

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES EDUCATIVE

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIEURIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
INGENIERING

**MOTIVATION DU CHOIX DES ECOLES ANGLOPHONES
CHEZ LES PARENTS FRANCOPHONES DANS LA VILLE DE
YAOUNDE : cas des écoles anglophones et des sections
anglophones des écoles bilingues du quartier Melen**

*Mémoire Rédigé et soutenu en vue de l'obtention d'un Master en Sciences de
l'Education*

Spécialisation : Sociologie et Anthropologie de l'Education

Par :

EMESSIENE Augustine Annick

Licencié en Sociologie

Matricule : 17R3973

Sous la direction de :

Pr. ZAMBO BELINGA Joseph-Marie

Professeur Titulaire des Universités



Août 2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE.....	6
CHAPITRE 2: CADRE METHODOLOGIQUE ET CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	19
DEUXIEME PARTIE: ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	31
CHAPITRE 3 : ANALYSE DU SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE PAR RAPPORT AU SOUS-SYSTEME EDUCATIF FRANCOPHONE AU CAMEROUN	32
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RAISONS DU CHOIX D'UNE SCOLARISATION ANGLOPHONE CHEZ LES PARENTS FRANCOPHONES DU QUARTIER MELEN DANS LA VILLE DE YAOUNDE	50
CHAPITRE 5 : ANALYSE DU NIVEAU D'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL DES ENFANTS FRANCOPHONES DE MELEN DANS LE SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE.....	71
CHAPITRE 6 : ANALYSE DU NIVEAU D'ADAPTATION SCOLAIRE DES ENFANTS FRANCOPHONES DE MELEN DANS LE SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE.....	91
CONCLUSION GENERALE	111
BIBLIOGRAPHIE	117
ANNEXES	viii
TABLE DES MATIERES	xxiii

À

Mes parents.

La réalisation de ce travail de recherche a bénéficié des contributions multiples, venant de nombreuses personnes. Nous souhaitons ici leur adresser notre profonde gratitude, ainsi que nos vifs remerciements.

Notre sincère gratitude s'adresse à notre directeur de mémoire le Professeur ZAMBO BELINGA Joseph-Marie qui non seulement a accepté la direction et l'encadrement de ce travail, mais aussi l'a fait avec beaucoup de disponibilité, d'échanges, de conseils, d'encouragements et d'assistances divers.

Nous remercions Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education le Professeur BELA Cyrille Bienvenu et le chef de département des Enseignements Fondamentaux en Education (EFE) le Professeur EYENGA ONANA Pierre Suzanne ainsi que toute l'équipe administrative et pédagogique, particulièrement à celle de la spécialisation Socio-Anthropologie de l'éducation. A travers leurs enseignements, remarques et conseils, chacun d'eux a su en sa manière, forger l'esprit scientifique de notre modeste personnalité.

Merci au Docteur AWONDO Patrick pour ses nombreux conseils et sa disponibilité.

Merci également au Docteur AKA'A Raphaël pour son accompagnement durant la rédaction de ce travail.

Nous témoignons aussi notre reconnaissance aux Directeurs et Directrices des écoles anglophones et bilingues du quartier Melen ainsi qu'aux enseignants de ces écoles qui ont accepté de participer à cette étude. Nous leurs sommes reconnaissant pour le temps consacré ainsi que pour les précieuses informations qu'ils nous ont fournies au cours des différents entretiens.

Nous exprimons également notre gratitude à Maman OMOSSOLO Françoise, maman KOUANGUE Marie Gisèle, Monsieur MOUTENG Pierre, Monsieur MEVA'A Arsène, pour leurs soutiens divers, inlassables et inconditionnels pendant les moments difficiles de notre recherche.

Nous remercions nos camarades de promotion, particulièrement à TCHOUTEZO Franklin et KENFACK Eddy Giresse, qui ont fait preuve de disponibilité pour la relecture de ce travail.

Nous exprimons enfin nos sincères remerciements à nos frères et sœurs, AMAGNE Didiane Carole, ETOUDENG Sara Nadège, OLOUMOU Prodige Audrey. Nous disons merci pour leur assistance apportée pendant nos années d'études.

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AAC	: All Anglophone Congress.
AVA	: Approved Voluntary Agency.
BACC	: Baccalauréat.
BEPC	: Brevet d'étude du premier cycle du secondaire
CEP	: Certificat d'Etude Primaire.
CEPE	: Certificate d'étude primaire élémentaire.
Cf	: Confère.
CM2	: Cours Moyen 2 ^e année.
DREB	: Délégué Régional de l'Education de Base.
E	: Enseignant.
Ef	: Enfant.
ESSTIC	: Ecole supérieure des sciences et techniques de l'information et de la Communication.
FSLC	: First School Leaving Certificate.
GCE A/L	: General certificate of education advance level.
GCE O/L	: General Certificate of Education Ordinary level.
IPAR	: Initiative prospective agricole et rurale.
LOWER SIXTH	: The first year of the sixth form.
MINEDUB	: Ministère de l'Education de Base.
MINESEC	: Ministère des Enseignements Secondaires.
ODD	: Objectifs du Développement Durable.
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement.
P	: Parent.
SDN	: Société Des Nations.
S-S	: Sous-système.
UNESCO	: United National Educational Scientific and Cultural Organization.
UPPER SIXTH	: The second class to the final year.
	:

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Catégories d'analyse de contenu définies dans le cadre de la présente étude.....	24
Tableau 2: Récapitulatif de l'organisation du sous-système éducatif anglophone suivant les conditions d'admission à tous les niveaux d'enseignement.	41
Tableau 3: Répartition des curriculums au primaire anglophone	42
Tableau 4: Répartition des curriculums au secondaire 1er cycle anglophone	44
Tableau 5: Répartition des spécialités au second cycle anglophone.....	45
Tableau 6: Répartition des spécialités au secondaire francophone.....	46
Tableau 7: Certifications sous-système éducatif anglophone	47
Tableau 8: Certifications sous-système éducatif francophone.....	47
Tableau 9: Les raisons du choix des écoles anglophones chez les parents francophones pour leurs enfants.....	69
Tableau 10: Les moyens d'information que les parents déclarent utiliser pour s'informer sur le sous-système éducatif anglophone	75
Tableau 11: Niveaux de participation des parents aux événements initiés par l'école ou par l'enseignant	82
Tableau 12: Récapitulatif du niveau d'accompagnement parental en fonction des indicateurs retenus	89
Tableau 13: Récapitulatif du niveau d'immersion scolaire des enfants francophones de Melen pour leur adaptation scolaire dans le sous-système éducatif anglophone	97
Tableau 14: Récapitulatif des mécanismes de socialisation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone.....	103
Tableau 15: Récapitulatif des difficultés rencontrées chez les apprenants francophones de Melen dans les écoles anglophones.....	107

Notre étude s'intéresse aux motivations du choix des écoles anglophones chez les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé. En effet, suivant la loi n°98/004 du 14 avril 1998, le système éducatif camerounais est organisé en deux sous-systèmes éducatifs à savoir : le sous-système éducatif anglophone et le sous-système éducatif francophone. Ces deux sous-systèmes éducatifs convergent vers une mission générale qui est celle de la formation de l'enfant en vue de son épanouissement et de son insertion harmonieuse dans la société. Or, nous avons constaté que les parents francophones de Melen préfèrent de plus en plus inscrire leurs enfants dans les écoles anglophones alors que les deux sous-systèmes éducatifs convergent pourtant vers les mêmes objectifs. Dès lors, la présente étude pose le problème de la préférence du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone chez les parents francophones de Melen. Il est question de mettre en évidence les enjeux d'une scolarisation anglophone pour les enfants francophones.

Notre question de recherche est bâtie comme suit : Quelles sont les logiques qui sous-tendent la préférence du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé ? Nous avons émis l'hypothèse que : le choix du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones se justifie tant par la nécessité d'une réelle formation bilingue aux apprenants que par la souplesse et la rigueur dudit système ainsi que son caractère ouvert et international. Le modèle théorique mobilisé est composé de deux théories à savoir : la théorie du choix rationnel et la sociologie compréhensive.

Les méthodes d'entretien semi-directif, des récits de vie et de la recherche documentaire ont été utilisées comme techniques de collecte des données, et ont été complétées par l'approche comparative. Quant au traitement des données recueillies, l'analyse de contenu a été adéquate. Les résultats obtenus montrent que, les parents francophones du quartier Melen inscrivent leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone pour 04 (quatre) raisons principales : la première est fondée sur l'importance de la langue anglaise aujourd'hui tant dans l'espace public international que national, la deuxième raison est fondée sur le pragmatisme des formations données aux enfants dans le sous-système éducatif anglophone, la troisième a trait aux raisons symboliques et la quatrième aux raisons morales.

Mots clés : Choix scolaires, motivations, parents francophones, sous-système éducatif anglophone, sous-système éducatif francophone.

Our study focuses on the reasons behind the choice of English-speaking schools among French-speaking parents in the Melen district in the city of Yaounde. Indeed, according to Law No. 98/004 of April 14, 1998, the Cameroon educational system is organized into two educational sub-systems, namely: the English-speaking educational sub-system and the French-speaking educational sub-system. These two educational sub-systems converge towards a general mission which is that of training the children with a view of their development and harmonious integration into society. However, it has been observed that the French-speaking parents of Melen increasingly prefer to enroll their children in English-speaking schools, even though the two educational subsystems converge towards the same goals. Therefore, the present study raises the problem of the preference of the English-speaking educational subsystem compared to the French-speaking educational subsystem among French-speaking parents in the Melen district of Yaounde. It is a question of highlighting the stakes of English-speaking schooling for French-speaking children.

Our research question is constructed as follows: What are the logics underlying the preference of the English-speaking educational subsystem by French-speaking parents in Melen? We have presumed that: the choice of the English-speaking educational subsystem by French-speaking parents is justified both by the need for real bilingual training for learners than by the flexibility and rigor of the said system; as well as its opened and international aspect. The theoretical model used is composed of two theories namely: rational choice theory and comprehensive sociology.

The semi-directive interview method, life stories and documentary research were used as data collection technics, and were complemented by the comparative approach. As for the processing of the data collected, the content analysis was adequate. The results show that French-speaking parents in the Melen district enroll their children in the English-speaking educational subsystem for 04 (four) main reasons: the first is based on the importance of the English language today both in the international and national domains, the second reason is based on the pragmatism of the training given to children in the English-speaking educational subsystem, the third relates to symbolic reasons and the fourth to moral reasons.

Keywords: Anglophone educational subsystem, francophone educational subsystem, francophone parents, motivations, school choices.

INTRODUCTION GENERALE

A la fin de la deuxième guerre mondiale en 1916, le Cameroun sera divisé et attribué à deux puissances coloniales à savoir la France et la Grande Bretagne. Le Cameroun français va alors recouvrir l'actuel territoire de la république du Cameroun à l'exception des actuelles régions du Nord- Ouest et du Sud-Ouest (territoire britannique). La réunification en 1961 et l'unification en 1972 vont préconiser une cohabitation entre les deux Cameroun dans l'unité, l'intégration nationale et la promotion du bilinguisme. Mais, la minorité des anglophones au Cameroun va engendrer chez eux un sentiment d'envahissement et de domination par les francophones. Sentiment qui sera réfractaire à la promotion d'un véritable bilinguisme.

