIA	F	07.5									
34	22F000895	NGUÉRO WILFRID FRANCKLIN	M	03.5									
35	19F00044	NGUIEKOM TCHANI ANGE FERLANDE	F	14									
36	19F00103	POUAKAM LEUKOUÉ NICOLE RIVANA	F	07									
37	22F000896	SADJOM TOUKAM FRANCK JUNIOR	M	03									
38	20F01529	TCHAMGOUÉ NOUPOUE DAINA	F	06.5									
39	19F00106	TCHOUUMENI NOUBIBOU SOREL	F	06.5									
40	19F00107	TCHOKOUANI DJEUKAM ANANINE JOELLE	F	03									
41	20F02626	THIEMENI THIENCHEU OCEANE CARELLE	F	03.5									
42	21F000726	VOUMBISSIE HILARY LYNN	F	12.5									

## ANNEXE IV : QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES

Dans le cadre de la réalisation de notre travail de recherche afin de produire un mémoire portant sur l'enseignement des Langues et Cultures Nationales dans les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et appropriation des contenus par les non locuteurs : le cas du fe'efe'e, moi étudiante de Master 2 en Sciences de l'Education filière Didactique des Disciplines, sollicite votre participation à la réalisation de cette étude en répondant de façon simple, franche et précise à ce questionnaire. Je vous assure que ces résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et je vous garantis la confidentialité de vos réponses.

### Section I : Identification du répondant

- a- Sexe : Masculin  Féminin
- b- Etablissement fréquenté : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c- Age :
- d- Classe :
- e- Votre langue d'étude : \_\_\_\_\_

### Section II : Questions relatives aux variables indépendantes

#### Thème 1: Importance des Langues Officielles dans l'enseignement des LCN

1- Votre connaissance en matière de LCN est :

Elevée  moyenne  faible

2- Selon vous, l'enseignement des LCN aide l'élève à :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- L'enseignement des LCN (cocher une case) :

- Vous intéresse beaucoup                       ➤ Vous intéresse un peu
- Ne vous dit rien                       ➤ N'existe pas

Justifiez votre réponse \_\_\_\_\_

---

4- Selon vous, l'enseignement des LCN dans les établissements scolaires doit être:

- Encouragée
- Supprimée

Justifiez votre réponse \_\_\_\_\_

---

5- Lorsque votre professeur entre en classe, dans quelle langue le saluez-vous ?

- En français  en anglais  en fe'efe'e

6- Quelle est votre appréciation concernant l'utilisation des Langues Officielles pendant le cours ?

Utile  peu utile  inutile

7- Etes-vous locuteur natif du fe'efe'e ?

Oui  non  neutre

8- Si oui, à quel degré parlez-vous la langue maternelle par rapport au français ou l'anglais ? 15%  25%  50%  75%

### **Thème 2 : Performances et efficacité des non locuteurs du fe'efe'e en LCN**

9- Etes-vous locuteur natif du fe'efe'e ?

Oui  non  neutre

10- Sinon, comment appréhendez-vous le cours de LCN ?

---

11- Quelle est votre niveau de performance dans la matière LCN ?

Faible  moyen  assez fort  excellent

**Variable dépendante : Facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs**

12- Lorsque votre enseignant de LCN dispense le cours, vous êtes (cocher les bonnes réponses)

- Discipliné  - calme
- Attentif  -distract
- Indiscipliné  -désordonné

13- Qu'est-ce qui vous motive réellement à suivre le cours de langue ?

- C'est inscrit dans le programme officiel
- Les LCN ont un coefficient considérable
- La méthode d'enseignement
- L'apprentissage

14- Quelle serait votre attitude si on supprimait l'enseignement des LCN dans le système éducatif camerounais ?

---

---

Merci pour votre disponibilité !!!

## **ANNEXE V : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS D'ELEVES**

Dans le cadre de la réalisation de notre travail de recherche en vue de produire un mémoire portant sur l'enseignement des Langues et Cultures Nationales dans les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et appropriation des contenus par les non locuteurs : le cas du fe'efe'e, moi étudiante de Master 2 en Sciences de l'Education filière Didactique des Disciplines, sollicite votre participation à la réalisation de cette étude en répondant de façon simple, franche et précise à ce questionnaire. Je vous assure que ces résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et je vous garantis la confidentialité de vos réponses.