Après les indépendances en 1961, le problème de la mise en œuvre d'un bilinguisme officiel français/anglais a pris place. Ceci dans la nécessité d'enseigner le français aux anglophones et l'anglais aux francophones. C'est ainsi que deux organismes ont été créés dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest pour répondre aux besoins réels du décollage économique et promouvoir un savoir et une culture authentiquement nationaux. Il s'agit de l'IPAR (institut pédagogique à vocation rurale » de Buea créé en 1974 et de « l'opération bilinguisme ».

Pour l'IPAR, l'agriculture, le milieu culturel de l'enfant et la technologie intermédiaire doivent occuper une place centrale dans la formation des enfants. Les connaissances pratiques dans ce domaine devraient être non seulement transmises aux enfants, mais utilisées dans l'enseignement fondamental des langues et des mathématiques chaque fois que possible. Cela devrait permettre de concilier savoir moderne et savoir traditionnel, de faire de l'école primaire un outil au service de la communauté villageoise et non un ghetto de la pensée occidentale (G. Courade et C. Courade, 1983).

« L'opération bilinguisme » quant à elle visait à inculquer à un tout petit nombre de maîtres l'art d'apprendre le français. Elle avait pour objectif intermédiaire l'enseignement du français aux adultes, dans les écoles primaires et l'appui radio au bilinguisme. Il s'agissait d'une part, d'enseigner le français langue étrangère dans les classes 5, 6, 7 du cycle primaire et d'autre part, et parallèlement initier, former les maîtres à cet enseignement grâce à de nombreuses remarques, consignes pédagogiques et notes explicatives concernant le fonctionnement de la langue française dans le Sud-Ouest et le Nord-Ouest (Aroga Bessong, 1997).

Mais toutes ces initiatives vont connaître des échecs ceci par le fait que, les anglophones se sentent opprimés et dominés par les francophones et verront ainsi l'apprentissage du français comme une manière pour les francophones de les envahir. Cet échec remarqué par les

institutions implantées dans la zone anglophone pour promouvoir un bilinguisme officiel, vas se généraliser et entrainer ainsi définitivement une résistance à la pratique du bilinguisme au sein du système éducatif. C'est ainsi qu'on note l'échec du programme immersif souligné par Ngala (2012). Selon ce dernier, les autorités camerounaises lançaient en phase d'expérimentation les programmes immersifs qui se pratiquaient dès le début des années 1960. L'immersion se présente comme un programme d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère à travers les matières scolaires.

Les nombreuses doléances des anglophones au sujet de la domination francophone en appellent de ce fait, à un retour de l'Etat fédéral. Dans ce sens, la déclaration de l'AAC (All Anglophone Congress) compare francophones et anglophones en termes simplistes « les méchants francophones sont solidaires pour opprimer les pauvres anglophones pacifiques, ouverts au dialogue et soucieux de liberté. » Cette approche démagogique souligne alors le fossé entre les deux groupes empêchant leur cohabitation dans un Etat unitaire et justifie les demandes d'autonomie et de retour à l'Etat fédéral. Cette manière de voir constitue un obstacle sérieux à toute sympathie francophone pour la cause des anglophones et ne prend pas en compte les liens ethniques variés entre anglophones et francophones (Konings, 2011). Dans ce sens, Biloa (2003) montre l'influence du français sur l'anglais au Cameroun. Selon lui, la cohabitation au Cameroun des deux langues officielles que sont l'anglais et le français a entraîné la « francisation » de la langue anglaise.

Mais, dans cette mouvance d'idées, l'on constate plutôt que la langue anglaise malgré cette « francisation », est entrain peu à peu d'occuper une place de choix au Cameroun, faisant de celle-ci la langue de « l'avenir ». Les francophones majoritaires et sensés dominer la langue anglaise par le français, sont plutôt de plus en plus intéressés à scolariser leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone. Ubanako (2012) soulignait déjà cet intérêt porté par les écoles anglophones chez les francophones. D'où notre sujet de recherche intitulé : « motivation du choix des écoles anglophones chez les parents francophones dans la ville de Yaoundé : cas des écoles anglophones et des sections anglophones des écoles bilingues du quartier Melen ».

Notre recherche essentiellement basée sur des faits en éducation cherche à comprendre les raisons du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé pour leurs enfants. Dès lors, dans une étude exploratoire basée sur un devis qualitatif faisant appel aux entretiens semi-directifs, aux récits de vie, à la recherche documentaire et à l'analyse comparative, notre objectif principal sera de saisir ou d'appréhender

les raisons du choix des écoles anglophones chez les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé.

Notre travail est structuré en deux principales parties. La première partie est consacrée à la problématique, cadre conceptuel et cadre méthodologique de la recherche. Dans cette partie, il sera question pour nous de présenter les différents matériaux mobilisés dans l'analyse et la compréhension de notre sujet tout en passant par la déclinaison de notre problème de recherche, la revue de la littérature qui en résulte et l'ancrage théorique même de cette recherche. La deuxième partie quant à elle est consacrée à l'analyse et interprétation des résultats. Dans cette partie il sera question pour nous d'exposer les différents traitements de discours que nous avons ressortis de l'analyse de contenu des données recueillies. Et enfin, dans la conclusion, nous présenterons les enjeux futurs ou encore les perspectives de notre recherche.

**PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET
CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

La construction de la problématique de recherche est directement associée à l'activité exploratoire qui participe à sa construction. La problématique est l'orientation que décide de prendre le chercheur. D'après Quivy et Van Campenhout (2006, p.101), elle est « l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est la manière d'interroger les phénomènes étudiés ». La problématique résulte donc d'une confrontation critique des différentes perspectives développées autour du sujet. Elle se présente comme le type de question que le chercheur choisi d'aborder face à un sujet. Dans ce chapitre, il sera question pour nous de faire le point sur les différents débats théoriques mobilisés autour des stratégies d'orientation scolaire chez les parents pour leurs enfants tout en ressortant la question centrale et les questions spécifiques qui découlent du questionnement de cette problématique ainsi que les questions anticipés à ces différents questionnement.

1.1 Problème de recherche

Le système éducatif camerounais, hérité de la colonisation se subdivise en deux sous-systèmes éducatifs à savoir : le sous-système éducatif anglophone et le sous-système éducatif francophone. En effet, dès la fin des années 1916, libéré du protectorat allemand, le Cameroun sera placé par mandat de la Société Des Nations (SDN) sous le double contrôle français et britannique. Français et anglais vont administrer leur territoire en y introduisant pour chacun sa politique éducative. Après l'indépendance du Cameroun francophone et du Cameroun anglophone respectivement en 1960 et 1961 avec la réunification¹ et ensuite l'unification² le 20 mai 1972, les deux sous-systèmes éducatifs hérités de la colonisation vont ainsi coexister en gardant chacun sa spécificité.

La loi de l'orientation N°98/004 du 14 avril 1998 précise à cet effet dans son article 15(1) que : « Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme ». Ces deux sous-systèmes éducatifs convergent vers une mission générale qui est celle de la formation de l'enfant

¹Un an après l'indépendance du Cameroun français en 1960, le Cameroun fête le 1^{er} octobre 1961 la réunification avec le territoire de la République du Cameroun désormais appelé Cameroun oriental et du territoire Cameroun méridional (Cameroun anglophone) ancienne sous tutelle britannique, désormais appelé Cameroun occidental ceci au travers d'un plébiscite organisé par l'ONU réunissant l'ancien Cameroun méridional à la république du Cameroun appelé Cameroun oriental indépendante depuis le 1^{er} janvier 1960. C'est la naissance de l'Etat fédéral. (Constitution du 1^{er} septembre 1961).

² Elle intervient le 20 Mai 1972 à la suite d'un référendum qui demande aux camerounais d'approuver par oui ou par non, le projet de constitution instituant la république unie du Cameroun.

en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. Dans ce sens, en conformité avec les objectifs d'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Education et la Culture (UNESCO), le Cameroun a conçu des programmes scolaires et développé de façon globale des politiques éducatives progressives par lesquelles il assigne à l'école, qu'elle soit anglophone ou francophone, des fonctions et des objectifs précis. Parmi ces objectifs, il faut « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats, ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante » (article 7 du cadre d'action du Forum mondial sur l'éducation, 2000).

Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) viendront réaffirmer la volonté du Cameroun dans la mise en place d'une éducation primaire de qualité pour tous. Ceci, en garantissant à tous l'égalité de chance et d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique et géographique (article 7 de la loi de l'orientation de 1998). Le système éducatif, qu'il soit anglophone ou francophone doit également prendre en compte l'évolution des sciences et des technologies et former les camerounais enracinés dans leurs cultures et ouverts au monde. Les Objectifs du Développement Durable vont abonder dans le même sens en invitant le système éducatif camerounais vers la voie d'une éducation basée sur la nécessité d' « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ODD4).

Toutefois, malgré ces dispositions fondées sur les principes d'égalité et de mobilité sociale pour tous, il s'observe une préférence pour le système éducatif anglophone par les parents francophones de Melen dans la ville de Yaoundé (Ebongue, 2012 ; Ubanako, 2011 ; Azeyeh, 2004 ; Echu, 2004). Cette préférence est traduite par « l'effort des parents avertis d'inscrire leurs enfants dans les écoles anglophones pour en faire soit des bilingues parfaits (anglais-français), soit des locuteurs majoritaires de l'anglais » (Bitjaa, 2007, p.66). En effet, comme le relève Sala (2014),

one peculiar vigorously reported changing trait in Cameroon's bilingualism today is the tendency for francophones to flood english-medium schools (...). Consideration of enrolment in anglophone schools in Cameroun shows an increasing number of

francophone student pursuing the english medium educational system in Cameroun (Sala, 2014, pp. 13-14).

Ce phénomène se justifie par la spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone au Cameroun. G. Courade et C. Courade (1983) nous font comprendre que dès l'époque coloniale, le système éducatif anglophone se démarquait par un système souple, décentralisé et pragmatique « qui ne prétend pas enfermer les enseignants dans un carcan de textes rigides, appliqués souvent sans discernement par une hiérarchie généralement tatillonne » (G.Courade et C. Courade, 1983, p.509).

Après l'époque coloniale, le sous-système éducatif anglophone, tout en s'ouvrant au modèle éducatif anglo-saxon, va garder cette spécificité et va ainsi se situer comme étant moins contraignant par rapport au sous-système éducatif francophone. Le sous-système éducatif anglophone se distingue alors du sous-système francophone dans la mesure où les programmes sont beaucoup plus avancés par rapport à ceux des francophones. Par exemple en mathématiques, la racine carrée est apprise au primaire chez les anglophones alors qu'elle n'est apprise qu'au secondaire chez les francophones. Au niveau de l'évaluation, ce sous-système a la particularité d'être contrôlé par des accessseurs des « *chiefs examiners*³ ». Cette spécificité du sous-système éducatif anglophone au niveau primaire, peut aussi s'apprécier au niveau de l'enseignement secondaire. Par exemple au niveau des programmes d'apprentissage au secondaire, les disciplines telles que les langues vivantes ne sont pas enseignées. Il existe même une possibilité pour les apprenants de choisir entre plusieurs disciplines qui sont dispensées (économie, littérature, commerce...) mais, ils ont l'anglais, le français et la mathématique comme matières obligatoires⁴. En *From one* qui correspond à la classe de 6^{ème} dans le sous-système éducatif francophone, la littérature est introduite ainsi que la biologie, la chimie et la physique. Le choix entre la littérature et la science se fait en *from 3* qui correspond à la classe de 4^{ème} dans le sous-système francophone alors que ce choix se fait plutôt en classe de 3^{ème} dans le sous-système éducatif francophone. Ngonga (2010) parle d'un profil de scolarisation qui serait meilleur chez les anglophones. Selon l'auteur, le sous-système anglophone est plus performant puisque parmi les 95% d'enfants qui accèdent au cycle primaire, 77% parviennent en *class 6* après six années d'études primaires alors que dans le sous-système francophone 57%

³Chiefexaminators reports provide a review of the performance of candidates in the examination and detailed analysis of the standards of answering. The reports are published in a selected number of subjects and programmes each year. You can acces the reports by selecting from the lists below.

⁴www.cameroun.24.net

d'élèves atteindront le CM2 après 6 années d'études. Cette spécificité qui constitue la démarcation du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone est ce qui motive les parents francophones à s'y intéresser aujourd'hui.

C'est ainsi que le nombre d'écoles anglophones augmente considérablement dans la ville de Yaoundé. Selon l'annuaire statistique du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) dans la Région du centre, on est passé de 277 écoles en 2010, 905 écoles en 2017 (MINEDUB, 2010, 2017) à 1178 écoles en 2021 (MINEDUB, 2020,2021). Ce qui signifie qu'entre 2010 et 2017, le nombre d'écoles anglophones dans la région du centre a quadruplé. Et, on note le chiffre élevé des élèves francophones dans ces écoles. Selon les statistiques obtenues sur le terrain, à l'école *knowledge nursery and primary school* de Melen au cours de l'année 2018/2019 par exemple, sur les 255 élèves inscrits on a enregistré 230 élèves francophones, à l'école *Masters nursery and primary school* de Melen sur les 356 élèves inscrits on a enregistré 285 élèves francophones, en section anglophone au complexe scolaire bilingue Toche de Melen sur les 200 élèves inscrits on a enregistré 180 élèves francophones, à l'école *Holyfant nusery and primary school* de Melen, sur les 700 élèves inscrits on a enregistré 385 élèves francophones, à l'école *Peace Home School Complex*, sur les 800 élèves inscrits on a enregistré 500 élèves francophones, à *Standard Infants School*, sur les 250 élèves inscrits on a enregistré 145 élèves francophones, à *Harvard School Complex*, sur 200 élèves inscrits on a enregistré 145 élèves francophones, à la section anglophone de l'école bilingue Saint Charles, sur les 200 élèves inscrits on a enregistré 86 élèves francophones et à la section anglophone du Groupe Scolaire Bilingue MOKALA, sur les 350 élèves inscrits on a enregistré 250 élèves francophones. (Tableau illustratif, confère annexe H)

A partir d'une lecture approfondie de ces données, on peut constater un nombre élevé d'élèves francophones dans les écoles anglophones ou dans les sections anglophones des écoles bilingues au quartier Melen dans la ville de Yaoundé. Sur les 10 écoles recensées, nous avons relevés 69% d'élèves francophones contre 31% d'élèves anglophones.

D'où le problème de la préférence du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone par les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé alors que les deux sous-systèmes éducatifs sont supposés avoir les mêmes valeurs et les mêmes objectifs. Cette préférence se justifie par la spécificité du sous-système éducatif anglophone dans son fonctionnement, son organisation et ses méthodes d'évaluation.

1.2 Les débats théoriques mobilisés autour des stratégies d'orientation scolaire chez les parents

Parler des différentes motivations du choix des écoles anglophones chez les parents francophones nécessite une mobilisation des différents débats théoriques développés autour des stratégies d'orientation scolaires et des systèmes éducatifs. Car, le chercheur part toujours des travaux antérieurs pour se positionner ou formuler une problématique. L'exploration permet alors de concevoir une problématique de recherche, c'est-à-dire de dépasser les interprétations établies qui contribuent à reproduire l'ordre des choses afin de faire apparaître de nouvelles significations des phénomènes étudiés comme l'indiquent Quivy et Van Campenhoudt (2006).

Le choix d'une orientation scolaire anglophone chez les parents francophones au Cameroun ne date pas d'aujourd'hui. Il émerge dans les années 1960, impulsé par une admiration du système éducatif anglophone érigé par les britanniques, un échec de la politique du bilinguisme mise en place au sein du système éducatif et une efficacité de plus en plus reconnue du sous-système éducatif anglophone. De ce fait, nous pouvons présenter trois grandes catégories de documents qui ont chacun procédé à l'analyse de ce qui pourrait expliquer les choix scolaires chez les parents.

Le premier document met en évidence l'échec de la politique du bilinguisme au Cameroun comme un facteur ayant conduit aux différents changements de trajectoire scolaire des enfants francophones. En effet, Le bilinguisme officiel (français-anglais) au Cameroun se caractérise par la maîtrise dans le parler et l'écrit des deux langues officielles. Selon Mbangwana (2004, p.16)

the advocates of bilingualism for national unity and national integration would like their bilingual citizens using French and English to be able to communicate with ease and be able to reach out to the rest of the world of the Francophonie and the Commonwealth.

Tchoungui (1977, p.16) ajoute dans ce sens :

Pupils were considered bilingual when showing some proficiency: in their ability to receive a message in the second official language not know by him before, in their ability to put across a message in that second official language, in their ability to read a message in their second official language, in their ability to write a message in that second official language.

Tchoungui (1977), dans l'état des lieux (1960-1980) du bilinguisme officiel qu'elle présente, précise que «today bilingualism in Cameroun is an extremely confused situation » because « after nearly 20years of independance, bilingualism is extremely: incoherent, fragmentary and in fundamental contradiction ». Le bilinguisme serait dans une situation confuse de par les différentes manières dont il est pratiqué. Ce qui suppose un bilinguisme de façade surtout chez les francophones puisque plusieurs francophones n'arrivent toujours pas à comprendre le sens même du bilinguisme. On pourrait alors comprendre cette anecdote selon laquelle « c'est le Cameroun qui est bilingue et non les Camerounais ». Dans ce sens, Ebongué, (2014, p.118) précise que : « Plus de cinquante ans de bilinguisme officiel, on ne relève aucun bilinguisme scolaire, c'est-à-dire celui qui a acquis son bilinguisme officiel individuel dans le système éducatif camerounais ». Le bilinguisme dans les écoles serait aussi une façade car, plusieurs élèves à l'issue de leur formation, n'arrivent pas à parler et à écrire couramment dans les deux langues officielles (français/anglais).

Cet échec à la pratique du bilinguisme à l'école va susciter l'intérêt des parents francophones à vouloir scolariser leurs enfants dans les écoles anglophones. A cela Mboudjeke (2006), relève qu'aujourd'hui, au Cameroun, il est parfois difficile de dire qui est anglophone et qui est francophone, car de plus en plus nombreux sont les « francophones » qui choisissent, par réalisme, la scolarisation en anglais. Quant aux « anglophones », leur exode vers les grandes villes francophones facilite leur apprentissage du français.

Le deuxième document s'intéresse au système éducatif anglophone au Cameroun et met en évidence l'attractivité du système éducatif anglophone comme un élément suscitant une admiration de ce système par les parents francophones. G. Courade et C. Courade (1983) nous présentent déjà l'état des lieux de l'école au Cameroun anglophone en précisant que le sous système éducatif anglophone depuis la colonisation à la l'unification en 1972, faisait déjà l'objet d'une appréciation de par sa structuration, les réalités auxquelles il se confrontait, son administration et les pratiques pédagogiques mises en exergue.

L'étude de Ngonga (2010) montre l'efficacité du système anglophone comme un facteur qui entraîne le choix d'une orientation scolaire des parents francophones vers ce système. Suivant son étude, le sous-système anglophone est plus performant que le sous-système francophone puisque parmi les 95% d'enfants qui accèdent au cycle primaire, 77% parviennent en class 6 après six années d'études primaires alors que dans le sous-système francophone 57% d'élèves atteindront le CM2 après 6 années d'études et, cela inciterait les parents francophones

à choisir le système anglophone pour les études de leurs enfants d'où, la ruée des parents francophones vers les écoles anglophones. Cette ruée est démontrée par l'auteur au travers d'un encadré (coupure d'information) qui montre que De plus en plus de parents francophones souhaitent que leurs enfants aient des cursus scolaires anglophones (confère annexe F).

Ngouo (1995) quant à lui met en évidence les différents éléments ayant influencé la structuration du système éducatif camerounais et les différents problèmes qui en découlent. Il précise que le système éducatif camerounais, à l'exemple de celui de la plupart des pays africains au Sud du Sahara, est un héritage de la période coloniale. Le Cameroun présente cependant une spécificité dans la mesure où son système éducatif est influencé par ceux de trois pays colonisateurs différents, à savoir l'Allemagne (1884 à 1916) et simultanément, la France (1916 à 1960) et l'Angleterre (1916 à 1960). Ces sous systèmes éducatifs hérités posent alors deux problèmes de fond: celui de la langue d'instruction qui est différente de la langue de communication en dehors de l'école et celui de l'adaptation des contenus des programmes aux préoccupations propres de développement de tels pays.

L'auteur précise que la situation est rendue complexe par l'existence au sein du système éducatif de deux sous-systèmes d'évaluation correspondant l'un à l'approche anglo-saxonne, l'autre à l'approche francophone. Selon ce dernier, l'école, qui prépare à la vie, est aujourd'hui confrontée à de nouveaux défis qu'elle doit relever au risque de devoir renoncer à sa raison d'être au regard de nouveaux indicateurs qui sont :

Le taux sans cesse croissant des échecs aux différents examens scolaires et universitaires, les multiples difficultés auxquelles les diplômés du système éducatif sont désormais confrontés pour être admis dans les universités et dans les grandes écoles étrangères ou bien pour obtenir une place dans le marché de l'emploi national, l'impossibilité pour l'Etat de continuer à supporter tout seul le poids des multiples responsabilités que requiert l'éducation d'une personne. (Ngouo, 1995, p.353)

Ce qui susciterait chez les parents la volonté de pouvoir trouver une meilleure trajectoire scolaire pour leurs enfants. Cette volonté est marquée par le choix porté aux écoles anglo-saxonnes au vu de l'efficacité de ces écoles (Ngonga, 2010).