### **Section I : Identification du répondant**

a- Sexe : Masculin  Féminin

b- Age :

### **Section II : Questions relatives aux variables indépendantes**

#### **Thème 1: Importance des Langues Officielles dans l'enseignement des LCN**

1- Avez-vous des enfants qui fréquentent dans des établissements ayant des enseignants de LCN ?

Oui  non

2- Selon vous, l'enseignement des LCN peut :

- Vous aider à comprendre les difficultés de vos enfants à l'école
- Aider vos enfants à s'imprégner dans leur culture d'origine
- Aider vos enfants à résoudre leurs problèmes à l'école
- Aider vos enfants à résoudre leurs problèmes à la maison

3- Etes-vous d'accord avec l'utilisation du français lors de l'enseignement ?

Oui  non

Justifiez-vous

---

4- Quelle langue parlez-vous à la maison avec vos enfants ?

Français  anglais  fe'efe'e  autres

5- Lorsque vous appréciez l'enseignement des LCN, vous dites qu'elle est :

Utile  peu utile  inutile

## Thème 2 : Performances et efficacité des non locuteurs du fe'efe'e en LCN

1-Dans le processus d'enseignement-apprentissage des LCN de vos enfants, l'apport des connaissances en LCN est :

Utile  peu utile  inutile

2-Quel est le niveau de performance langagière de vos enfants selon ses notes de classe ?

Faible  Moyen  Fort

3- Encouragez-vous vos enfants dans la quête du savoir linguistique ?

Oui  non  neutre

4- Qu'est-ce que vous envisagez pour renforcer les capacités de vos enfants en langue ?

- Les inscrire pour les cours de langue
- Communiquer avec eux à la maison
- Les encourager
- Autres

### Variable dépendante : Facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs

1- Comment motivez-vous vos enfants à apprendre leur langue ?

En leur parlant la langue maternelle

En leur inscrivant aux cours de langue

En les encourageant par des bonus

Autres

2- Faites-vous confiance aux enseignants de vos enfants ?

Oui  non

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

\_\_\_\_\_

3-Selon vous, doit-on encourager l'enseignement des LCN dans les établissements scolaires du Cameroun ?

Oui  non

Justifiez votre réponse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Merci pour votre disponibilité !!!

## **ANNEXE VI : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF DESTINE AUX ENSEIGNANTS**

Dans le cadre de la réalisation de notre travail de recherche afin de produire un mémoire portant sur l'enseignement des Langues et Cultures Nationales dans les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et appropriation des contenus par les non locuteurs : le cas du fe'efe'e, moi étudiante de Master 2 en Sciences de l'Education filière Didactique des Disciplines, sollicite votre participation à la réalisation de cette étude en répondant de façon simple, franche et précise à cet entretien. Je vous assure que ces résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et je vous garantis la confidentialité de vos réponses.

### **THEME I : : Importance des Langues Officielles dans l'enseignement des LCN**

- 1- Quel est le degré d'utilisation des Langues Officielles pendant l'enseignement ?
- 2- A quel moment le français est-il introduit pendant l'enseignement ?

### **THEME II : Performances et efficacité des non locuteurs du fe'efe'e en LCN**

- 3- Selon vous, entre les locuteurs natifs et les non locuteurs, lesquels ont de bonnes performances en fe'efe'e ?

### **THEME III : Attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs**

- 4- Puisque vous avez bien observé vos élèves, pouvez-vous décrire leurs comportements pendant les séances de cours ?

# TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES .....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCTION GENERALE .....	37
PREMIERE PARTIE : .....	42
PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE DE L'ÉTUDE .....	42
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE GENERALE .....	43
1.1. CONTEXTE ET IDENTIFICATION DE L'OBJET D'ETUDE .....	43
1.1.1. Contexte.....	43
1.1.2. Identification de l'objet et justification de l'étude.....	46
1.1.3. Position et formulation du problème.....	47
1.1.3.1. Constat .....	47
1.1.3.2. Problème de l'étude .....	49
1.1.4. Questions de recherche.....	50
1.1.4.1. Question principale.....	51
1.1.4.2. Questions spécifiques .....	51
1.1.5. Hypothèses.....	51
1.1.5.1. Hypothèse principale .....	51
1.1.5.2. Hypothèses secondaires .....	51
1.1.6. Objectifs de recherche.....	51
1.1.6.1. Objectif général .....	52
1.1.6.2. Objectifs spécifiques.....	52
1.1.7. Intérêts et limites de l'étude.....	52
1.1.7.1. Intérêts.....	52
1.1.7.1.1. Intérêt scientifique.....	52
1.1.7.1.2. Intérêt didactique.....	53
1.1.7.1.3. Intérêt culturel et sociolinguistique .....	53