Le troisième document concerne les différents travaux sur les stratégies de choix des écoles chez les parents. La recherche dans le domaine du choix scolaire tend à démontrer que

les parents de classe moyenne utilisent davantage l'école comme stratégie de mobilité sociale que les parents moins nantis (Dalley, 2009). En fait, le statut ou la classe sociale semble expliquer davantage le choix scolaire que la race ou l'origine ethnique (Schneider, Marschall, Teske et Roch, 1998). Certaines données recueillies en milieu minoritaire suggèrent également que le choix en faveur de l'école francophone soit une tactique de la classe moyenne francophone pour la reproduction de ses valeurs (Dalley et Saint-Onge, 2008 ; Saint-Onge, 2002). Dans la même perspective, Bulman (2004) montre que les parents américains qui font le choix d'une école à vocation religieuse investissent davantage dans la reproduction de leur système de valeurs que dans la mobilité sociale. Dans ce sens, les choix scolaires peuvent être appréhendés sous l'angle de leurs effets sur la carrière scolaire de l'élève ou sur la reproduction des inégalités sociales, mais aussi sous l'angle de leurs modalités de production, par les acteurs et les institutions. C'est la thèse défendue par Bourdieu et ses collaborateurs (Bourdieu, Boltanski, Martin, 1973) pour eux, c'est à l'échelle du groupe social d'appartenance qu'il s'agit de saisir l'orientation des stratégies scolaires : « les stratégies de reconversion ne sont pas autre chose que l'ensemble des actions et réactions permanentes par lesquelles chaque groupe s'efforce de maintenir ou de changer sa position dans la structure sociale » (Bourdieu, Boltanski, Martin, 1973, p. 112).

À l'inverse chez Boudon (1973), ce ne sont plus les groupes sociaux qui sont en concurrence entre eux, mais les familles en tant que systèmes de solidarité. De plus, l'usage des métaphores économiques invitant à penser le choix comme un calcul coût/intérêt à un instant donné limite la possibilité de penser ces choix comme des processus dont la construction implique plusieurs acteurs.

Selon la théorie du choix rationnel développée par Boudon (1974). Les cursus scolaires sont constitués d'une série d'étapes où l'individu effectue un choix. L'auteur décompose l'effet de l'origine sociale: tout d'abord, l'influence indirecte s'exerce par l'intermédiaire des performances scolaires surtout au niveau élémentaire et secondaire; ensuite, l'influence directe s'exprime par les divergences de choix scolaires aux différentes étapes du parcours scolaire, notamment le choix de l'orientation à chaque niveau de scolarité supplémentaire. La situation sociale des familles des élèves fait en sorte qu'ils apprécient différemment le risque, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire. De ce fait, comme le note Duru-Bellat (2003), l'influence de l'origine sociale sur la participation aux études supérieures varie en fonction des performances scolaires de l'élève au secondaire. La thèse de Grenier (2020) sur les choix de l'école secondaire par des parents immigrants dans le contexte montréalais pour leurs enfants

met en lumière les défis et les besoins spécifiques de choisir l'école en contexte migratoire. Dans son analyse, l'auteure conçoit les choix comme le résultat de l'articulation de déterminants individuels et familiaux et d'effets structurels.

D'autre part, s'il nous semble que la connaissance sociologique gagnerait à dépasser la problématisation des choix scolaires qu'imposent les institutions et donc à ne pas s'intéresser aux seules classes moyennes et supérieures, c'est parce que les pratiques des groupes sociaux sont interdépendantes et indissociables. En effet, avec le renforcement du lien entre l'emploi et le diplôme et l'explosion scolaire, la lutte de concurrence entre groupes sociaux pour les meilleures places scolaires s'accroît. « Ainsi les classes populaires tendent à imiter ce qu'elles perçoivent comme le « bon » investissement scolaire, alors même que les classes supérieures cherchent à se distinguer en inventant de nouveaux types d'investissement (séjours à l'étranger, apprentissage des langues asiatiques... »). (Blanchard, Cayouette-Remblière, 2016, p. 10)

L'article de Ben Ayed (2001), aborde cette question à partir d'enquêtes ethnographiques menées entre 2005 et 2008 dans des établissements d'enseignement professionnel, en étudiant le sens attribué par les jeunes à leur trajectoire et le rapport qu'ils entretiennent avec leur formation professionnelle. L'auteur refuse de décrire les choix scolaires comme résultant de simples calculs rationnels, ou au contraire comme le produit d'une inflexible nécessité économique. Il propose finalement la notion de « *tactiques* » (empruntée à De Certeau, 1980), pour rendre compte des actions des agents, adaptées aux contextes et ajustées aussi bien aux ressources qu'aux normes de leur milieu social.

Selon Ngonga (2010, p. 290),

les familles qui font le choix de l'enseignement public comme l'enseignement privé espèrent obtenir une bonne formation pour leurs enfants. Il ne s'agit pas seulement pour elles, d'investir dans les études de leurs enfants mais d'investir dans un type d'enseignement (public ou privé) qui les fasse progresser davantage.

De ce fait, on note plusieurs variables qui expliquent les choix scolaires chez les parents pour leurs enfants. Les parents peuvent faire le choix de l'école pour leurs enfants en fonction de la procédure de sélection édictée par l'école. Ainsi, le coût d'inscription, les équipements scolaires et la distance de l'école par rapport au domicile, constituent autant d'éléments pouvant influencer le choix des parents. Les familles économiquement pauvres s'orientent vers les écoles moins chères et les riches vers les écoles plus chères (Goldberger et Cain, 1983).

Les différentes trajectoires scolaires qui s'offrent aux parents permettent à ceux-ci de mieux orienter leurs enfants selon les préférences de chacun. Le choix de l'école pour les parents dépend ainsi de plusieurs stratégies qui permettraient à long terme une intégration sociale de leurs enfants. Dans ce sens, le choix de l'école représente un investissement en partie déterminé par les bénéfices à la fois matériels et moraux que chacun espère en retirer et dans une certaine mesure aussi de son coût : et, à l'heure où l'école est ouverte à tous, y compris aux plus pauvres, ce n'est pas tant l'accès à l'éducation qui compte que la pertinence des stratégies d'éducation des familles, dépendent très largement de leur capital social et économique (Charton, 2015). Si les stratégies d'orientation scolaires des familles dépendent très souvent de leur capital économique, cela n'est plus autant pris en considération lorsque les parents veulent trouver une meilleure formation pour leurs enfants. Selon notre pré-enquête au quartier Melen dans la ville de Yaoundé, la plupart des écoles anglophones privées sont très coûteuses. Pourtant, plusieurs parents francophones ayant de faibles revenus s'engagent qu'à même à y scolariser leurs enfants.

Kamanzi, et *al.* (2014) présentent une étude comparative entre les systèmes éducatifs français, suisse et canadien au niveau des parcours scolaires des élèves et de leurs orientations. De cette étude, il ressort une différence entre les trois systèmes éducatifs mais aussi certaines ressemblances dans les processus d'orientation des élèves. En France, le parcours des élèves est le résultat d'un processus d'orientation et de moments clés avec des choix, des opportunités et des contraintes dans un cadre institutionnel précis qui met en place les grands mécanismes de régulation des flux d'élèves basés sur les performances scolaires. La France dispose d'un système éducatif centralisé et unitaire pour l'ensemble du territoire, mais dans lequel la formation professionnelle est peu ou pas valorisée.

En Suisse plus des deux tiers des jeunes sont inscrits dans une variété de programmes de formation professionnelle, pour la plupart dans les métiers techniques. L'organisation de la formation, ainsi que la répartition des jeunes dans ces programmes varie d'un canton à l'autre. Ainsi, la formation à plein temps dans les établissements scolaires est plus courante dans les cantons latins, alors que la formation par alternance est plus répandue en Suisse alémanique (Cortesi et Imdorf, cité par Kamanzi, et *al.*, 2014).

Au Canada, l'enseignement supérieur est très valorisé comme en France, mais contrairement à cette dernière, il n'y a pas de différence entre les divers établissements supérieurs. L'enseignement professionnel y est moins valorisé, ce qui pousse la majorité des élèves à suivre des études universitaires. Le système éducatif est décentralisé à l'instar de la

Suisse, chaque province a son système éducatif. Les parcours de formation sont par conséquent plus flexibles que dans les deux autres pays. Toutefois, une sélection s'opère au début des études supérieures, particulièrement à l'université. Si, d'une manière générale, l'admission à l'université exige un dossier scolaire, nombre de domaines d'étude prestigieux (par exemple, la médecine, les sciences appliquées ou le droit) sont contingentés et très sélectifs.

Le constat général qui se dégage de cette recherche entreprise sur les préférences scolaires des parents pour leurs enfants, montre plusieurs variables qui seraient à l'origine du choix d'une certaine trajectoire scolaire chez plusieurs parents pour leur progéniture.

Dans une étude comparative des sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone au Cameroun, notre travail consistera, au-delà des raisons déjà invoquées, à mieux comprendre et à analyser les logiques qui sous-tendent le choix d'une orientation scolaire dans les écoles anglophones chez les parents francophones dans la ville de Yaoundé en général, et au quartier Melen en particulier. Tout en mettant en évidence la portée du bilinguisme dans ce choix, les mécanismes d'adaptation des enfants francophones dans ces écoles pour voir d'une part comment ceux-ci vivent le choix de leurs parents tout au long de leurs études, et d'autre part voir comment ils sont pris en charge dans ces écoles et les réalités auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur prise en charge.

Au-delà des préférences entre le sous-système éducatif anglophone et le sous-système éducatif francophone, nous nous intéresserons aussi de plus près aux processus d'intégration des enfants francophones aux différentes situations éducatives anglophones, aux effets induits par un changement de langue c'est-à-dire quitter du français à la maison pour l'anglais à l'école et, à l'enjeu même du choix d'une scolarisation anglophone dans la formation des enfants francophones.

En outre, il s'agira pour nous de montrer que lorsque le parent francophone décide de scolariser son enfant dans le sous-système éducatif anglophone, celui-ci s'engage à travailler aux côtés de l'administration et de son enfant pour la réussite scolaire de ce dernier. En d'autres termes, il est question de montrer que la réussite scolaire des enfants francophones scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone dépend fortement du niveau d'engagement de leurs parents.

1.3 Questions de recherche

Les questions de recherche qui se dégagent dès lors de notre recherche sont :

1.3.1 Question principale :

- Quelles sont les logiques qui sous-tendent la préférence du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé ?

1.3.2 Questions spécifiques :

- Quels sont les enjeux du choix d'une formation éducative dans le sous-système éducatif anglophone ?
- Comment les apprenants francophones vivent-ils le choix du sous-système éducatif anglophone par leurs parents ?
- Comment les parents francophones vivent-ils la scolarisation de leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone ?

1.4 Hypothèses de recherche

Nos hypothèses sont les suivantes :

1.4.1 Hypothèse principale

Hypothèse principale : Le choix du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones se justifie tant par la nécessité d'une réelle formation bilingue aux apprenants que par la souplesse et la rigueur dudit système ainsi que son caractère ouvert et international.

1.4.2 Hypothèses spécifiques :

Hypothèse spécifique 1 : Les enjeux du choix du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones sont à lire à deux niveaux : d'abord dans la construction des projets d'avenir des apprenants, ensuite au niveau des difficultés liées au parachèvement de cette formation, étant donné qu'ici la réussite est fonction du niveau de sacrifice.

Hypothèse spécifique 2 : Le vécu quotidien des apprenants francophones au sein du sous-système éducatif anglophone résulte du processus de socialisation qui les amène à s'adapter progressivement aux exigences dudit système éducatif.

Hypothèse spécifique 3 : le vécu quotidien des parents francophones ayant des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone est marqué par un accompagnement parental pour la réussite scolaire de leurs enfants.

1.5 Les objectifs de la recherche

1.5.1 Objectif principal

Etant donné que nous comptons mener une recherche de type qualitatif, cette étude se propose pour objectif de saisir et d'analyser les raisons du choix des écoles anglophones chez les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé.

1.5.2 Objectifs spécifiques

De façon plus claire, nous avons voulu :

- Identifier et analyser les enjeux d'une scolarisation anglophone pour les enfants francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé ;
- Identifier et analyser les mécanismes d'adaptation des enfants francophones de Melen dans les écoles anglophones ;
- Identifier et Analyser les mécanismes d'accompagnement parental des enfants francophones de Melen.

En somme, cette recherche pose le problème de la préférence du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone par les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé. La revue de la littérature susmentionnée, est organisée en trois documents. Le premier met en évidence l'échec de la politique du bilinguisme au Cameroun comme un facteur ayant conduit aux différents changements de trajectoire scolaire des enfants francophones. Le deuxième document s'intéresse au système éducatif anglophone au Cameroun et met en évidence l'attractivité du système éducatif anglophone comme un élément suscitant une admiration de ce système par les parents francophones. Le troisième document concerne les différents travaux sur les stratégies de choix des écoles chez les parents. Notre question de recherche est bâtie comme suit : Quelles sont les logiques qui sous-tendent la préférence du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé ? Nous avons émis l'hypothèse que : le choix du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones se justifie tant par la nécessité d'une réelle formation bilingue aux apprenants que par la souplesse et la rigueur dudit système ainsi que son caractère ouvert et international. A cet effet, cette étude se propose pour objectif de saisir et d'analyser les raisons du choix des écoles anglophones chez les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé.

CHAPITRE 2: CADRE METHODOLOGIQUE ET CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Ce chapitre expose la méthodologie et le cadre conceptuel de la présente étude. De cette façon, dans un premier temps, ce chapitre présente les l'approche méthodologie mobilisée dans cette étude en termes d'outils de collecte des données et d'analyse des données. Ensuite il présente les théoriques sociologiques des choix scolaires.

2.1 cadre méthodologique

La méthode peut se définir selon Grawitz (2001, p. 353) comme « un ensemble concerté d'opérations mises en œuvre pour atteindre un ou plusieurs objectifs ». Pour van Der Maren (1995, P. 27), la méthodologie est :

Une codification des pratiques considérées comme valides par les chercheurs seniors d'un domaine de recherche. Autrement dit, elle est un recueil des règles de jeu que les adversaires acceptent de respecter dans les discussions et les contestations par lesquelles la recherche scientifique se développe.

Le cadre méthodologique répond à la question de savoir comment le chercheur procède pour collecter ses données et les interpréter. Ce cadre est donc constitué des approches méthodologiques, et des techniques de collecte de données.

2.1.1 Techniques de collecte des données

Dans cette section nous présenterons les outils de collecte des données choisis pour atteindre nos objectifs de recherche à savoir : l'entretien semi-directif, les récits de vie et la recherche documentaire.

- **L'entretien** est un outil de collecte des données qui permet de produire des données discursives. Selon De Sardan (1995), l'entretien est une conversation, une interaction et une négociation invisible entre l'enquêteur et l'enquêté. L'entretien semi-directif sera le plus approprié dans notre recherche car, il permet à l'enquêteur de connaître tous les thèmes sur lesquels il doit obtenir les réactions de l'enquêté, mais l'ordre et la manière dont il introduira sont laissés à son jugement, la consigne de départ étant la seule fixée (Ghiglione

et Matalon, 1985). L'entretien nous permettra dans notre recherche de faire parler les parents sur leurs différentes motivations du choix du sous-système éducatif anglophone pour leurs enfants et de pouvoir savoir ce que les enfants pensent de ce choix.

- **Les récits de vie** : c'est un type d'entretien qualifié de « méthode biographique ». Un récit de vie est une

production dialogique d'un discours improvisé sans notes, sans recours aux archives écrites, se fondant sur la remémoration spontanée des principaux évènements tels qu'ils ont été vécus, mémorisés et totalisés, s'efforçant d'en retrouver les enchaînements, et communiquer à la personne en face avec un souci réel de véridicité/ véracité (Bertaux, 1997, p. 77).

Les récits de vie nous serviront à recueillir des données d'une part auprès des enfants francophones sur leur vécu quotidien dans les écoles anglophones et d'autre part, auprès des enseignants et des parents respectivement dans la prise en charge des enfants francophones ces écoles et sur les fondements même des motivations des parents dans le choix des écoles anglophones.

- **La recherche documentaire** : elle consiste à l'exploitation des documents de tout ordre permettant de répondre à une préoccupation précise. Ces documents peuvent être : des statistiques nationales, des bulletins publiés par les ministères et les institutions, des lois et des décrets, comptes rendus des assemblées, des conseils, des mémoires ou simples mémos qui y sont déposés dans les archives, des documents comme des registres de présence, les livres comptables avec les listes de paie, les originaux des bulletins, les listes de graduation... L'analyse documentaire consistera dans notre travail, en l'exploitation des articles ainsi que des ouvrages sur l'histoire de l'école au Cameroun. Ces documents nous permettront de dégager la spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone de l'époque coloniale à l'époque contemporaine.

2.1.2. Nécessité d'une méthode comparative

La méthode comparative permet d'analyser les données concrètes en dégagant des ressemblances et différences, des éléments constants et des types. Pour Fauconnet et Mauss (1969, p. 69)

le fait que les objets sociologiques par définition ne se prêtent pas à l'usage de l'expérimentation pratiquée en sciences naturelles L'expérimentation n'y est pas possible ; on ne peut susciter, volontairement, des faits sociaux typiques que l'on pourrait ensuite étudier. Il faut donc recourir à la comparaison des divers faits sociaux d'une même catégorie dans diverses sociétés, pour tenter de dégager leur essence. Au fond, une comparaison bien conduite peut donner, en sociologie, des résultats équivalents à ceux d'une expérimentation. Autrement dit, la comparaison méthodique est l'unique instrument heuristique disponible en sciences sociales permettant d'aller au-delà des considérations idéographiques plus ou moins arbitraires sur le monde social. Elle permet, sur la base d'une observation systématique de la variabilité contextuelle des faits sociaux, d'atteindre un niveau de construction d'objets sociologiques apte à dévoiler leurs déterminations structurelles et fonctionnelles.

Selon Sartori (1994, p. 21) la possibilité d'envisager le comparatisme dans une investigation à caractère national se décèle de l'objectif fondamental de cette méthode. Pour l'auteur, « comparer, c'est contrôler. On peut s'engager dans un travail comparatif pour plusieurs raisons mais en dernière analyse elle se ramène au contrôle».

Cette méthode se veut donc pertinente et nécessaire pour notre recherche dans la mesure où elle nous permettra de dégager la spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone.

Nous aurons deux éléments à caractère national à comparer à savoir le sous système éducatif anglophone et le sous-système éducatif francophone. Cette comparaison nous permettra en outre, de mieux comprendre les motivations du choix des écoles anglophones chez les parents francophones de Melen.

2.1.3 Cadre spatiale

Le terrain sur lequel s'étendent les enquêtes empiriques de ce travail est situé au Cameroun et plus particulière au sein des écoles anglophones et les sections anglophones des

écoles bilingues du Quartier Melen dans la ville de Yaoundé. Nous avons choisi ce quartier du fait de la prolifération des écoles anglophones dans ce secteur.

2.1.4 Echantillonnage

L'échantillonnage est le procédé qui consiste à choisir un groupe d'individus ou un échantillon tel que les observations qu'on fera sur lui pourront être généralisées à l'ensemble de la population. Notre recherche s'est intéressée uniquement aux écoles primaires anglophone et sections anglophones des écoles bilingues du quartier Melen.

2.1.4.1 Procédé d'échantillonnage.

Dans le cadre de cette étude, le procédé d'échantillonnage utilisé s'est fait par choix raisonné. Il permet de constituer facilement un échantillon en choisissant toute personne ayant une vision normale et capable de comprendre les instructions et de communiquer ce qu'elle voit (Fonkeng et *al.*, 2014). Il s'agit pour le chercheur de chercher les personnes les mieux documentées et sensées lui fournir des informations valables sur le sujet de son étude. Ainsi, ce procédé nous a permis de sélectionner pour notre étude, les parents, élèves, et les enseignants expérimentés, susceptibles de fournir des informations pertinentes à propos des logiques qui sous-tendent la scolarisation des enfants francophones dans le sous-système éducatif anglophone. Nous avons sélectionné plus précisément cinq (05) écoles à savoir : 03 écoles purement anglophones (Holyfant Nusery and primary school, Peace Home School Complex, Harvard School Complex) et 02 écoles bilingues (Complexe Scolaire Bilingue Toche, Groupe Scolaire Bilingue MOKALA). Dans chaque établissement nous nous sommes entretenus avec 5 élèves et 3 enseignants. Ensuite, nous avons sélectionné dans chaque école 5 parents d'élève avec lesquels nous avons aussi échangé. Au total, nous avons travaillé avec vingt-cinq (25) élèves (Ef) de class 6 qui correspond à la classe du CM2 dans le sous-système éducatif francophone, quinze (15) enseignants (E) et vingt-cinq (25) parents(P) plus un (01) parent ressource. Parmi ces vingt-six (26) parents, dix-huit (18) parents ont des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif francophone et anglophone et huit (08) parents ont des enfants scolarisés uniquement dans le sous-système éducatif anglophone.

2.1.4.2 Caractéristiques de l'échantillon de l'étude

Il est question à ce niveau de présenter les caractéristiques essentielles de notre population d'étude. Il s'agit plus précisément des critères d'inclusion des participants. En effet, pour être considéré comme sujet de l'enquête, pour les élèves, il est question qu'ils aient des parents de langue d'expression française et qu'ils soient régulièrement inscrits dans une école

anglophone privée ou publique. Pour les enseignants, ils doivent avoir une expérience professionnelle de deux (02) ans au moins dans l'enseignement dans le sous-système éducatif anglophone. Pour les parents, ils doivent être de langue d'expression française et avoir au moins un (01) enfant régulièrement inscrit dans une école anglophone.

2.1.5 Description de la collecte des données

Muni d'une attestation de recherche délivrée par le Chef du Département des Enseignements Fondamentaux en Education, nous avons effectué deux (03) vagues de descente sur le terrain pour la collecte des données de cette étude.