1.1.7.2. Limites de l'étude .....	53
1.1.7.2.1. Délimitation géo-spatiale.....	53
1.1.7.2.2. Délimitation spatio-temporel .....	54
1.1.7.2.3. Délimitation thématique .....	54
1.1.8. Type de l'étude .....	54
CHAPITRE II : CONCEPTUALISATION ET CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	57
2.1. ANALYSE DES CONCEPTS .....	57
2.1.1. Enseignement des Langues Nationales .....	57
2.1.1.1. Enseignement .....	57
2.1.1.2. Langues Nationales.....	58
2.1.2. Appropriation des contenus par les non locuteurs .....	60
2.1.2.1. Appropriation .....	60
2.1.2.2. Non locuteurs natifs .....	62
2.2 REVUE DE LA LITTERATURE.....	62
2.2.1. Enseignement des langues nationales .....	63
2.2.1.1. Enseignement .....	63
2.2.1.2. Langues Nationales.....	65
2.2.2. Méthodes d'enseignement/apprentissage .....	67
2.2.2.1. Méthodes d'apprentissage des langues nationales .....	67
2.2.2.2. Méthodes d'enseignement des langues nationales .....	70
2.2.2.2.1. La méthode communicative.....	71
2.2.2.2.2. La méthode démonstrative.....	72
2.2.2.2.3. La méthode interrogative ou maieutique .....	72
2.2.2.2.4. La méthode de découverte ou active .....	73
2.2.2.2.5. La méthode expérientielle.....	73
2.2.3. Les langues nationales dans le système éducatif camerounais .....	74
2.2.3.1. Statuts des langues au Cameroun .....	75
2.2.3.2. Le statut du fe'efe'e dans le Haut-Nkam .....	76
2.2.4. Le statut des Langues Officielles au Cameroun.....	78
2.2.4.1. Statuts du français au Cameroun .....	80
2.2.4.2. Statut de l'anglais .....	83
2.2.5. Cultures nationales.....	84
2.2.6. Appropriation des contenus et non locuteurs .....	85
2.2.6.1. Appropriation des contenus.....	85

2.2.6.2. Non locuteurs natifs .....	87
2.2.7. Politique et aménagement linguistique au Cameroun .....	87
2.2.8. Représentation sociolinguistique .....	91
2.2.8.1. Représentation sociale .....	91
2.2.8.2. Représentation linguistique .....	94
2.2.9. Attitudes et fonctions .....	96
2.3. LES THEORIES DE REFERENCE DU SUJET .....	97
2.3.1. Théorie de l'acquisition .....	97
2.3.2. Théorie interactionniste .....	98
2.3.3. Le fonctionnalisme .....	98
2.3.4. Le constructivisme .....	99
2.3.5. Théories de la motivation .....	100
2.3.5.1. Théories de la motivation par la satisfaction.....	101
2.3.5.2. Théories de la motivation par l'accomplissement .....	102
2.4. THEORIES DES BESOINS .....	102
2.4.1. Théories des besoins d'Abraham Maslow.....	102
2.4.2. Théories des besoins de Paul Alderfer Clayton.....	104
2.4.3. Théories des besoins de David C. Mc Clelland .....	106
2.5. THEORIES SOCIOLINGUISTIQUES SUR LES ATTITUDES ET REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES.....	111
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....	113
CHAPITRE III : DEMARCHE METHODOLOGIQUE .....	114
3.1. METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	114
3.1.1. Rappel de la question principale de recherche .....	115
3.1.2. Les hypothèses et les variables de l'étude.....	115
3.1.2.1. Hypothèse principale de recherche .....	115
3.1.2.2. Hypothèses spécifiques de recherche .....	116
3.1.3. Les variables de l'étude et opérationnalisation.....	116
3.1.3.1. Variables indépendantes .....	116
3.1.3.2. Variable dépendante .....	117
3.2. CADRE OPERATOIRE.....	120
3.2.1. L'instrument de mesure.....	120
3.2.2. La construction des questionnaires et de l'entretien .....	120
□ Description des questionnaires.....	120