La première vague, a consisté à une pré-enquête dans les écoles anglophones et les sections bilingues des écoles anglophones du quartier Melen pour constater effectivement les effectifs élevés des enfants francophones dans les écoles anglophones. Cette descente sur le terrain a eu lieu en mai 2019. La deuxième vague avait pour objectif l'obtention d'une autorisation de recherche dans les cinq écoles désignées pour mener notre étude. Cette descente a commencé le 07 septembre 2021 à la Délégation Régionale de l'Education de Base du Centre (Cf. Annexe/ Demande d'autorisation de recherche adressée à Monsieur le DREB). Après examen de notre demande, il a marqué son accord tout en nous demandant de prendre attache avec l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé VIème. C'est donc ce qui a été fait dans la journée du 04 octobre 2020 (Cf. Annexe/ Demande d'autorisation de recherche adressée à Madame l'inspectrice de l'éducation de base de l'arrondissement de Yaoundé VIème). Après examen de la demande, elle a également marqué son accord pour des entretiens avec les élèves des écoles anglophones et les sections anglophones des écoles bilingues du Quartier Melen.

S'agissant de la collecte des données proprement dite dans les cinq écoles sélectionnées, elle s'est déroulée du 01 novembre 2021 au 17 décembre 2021 pour les entretiens dans les écoles, et du 04 décembre 2021 au 10 janvier 2022 pour les entretiens avec les parents.

2.1.6 Technique d'analyse des données

La technique d'analyse de données que nous avons utilisée ici est celle de l'analyse de contenu. Précisément la technique d'analyse thématique de contenu. Comme le souligne fort à propos Wanlin (2007), l'analyse de contenu consiste en effet à une interprétation qui se balance entre deux pôles : la rigueur de l'objectivité d'une part et d'autre part la fécondité de la subjectivité.

Comme annoncé ci-haut, parmi les différents types de techniques d'analyse de contenu qui existent, nous avons privilégié l'analyse thématique de contenu parce qu'elle cadrerait avec les objectifs de l'étude. Pour l'analyse proprement dite, différentes catégories d'analyse de contenu ont été définies. Selon Rogers (1995, p. 221), les catégories d'analyse de contenu désignent un « instrument de collecte de données construit en vue de dégager les éléments signifiants d'un document ». Pour cet auteur, les catégories sont définies justement pour fournir des indications sur les éléments à révéler en étudiant le matériel. Elles sont des outils de la technique d'analyse de contenu qui permettent de dégager du document analysé tout ce qui rapporte au problème de recherche tel que défini. Celles-ci doivent présenter selon Angers (1992, pp. 224- 226) certaines qualités essentielles. (1) *l'exhaustivité* : tous les indicateurs de la recherche ont bien été traduites dans l'une ou l'autre des catégories. Nous nous sommes assuré que le prélèvement couvrira tout ce qui peut permettre d'évaluer l'hypothèse avancée, ainsi que les objectifs de l'étude. (2) *la clarté* : toutes les catégories doivent être comprises de la même manière par des codeurs différents. (3) *l'exclusivité* : une catégorie est exclusive si les unités prélevées dans la documentation ne concernant qu'elle. (4) *l'équilibre* : le nombre de catégories peut être fort variable, mais, de façon générale, en faire trop peu n'amène qu'à saisir des choses simplistes dans le document tandis qu'en faire beaucoup, sous prétexte de ne rien perdre, ne peut conduire à reproduire l'ensemble du document et non à en dégager les éléments signifiants. Suivant ces qualités, les catégories d'analyse de contenu que nous avons définies dans le cadre de la présente étude sont présentées dans le tableau ci-après.

Tableau 1: Catégories d'analyse de contenu définies dans le cadre de la présente étude

THEME	SOUS-THEMES	CATEGORIES D'ANALYSE	UNITES D'ANALYSE
MOTIVATION DU CHOIX DES ECOLES	la spécificité du sous-système éducatif anglophone	La connaissance du sous système éducatif anglophone chez les parents francophones	Connaissance élémentaires et approfondies.
		Avis personnel des parents sur le sous-système éducatif anglophone	La bonne formation, le sérieux.
		Description du sous- système éducatif anglophone par les enseignants de ce sous- système éducatif.	Fonctionnement, organisation et méthodes d'évaluations

ANGLOPHONES CHEZ LES PARENTS FRANCOPHONES DANS LA VILLE DE YAOUNDE	les raisons du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones	L'importance de la langue anglaise	Importance au niveau de l'espace public international et national.
		Les raisons pratiques ou professionnelle	Meilleure insertion socio- professionnelle, formation spécifiée et orientée.
		Les raisons symboliques	La réputation et le prestige.
		Les raisons morales	La bonne éducation, la discipline et les valeurs religieuses.
	les mécanismes d'adaptation des enfants francophones dans le sous-système éducatif anglophone	l'accompagnement parental	La collaboration avec les enseignants, l'aide dans les devoirs, la participation aux activités scolaires...
		Méthodes d'apprentissage utilisées par les enseignants comme mécanisme d'adaptation	Le conditionnement, le social learning.
		Méthodes d'apprentissage utilisées par les apprenants comme mécanisme d'adaptation	La métacognition, l'alphabet...

2.2. Cadre conceptuel

Cette partie présente l'ensemble des connaissances théoriques qui déterminent les choix scolaires chez les parents.

2.2.1 Approches sociologiques des choix et des actions sociales

Les approches théoriques des choix et des actions sociales reposent sur les approches structuralistes et individualistes des choix et action en termes de dualité entre individu et structures sociales. Le paradigme individualiste domine et on voit émerger les théories de l'acteur social. Ces dernières s'inscrivent dans le paradigme individualiste qui « suppose que l'individu est le point de départ de toute analyse sociologique et s'oppose ainsi à l'holisme méthodologique qui s'en tient à la mise en évidence des régularités sociales, expliquées par l'action des forces sociales qui détermineraient les comportements des acteurs » (Vultur, 1997,

p. 32). L'individualisme méthodologique constitue un des termes utilisés pour faire référence à cette approche des phénomènes sociaux. De cette façon, sur le plan des analyses, il y a un passage du niveau macrosociologique (paradigme structuraliste) au niveau microsociologique (paradigme individualiste). Les motivations du choix des écoles anglophones chez les parents francophone répondent à cette analyse individualiste qui se veut de comprendre l'action sociale par les attitudes et les faits individuels.

2.2.2 Approches théoriques du choix des écoles anglophones chez les parents francophones de Melen

Une théorie est une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leurs représentations. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes (Willet, 1996). Dans notre recherche la théorie du choix rationnel et la sociologie compréhensive de Weber seront les plus indiquées pour arriver à comprendre le phénomène étudié.

- **La théorie du choix rationnel** est un modèle d'explication utilisé par les théoriciens des sciences sociales afin d'interpréter le comportement. Elle se définit sous 06 (six) postulats : le postulat de l'individualisme (tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions individuelles), le postulat de la compréhension (le scientifique cherche à comprendre le sens que ces actions ont pour l'acteur) , le postulat de la rationalité (l'agent entreprend des actions puisqu'elles ont du sens pour lui, quelle que soit la conscience de la portée de ces actions.), le postulat conséquentialiste (pour l'acteur, le sens de l'action réside dans la conséquence de ses actions.), le postulat de l'égoïsme (seules les actions qui profiteront à l'acteur intéressent vraiment celui-ci.) et le postulat du coût-bénéfice (toute action comporte un coût et un bénéfice. Les acteurs choisissent les actions qui maximisent les différences entre les deux.) (Boudon, 1973).

Cette théorie nous permettra de reconstruire les motivations individuelles des parents francophones de Melen dans le choix des écoles anglophones et, d'appréhender ces motivations comme le fruit d'un choix rationnel. Il s'agira d'expliquer les mécanismes par lesquels les parents francophones de Melen choisissent une scolarisation anglophone plutôt qu'une scolarisation francophone pour leurs enfants et de voir en quoi ce choix se veut rationnel pour les parents.

La sociologie compréhensive : la compréhension des phénomènes sociaux est immédiate et non indirecte comme ceux de la nature ; l'attitude compréhensive signifie que l'observateur doit se placer du point de vue de l'acteur pour comprendre le sens subjectif qu'il donne à son

action. Il s'agit de comprendre les intentions que les individus donnent à leurs actions. Selon l'approche de Weber, la sociologie

est une science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets. Nous entendons par « activité » un comportement humain(...) quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif. Et par activité « sociale » l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement (Weber, 1971, p. 4).

Ce modèle théorique nous permettra de comprendre, interpréter et expliquer les motivations ou les raisons pour lesquelles les parents francophones optent pour une scolarisation dans le sous- système anglophone pour leurs enfants et d'appréhender ces raisons comme le résultat d'une agrégation d'actions sociales. En outre, il s'agit de comprendre les réalités et les modes d'adaptation des enfants francophones dans les écoles anglophones et enfin comprendre le sens visé par l'accompagnement parental des parents francophones dans le sous-système éducatif anglophone.

2.2.3 Définition des concepts

Il est nécessaire pour le chercheur de clarifier les concepts déterminant de sa recherche. Durkheim (1895) disait déjà que le chercheur doit définir les choses dont il traite pour qu'on sache de quoi il est question. Dans ce sens, nous allons définir les concepts clés de notre recherche.

2.2.3.1 Motivation

En psychologie, la motivation est une force externe et interne qui pousse l'individu à l'action et à l'entretien de cette action. C'est alors la combinaison de l'ensemble des raisons conscientes ou non, collectives et individuelles, qui incitent l'individu à agir au sein d'un groupe. Pour Lieury (2008) la motivation est l'ensemble des mécanismes psychophysiologiques qui déclenchent, orientent et maintiennent le comportement de l'individu vers la satisfaction d'un besoin.

Selon Mokaia (2016), la motivation peut être définie comme un état intérieur propre à chaque personne et qui la pousse à agir. Selon l'intensité de ses aspirations ; l'individu ressent

une pulsion à agir plus ou moins forte ; plus ou moins consciente. Etre motivé ; c'est avant tout viser un objectif ; mobiliser ses efforts pour l'atteindre et préserver jusqu'au but. Norbert Sillamy (1999, p.173) considère la motivation comme « un des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu ». En d'autres termes, il affirme que « la motivation est le premier élément chronologique de la conduite ; c'est celle qui met en mouvement l'organisme, mais elle persiste jusqu'à la réduction de la tension ».

Quant à Nuttin (1996), spécialiste de la motivation, la motivation c'est l'aspect dynamique et directionnel du comportement. Elle désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance. Sa définition est semblable à celle du courant béhavioriste.

Les sociologues étudient la motivation parce qu'ils veulent comprendre comment les forces sociales façonnent nos désirs et nous amènent à nous comporter de telle ou telle façon.

D'une manière générale, la motivation est l'ensemble des facteurs déterminant l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité. C'est la combinaison de l'ensemble des raisons conscientes ou non collectives et individuelles qui incitent l'individu à agir au sein d'une équipe.

A travers les différentes définitions que nous avons passées en revue selon les auteurs, bien qu'ils ne s'accordent pas sur certains aspects, nous pouvons constater qu'ils ont des points communs. Dans notre recherche, nous parlerons de motivation comme cet ensemble d'intérêts sociaux qui pousse les parents francophones à scolariser leurs enfants dans les écoles anglophones.

2.2.3.2 Système éducatif

Un système éducatif est un mode d'organisation de l'éducation dans un pays. Il s'agit de toutes les composantes et acteurs interagissant dans l'enseignement et la formation. Tout système éducatif est une institution sociale dont la fondation, la permanence ou le changement, le contenu et la forme sont déterminés par la structure sociale (Cherkaoui, 1998).

2.2.3.3 Apprentissage

L'apprentissage est une modification systématique d'un comportement suite à la répétition ou l'exercice d'une situation. En d'autres termes, l'apprentissage correspond au changement relativement, permanent et positif de comportement résultant de l'expérience ou de la pratique.

Selon De Ketele (1989), l'apprentissage est un processus systématique orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. Grooaters (1994) classifie 4 objets d'apprentissage : les connaissances, les compétences, les habilités et les attitudes. Giordan et De Vicchir (1989) quant à lui, a différencié 4 dimensions de l'apprentissage : cognitive, affective, méta cognitive et sociale. L'apprentissage met au centre d'intérêt l'individu qui apprend.

En sociologie, l'apprentissage commence dès l'instant où la vie en société s'impose à nous. A cet effet, nous devons nous plier à certaines règles. Le respect de ces contraintes présuppose que la conscience collective soit à même de produire et de diffuser un message de normalisation. La bonne réception de ce message oriente nos comportements dans une direction déterminée : nous nous conformons ainsi à des impératifs et à des prescriptions (politesse, savoir-vivre, exactitude, etc..) (Ferréol et *al.*, 1995).

D'une manière générale, nous pouvons définir l'apprentissage chez un individu comme étant la modification de sa capacité à réaliser une tâche sous l'effet des interactions avec l'environnement que cela se traduise par un comportement directement observable ou non.

En termes de résultats des apprentissages entre le sous-système éducatif anglophone et francophone au niveau primaire de l'enseignement primaire dans la région du centre, les résultats du C.E.P année scolaire 2020/2021 sur 69488 élèves inscrits, 59614 ont été admis. Coté anglophone, sur 19676 inscrits 19225 ont été admis (MINEDUB, 2021). Ces résultats montrent que les apprenants du sous-système éducatifs anglophones réussissent mieux que les étudiants du sous-système éducatif francophone.

2.2.3.4 le choix rationnel

Selon théorie du choix rationnel, les individus sont considérés comme des êtres rationnels qui tentent de maximiser leurs intérêts (rationalité instrumentale). A la fin des années 1970 et dans les années 1980, Boudon mobilise la théorie des choix rationnels afin d'analyser les choix scolaires des familles. Contrairement à Bourdieu, Boudon (1973) considère que les choix scolaires ne sont pas que le résultat d'un rapport différencié à l'école. Aussi, il place les choix scolaires au centre de son analyse. Pour Boudon (1973), les choix scolaires des parents s'effectuent selon un calcul cout/bénéfices.

En somme, cette recherche est basée sur un devis qualitatif faisant appel aux méthodes d'entretien semi-directif, des récits de vie, de la recherche documentaire et de l'analyse comparative comme techniques de collecte des données. Quant au traitement des données

recueillies, l'analyse de contenu est adéquate. Le modèle théorique mobilisé est composé de deux théories à savoir : la théorie du choix rationnel et la sociologie compréhensive.

**DEUXIEME PARTIE: ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES
RÉSULTATS**

CHAPITRE 3 : ANALYSE DU SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE PAR RAPPORT AU SOUS-SYSTEME EDUCATIF FRANCOPHONE AU CAMEROUN

Selon le dictionnaire Larousse (2015), la spécificité est une qualité propre à quelque chose en particulier. Pour Abdel-Malek (1975), la spécificité en tant que concept, en tant que réalité vécue se pose en tant que facteur structurel central dans le processus même de l'unification de la connaissance du monde réel.

La spécificité n'est pas constitution de musées ethnologiques, elle n'est pas un musée d'archaïsme, elle n'est pas étalage des différences comme le présentent les multiples ébauches théoriques d'Ibn Khaldoun à Weber, de Marx à Wright Mills.(...) La spécificité est en premier temps un instrument de vraie position des problèmes de différence et d'altérité, et en deuxième temps un instrument de médiation entre le particulier et le général, entre le national et l'universel (Abdel-Malek, 1975, p. 27).

Dans ce sens, pour dégager la spécificité d'une société déterminée, on cherchera tout d'abord à dégager, à partir de l'étude critique du développement historique d'une formation socio-économique nationale donnée, quel a été le mode de maintenance spécifique de cette fonction. Ensuite, on cherchera à prendre en compte les facteurs spatio-temporels de l'étude et enfin si la maintenance sociétale se maintient, elle le fait à travers une évolution par transformation profonde, il s'agit de dégager ce qui est maintenu et ce qui maintient (Abdel-Malek (1975).

Le concept de spécificité ainsi mis en œuvre au cœur même de la dialectique historique, instaure un débat entre authenticité et spécificité. Il faut dire par là que « le concept d'authenticité réfère directement à la notion d'origine » (Abdel-Malek ,1975, p. 31).

La spécificité du sous-système éducatif anglophone s'étudie dès lors, à l'aune de l'époque coloniale car, le système éducatif camerounais s'est développé dans la logique d'un double héritage culturel celui des français et des anglais (Santerre, Mercier-Tremblay, 1982). Ce qui a donné lieu à l'existence de deux sous-systèmes : le sous-système anglophone de type anglo-saxon et le sous-système francophone. Il sera question dans ce chapitre de dégager la spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone de l'époque coloniale à l'époque contemporaine.

3.1 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone au Cameroun à l'aune de l'époque coloniale.

Dès la fin du Moyen Age, la relation entre l'Afrique et l'Europe était essentiellement commerciale. Les européens venaient acheter des esclaves, de l'ivoire ainsi que certaines pierres précieuses en Afrique et en retour les chefs traditionnels africains recevaient des présents tels que : de la poudre à canon, du sel, des étoffes... c'est dès l'année 1884 que les européens vont concrétiser leurs intentions de s'approprier les terres africaines. Cette concrétisation est marquée par la conférence de Berlin en 1885 qui va autoriser le partage de l'Afrique en plusieurs colonies d'où, la colonisation. L'époque coloniale va dès lors, de 1884 à 1960. Les colons vont administrer chacun son territoire en développant chacun une politique éducative.

Ainsi, l'histoire de l'école au Cameroun a débuté dans les années 1840 avec l'arrivée de la *Baptist Missionary* de Londres, bientôt rejointe par les missionnaires bâlois de confession protestante, les pères pallotins de la société *Apostolus Catholici* et les presbytériens américains (Njialé, 2009). Toutes ces écoles œuvraient dans le domaine scolaire et religieux. Le protectorat allemand (1884-1918) n'a pas remis en cause cette influence (Njialé, 2009.). En effet, sous le protectorat allemand, l'administration présente dans le territoire ne possède pas une véritable politique scolaire. Les missionnaires ont le monopole de l'enseignement qui a un caractère essentiellement primaire et vise à former les auxiliaires pour l'administration et le secteur privé naissant. Selon L'encyclopédie de la République Unie du Cameroun (Bwélé, 1981), pendant les trente années de présence allemande (1884-1914), l'école aurait servi à assujettir les esprits, dans l'intérêt de modifier les systèmes et les conceptions du monde propres aux peuples colonisés. Cette option d'assujettissement s'est transformée en projet d'assimilation sous l'action éducative coloniale française.

Le mandat confié par la Société des Nations à la France et à l'Angleterre sur l'ancien *Kamerun*⁵ à l'issue de la première guerre mondiale comprenait l'obligation pour les puissances mandataires de donner à tous les missionnaires la faculté de pénétrer dans les territoires, d'y élever des bâtiments dans un but religieux et d'y ouvrir des écoles (Njiale, 2006). L'Angleterre et la France entendaient ainsi faire de l'école un appareil idéologique au service de leur cause. Bien qu'ayant les mêmes ambitions, l'Angleterre et la France n'adoptent pas la même politique

⁵ Appellation allemande dans les années 1884

éducative. Parler de la spécificité du sous système éducatif anglophone à l'aune de l'époque coloniale revient à analyser les différentes logiques sur lesquelles les britanniques ont fondé leur système éducatif. Cela revient dès lors à analyser les objectifs de l'école coloniale anglaise, son fonctionnement et son organisation.

3.1.1 La spécificité de l'école coloniale anglaise par rapport à l'école coloniale française au niveau de leurs objectifs

Les objectifs de l'école coloniale anglaise étaient fonction de la catégorie de chaque école. Pour l'administration, il s'agissait de former des auxiliaires de l'exploitation coloniale, commis d'administration, des maisons de commerce, des plantations industrielles, des éléments des forces de l'ordre. L'école était l'affaire de l'administration, mais surtout des missions et des autorités indigènes. L'éducation constituait le fer de lance de la conquête religieuse du pays, et, bien souvent dans les premiers temps, église, temple et école ne faisaient qu'un seul et même bâtiment. L'école avait pour but de former les cadres (catéchistes, instituteurs, pasteurs), mais aussi marchands, employés de bureau, chrétiens, etc., futurs leaders du pays (G. Courade et C. Courade, 1983).

Chez les autorités indigènes, l'école avait pour objet la desserte d'une ethnie, d'un clan ou même d'un village particulier. Dans ces écoles, « les maîtres parlaient aux enfants de leur race et utilisaient les ressources du folklore pour les histoires et contes qui formaient une part appréciable de l'enseignement » (G. Courade et C. Courade, 1983, p. 507). Il y'a une tentative d'enracinement de l'école dans son milieu. En effet les Britanniques ont admis, jusque vers la fin des années cinquante, l'usage des langues vernaculaires dans les premières années scolaires pour ménager aux enfants une transition entre le milieu familial et l'école.

Côté francophone, les objectifs sont presque les mêmes à la seule différence que la politique éducative est essentiellement importée de la métropole. A ce niveau, le système anglais est mieux adapté à la réalité que le système français (G. Courade et C. Courade, 1983).

Suivant ces objectifs, la spécificité du sous-système éducatif anglophone dès l'époque coloniale se présente uniquement sur le plan culturel. L'école coloniale anglaise avait pour objectif principal d'inculquer un esprit religieux aux africains mais aussi de les former à l'administration, à l'enseignement et au commerce tout en restant enracinés dans leur culture. Les britanniques ont fondé leur système éducatif sur les principes religieux protestants tout en conservant de peu la culture africaine. À la différence de leurs homologues français qui n'ont pas accordé de place à la culture africaine (Petridh, 2020).