3.2.3. La validité du questionnaire .....	122
3.2.4. Description du site d'étude .....	123
3.2.5. Description de la population de l'étude.....	123
3.2.6. Echantillon.....	124
3.2.7. Difficultés du terrain .....	125
3.2.8. Administration du questionnaire.....	126
3.2.9. Données brutes.....	126
TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES .....	127
CHAPITRE IV : PRESENTATION DES RESULTATS ET DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE, CORRELATIONNELLE ET DU CONTENU DES DONNEES .....	128
4.1. TRI A PLAT DES ITEMS SUR L'IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS ...	128
4.1.1. Sexe des participants (élèves).....	128
4.1.2. Age des participants .....	128
4.1.3. Etablissement .....	129
4.1.4. Classe .....	129
4.1.5. Langue d'étude .....	130
4.2. TRI A PLAT DES ITEMS DE LA VARIABLE INDEPENDANTE ET DE LA VARIABLE DEPENDANTE.....	130
4.2.1. Importance des Langues Officielles dans l'enseignement des LCN.....	130
4.2.1.1. Distribution des répondants selon l'enseignement des LCN et l'usage des langues officielles pensant l'enseignement .....	130
4.2.1.2. Distribution des répondants selon l'objet de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales chez les élèves .....	131
4.2.1.3. Distribution des répondants selon l'enseignement des langues et cultures nationales.....	131
4.2.1.4. Distribution des répondants selon l'enseignement des langues et cultures nationales.....	132
4.2.1.5. Distribution des répondants selon les langues de salutation .....	133
4.2.1.6. Distribution des répondants selon l'appréciation de l'utilisation des Langues Officielles .....	134
4.2.1.7. Distribution des répondants selon leurs origines.....	134
4.2.1.8. Distribution des répondants selon le degré de communication de la langue maternelle .....	135

4.2.2. Performances et efficacité des non locuteurs du fe'efe'e en Langues et Cultures Nationales .....	135
4.2.2.1. Distribution des répondants selon les origines .....	135
4.2.2.2. Distribution des répondants selon le niveau de performance en Langues et Cultures Nationales .....	136
4.2.3. Facteurs motivationnels, attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs .....	136
4.2.3.1. Distribution des répondants selon les attitudes adoptées pendant le cours .....	136
4.3. TRI A PLAT DES ITEMS DES PARENTS D'ELEVES .....	137
4.3.1. Sexe .....	137
4.3.2. Age .....	138
4.3.3. Importance des Langues Officielles dans l'enseignement des Langues et Cultures nationales .....	138
4.3.3.1. Distribution des répondants selon les enfants fréquentant des établissements d'enseignement des Langues et Cultures Nationales .....	138
4.3.3.2. Distribution des répondants selon le rôle de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales .....	139
4.3.3.3. Distribution des répondants selon l'utilisation du français .....	139
4.3.3.4. Distribution des répondants selon la langue parlée à la maison .....	140
4.3.3.5. Distribution des répondants selon le niveau d'appréciation des Langues et Cultures Nationales .....	140
4.3.4. Performances et efficacité des non locuteurs du fe'efe'e en Langues et Cultures Nationales .....	141
4.3.4.1. Distribution des répondants selon le niveau de performance langagière .....	141
4.3.4.2. Distribution des répondants selon l'encouragement des enfants .....	141
4.3.4.3. Distribution des répondants selon les perspectives de renforcement des capacités .....	141
4.3.5. Facteurs motivationnels, attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs .....	142
4.3.5.1. Distribution des répondants selon les motivations des enfants à l'apprentissage des Langues et Cultures Nationales .....	142
4.3.5.2. Distribution des répondants selon la confiance accordée aux enseignants de vos enfants .....	142

4.3.5.3. Distribution des répondants selon l'apport des Langues et Cultures Nationales dans les connaissances des enfants .....	143
4.3.5.4. Distribution des répondants selon l'encouragement de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales .....	143
4.4. ANALYSE CORRELATIONNELLE.....	144
4.4.1 Etapes de calcul du khi carré dans une recherche.....	144
4.4.2 Présentation analyse corrélationnelle .....	145
4.4.2.1. Analyse corrélationnelle de l'hypothèse de recherche 1 .....	145
4.4.2.1.1 Formulation des hypothèses statistiques .....	145
4.4.2.1.2. Choix de $\alpha$ .....	146
4.4.2.1.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants .....	146
4.4.2.1.4. Calcul du degré de liberté.....	149
4.4.2.1.5. Détermination du Khi-carré lu .....	149
4.4.2.1.6. Comparaison et prise de décision.....	150
4.4.2.1.7-Calcul du coefficient de contingence (CC) .....	150
4.4.2.2. Analyse corrélationnelle de l'hypothèse de recherche 2 .....	150
4.4.2.2.1. Formulation des hypothèses statistiques .....	150
4.4.2.2.2. Choix de $\alpha$ .....	150
4.4.2.2.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants .....	151
4.4.2.2.4. Calcul du degré de liberté.....	152
4.4.2.2.5. Détermination du Khi-carré lu .....	152
La lecture du Khi carré dans le tableau du $\chi^2$ .....	152
4.4.2.2.6. Comparaison et prise de décision.....	153
4.4.2.3. Analyse corrélationnelle de l'hypothèse de recherche 3 .....	153
4.4.2.3.1. Formulation des hypothèses statistiques .....	153
4.4.2.3.2. Choix de $\alpha$ .....	153
4.4.2.3.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants .....	153
4.4.2.3.4. Calcul du Khi carré ( $\chi^2$ ).....	154
4.4.2.3.5. Calcul du degré de liberté.....	155
4.4.2.3.6. Détermination du Khi-carré lu .....	155
4.4.2.3.7. Comparaison et prise de décision.....	155
4.4.3. PRESENTATION ANALYSE CORRELATIONNELLE (parents d'élèves) .....	156
4.4.3.1. Analyse corrélationnelle de l'hypothèse de recherche 1 .....	156
4.4.3.1.1. Formulation des hypothèses statistiques .....	156

4.4.3.1.2. Choix de $\alpha$ .....	157
4.4.3.1.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants .....	157
4.4.3.1.4. Calcul du degré de liberté.....	159
4.4.3.1.5. Détermination du Khi-carré lu .....	159
4.4.3.1.6. Comparaison et prise de décision.....	159
4.4.3.1.7. Calcul du coefficient de contingence (CC).....	159
4.4.3.2. Analyse corrélationnelle de l'hypothèse de recherche 2 .....	159
4.4.3.2.1. Formulation des hypothèses statistiques .....	159
4.4.3.2.2. Choix de $\alpha$ .....	160
4.4.3.2.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants .....	160
4.4.3.2.4. Calcul du degré de liberté.....	161
4.4.3.2.5. Détermination du Khi-carré lu .....	161
4.4.3.2.6. Comparaison et prise de décision.....	161
4.4.4.3. Analyse corrélationnelle de l'hypothèse de recherche 3 .....	162
4.4.4.3.1. Formulation des hypothèses statistiques .....	162
4.4.4.3.2. Choix de $\alpha$ .....	162
4.4.4.3.3. Calcul du $\chi^2$ relatif à la contingence des réponses des participants .....	162
4.4.4.3.4. Calcul du Khi carré ( $\chi^2$ ).....	164
4.4.4.3.5. Calcul du degré de liberté.....	164
4.4.4.3.6. Détermination du Khi-carré lu .....	164
4.4.4.3.7. Comparaison et prise de décision.....	164
4.4.4.3.8. Calcul du coefficient de contingence (CC) et conclusion .....	165
4.5. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES DES ENTRETIENS .....	166
4.5.1. Degré d'utilisation des Langues Officielles pendant l'enseignement.....	166
4.5.2. Introduction du français pendant l'enseignement.....	168
4.5.3. Les bonnes performances des élèves non locuteurs.....	170
4.5.4. Description des comportements des élèves pendant les séances de cours .....	172
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS .....	175
5.1. DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	175
5.1.1. Importance des langues officielles dans l'enseignement des langues et cultures nationales .....	175
5.1.2. Performances des non locuteurs en Langues et Cultures Nationales .....	177

5.1.3. Facteurs motivationnels et attitudes et représentations linguistiques favorisant l'appropriation des contenus par les non locuteurs du fe'efe'e.....	179
5.2. PERSPECTIVES/RECOMMANDATIONS .....	180
5.2.1. Perspectives théoriques .....	181
5.2.2. Perspectives pratiques .....	181
CONCLUSION GENERALE.....	185
BIBLIOGRAPHIE .....	187
ANNEXES.....	190
TABLE DE MATIERES .....	201