3.1.2 La spécificité de l'école coloniale anglaise par rapport à l'école coloniale française au niveau de leur fonctionnement

Le système anglo-saxon était basé sur le *self-rule*⁶, la *Common law*⁷ et une école primaire largement confiée aux missions chrétiennes dans le cadre de l'*Approved Voluntary Agency (AVA)* faisait la part belle aux formes d'autogouvernement (Petrigt, 2020). Ce système était d'inspiration libérale, souple, décentralisée, pragmatique et faisait confiance aux enseignants en leur laissant l'initiative pédagogique. Alors que du côté francophone, le système était centralisé, dirigiste et calqué sur le modèle de la métropole (Petrigt, 2020).

Au travers du fonctionnement du système éducatif anglais à l'époque coloniale, nous pouvons voir la spécificité de ce système éducatif qui se base sur les logiques même sur lesquelles les anglais ont bâti leur système éducatif. Ce sont des logiques libérales, décentralisées et pragmatiques.

Ce qui diffère du système français où l'administration est essentiellement dirigiste et centralisée. L'histoire du système éducatif au Québec revient sur cet aspect pragmatique des écoles anglaises. À la naissance de la Confédération canadienne, en 1867, deux grands groupes coexistent au Québec : les catholiques français et les protestants britanniques. Des différences existaient au niveau des réseaux des écoles catholiques et protestantes ; le système scolaire protestant, essentiellement public, était alors mieux structuré et plus accessible que le système catholique (Plumelle, 2002).

3.1.2 La spécificité de l'école coloniale anglaise par rapport à l'école coloniale française au niveau de leur organisation

L'enseignement primaire a comporté, jusque dans les années cinquante, deux types d'écoles:

- les écoles vernaculaires avec deux classes enfantines;
- les écoles anglaises avec quatre classes élémentaires et deux classes élémentaires supérieures.

L'organisation était de type pyramidale Les enfants allaient d'abord dans une école vernaculaire de leur village, ensuite à l'école élémentaire. Après quatre années d'école

⁶ Une certaine autonomie.

⁷ Ensemble des règles qui constituent la base des systèmes juridiques anglais.

élémentaire, il leur fallait passer un examen pour espérer entrer dans l'une des rares écoles élémentaires supérieures situées en ville ou dans une mission rurale qui préparaient en deux (02) ans *le first school leaving certificate*.

Cette organisation était sélective et avantageait les gens de la ville et les personnes riches.

Par la suite, les écoles vernaculaires et les écoles élémentaires fusionnèrent pour devenir les *Junior Primary Schools* avec un cycle d'études de quatre ans. Les écoles élémentaires supérieures ou *senior primary schools* comportaient également quatre années d'études, du *Standard II* au *Standard IV*, et l'on y passait le *F.S.L.C.* L'enseignement, sauf dans certaines classes enfantines, s'y faisait exclusivement en anglais (Courade et Courade, 1983). Les enfants commençaient leur cycle d'études élémentaires vers l'âge de cinq/six ans et entraient à l'école élémentaire supérieure vers neuf/dix ans. L'âge des enfants dans la classe enfantine variait de cinq à dix ans (G. Courade et C. Courade, 1983).

Une place importante était réservée à l'éducation physique et des rudiments d'éducation rurale étaient donnés aux élèves dans les fermes des écoles par des instituteurs ayant subi des stages spéciaux à l'école d'éducation rurale de Bambui ouverte en 1953. Des sections ménagères pour les filles existaient en 1952 dans treize écoles, et l'apprentissage du travail manuel pour les garçons était basé sur l'artisanat local. Les constructions d'écoles ont été le fait d'institutions privées utilisant les droits d'écolage, les subventions de l'Etat et les dons provenant d'Europe ou des Etats-Unis (G. Courade et C. Courade, 1983).

Alors que du côté de l'administration française, l'œuvre des allemands est poursuivie. Sous le mandat, un arrêté du 25 Juillet 1921 institue un enseignement primaire et élémentaire qui est dispensé dans les écoles de brousse ou de village, celles-ci étant coiffées par des écoles urbaines et régionales. Les études culminent à l'école primaire supérieure où sont formés les grands commis de l'administration (Njiale, 2006).

A cela, la spécificité du système anglais par rapport au système français au niveau de leur organisation se retrouve au niveau de la mise en place des écoles vernaculaires qui préparaient les enfants à l'école anglaise. Il était question de mieux préparer l'enfant à la maîtrise de la langue anglaise. Pour cela, il fallait d'abord passer par l'apprentissage de sa langue vernaculaire. On note aussi la place accordée à l'éducation physique et rurale, à la formation des filles à des sections ménagères et à l'apprentissage du travail manuel pour les garçons basé essentiellement sur l'artisanat local.

Suivant ces données documentaires, la spécificité du sous système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone dès l'époque coloniale s'apprécie au travers des objectifs sur lesquels les anglais ont bâti leur politique éducative ainsi que le fonctionnement et l'organisation prévue par l'administration anglaise.

Les conséquences de cette politique sont très importantes. L'école coloniale anglaise non seulement inculqua un savoir, une culture et une manière de penser importés, mais distilla aussi une morale et une idéologie parfois intolérantes, le libéralisme des pouvoirs publics ainsi que la constitution de bastions religieux.

L'école coloniale anglaise fut une école censitaire où n'entraient que ceux qui pouvaient payer les *school fees*⁸.

Libérale en apparence, elle transforma les rils des notables en catéchistes et en commis en leur donnant non seulement une instruction, mais une bonne éducation au sens où l'entendent les classes moyennes européennes c'est-à-dire en leur faisant acquérir un certain comportement social doublé d'une morale chrétienne étroite.

(Courade et Courade, 1983, p. 517)

Par cet héritage, les maitres du Cameroun anglophone émettaient le désir de conserver un enseignement religieux à l'école.

3.2 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone au Cameroun à l'aune de l'époque postcoloniale

L'éducation postcoloniale se situe dans la continuité de la tradition héritée de l'époque coloniale. Conscient de ce que l'éducation peut apporter au développement social et humain, le gouvernement y consacre une part importante du budget de l'Etat. A la réunification, l'organisation de l'enseignement prévue dans la loi n°63-13 du 19 Juin 1963 reflète la volonté de préserver l'unité nationale encore fragile et le souci de consolider la spécificité de chaque entité linguistique (Njiale, 2009).

Après les indépendances, le gouvernement de l'Etat fédéré s'est attaché, au prix d'un gros effort financier, de démocratiser l'enseignement primaire et de défendre la langue et la culture anglaises confirmant ainsi son attachement à la culture étrangère importée. Après 1972,

⁸ Scolarité

quand l'Etat fédéré du Cameroun occidental eut disparu, la nécessité fut admise d'élaborer progressivement un seul système scolaire pour le Cameroun (Njiale, 2009).

3.2.1 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone de 1960 à 1972

La période allant de 1960 à 1972 est marquée par les indépendances en 1960 et 1961, la réunification en 1961 et l'unification en 1972. La réunification, en 1961, avec une partie de l'ancien Cameroun britannique fonde la République fédérale du Cameroun. Les premiers responsables du pays sont conscients du fait que « *l'avenir se construit par l'éducation* ». D'emblée, l'État s'arroge le droit sur la scolarisation. C'est l'acteur principal. C'est lui qui en assure l'organisation, les orientations politiques et le contrôle stratégique. Dans ce contexte, le caractère monolithique du pouvoir de l'État écarte du débat public la question scolaire. La réunification des deux sous-systèmes éducatifs hérités de la colonisation ne s'opère pas, ils cohabitent. Chacun puise ses marques selon son histoire et son passé. On préserve le bilinguisme français-anglais. Les langues locales sont absentes des programmes officiels. Les missions qui fournissent l'œuvre de scolarisation et l'évangélisation s'en servent dans leurs écoles (Etoua, 2014).

L'école française, voire européenne, va accorder une grande « importance au talent littéraire et à l'abstraction », et à un type « d'enseignement visant au savoir encyclopédique » (Martin, 1972, pp. 347-348).

Il faut dire par là que, après l'époque coloniale, à la réunification en 1961, chaque état fédéré va puiser dans son passé afin d'orienter son système éducatif. Ce qui fait que le système anglais va rester tourné vers une scolarisation religieuse et le système français va se tourner vers une éducation artistique, littéraire et abstraite (Njialé, 2009).

3.2.2 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone de 1972 à 1995

Après 1972, la gestion de l'éducation s'est alignée sur le modèle francophone. Selon Martin (1972) les systèmes éducatifs des sociétés d'Afrique subsaharienne francophone postcoloniales allant des années 1960 à 1980 accordent une place centrale à l'école. Le projet nourri par ces nouveaux États, et qui était de construire une unité politique et d'asseoir une conscience nationale, s'est en effet appuyé sur un système d'éducation concevant l'école comme le cadre d'« un apprentissage social disciplinaire » (Martin, 1972, p. 347).

3.2.2.1 La ruralisation de l'enseignement

Il y a eu un souci de ruralisation de l'enseignement c'est-à-dire une adaptation de l'enseignement primaire aux réalités nationales et aux besoins économiques du pays. La ruralisation de l'enseignement s'entend comme un souci de former une main-d'œuvre rentable et des élèves attachés à leur milieu par l'apprentissage d'un métier. Le souci de ruralisation de l'éducation a été marqué par la création à Yaoundé en 1975 et à Buea en 1977 des instituts à vocation rurale destinés à apporter un soutien à l'enseignement primaire, pallier aux déficiences de l'école, répondre aux besoins réels du décollage économique, et promouvoir un savoir et une culture authentiquement nationaux. Pour soutenir cette initiative, la politique de développement adoptée devait tenir compte de cette ruralisation de l'enseignement. C'est pourquoi Les plans quinquennaux (1961-1986) adoptés préconisaient la ruralisation de l'éducation et envisageaient de faire de l'éducation la clé de voûte du développement.

3.2.2.2. La démocratisation de l'école

La crise macro-économique à laquelle le Cameroun est confronté dans les années 1986 va entraîner un recul de la scolarisation primaire. Pour remédier à cela, les Etats Généraux de l'Education de 1995 vont aboutir sur la démocratisation de l'école. La constitution de 1996 va de ce fait instaurer la scolarisation primaire obligatoire et la gratuité de l'école primaire dans les établissements publics (Njiale, 2009). La démocratisation de l'école consiste dès lors à donner à chaque enfant quelles que soient sa classe sociale et ses origines un accès à une éducation primaire de qualité.

La période allant de 1972 à 1980 est marquée par l'unification des deux Cameroun en 1972, la crise économique en 1980 et les Etats Généraux de l'Education en 1995 ont tourné le système éducatif post-colonial anglais vers d'autres préoccupations. Plus que la scolarisation et l'évangélisation, le sous-système éducatif anglophone se retrouve désormais à partager les mêmes préoccupations avec le sous-système éducatif francophone car appartenant désormais à un même système éducatif. Ce sont des préoccupations de ruralisation et de démocratisation de l'enseignement face au recul de la scolarisation engendré par la crise macro-économique de 1986 au Cameroun.

3.3 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone au Cameroun à l'aune de l'époque contemporaine

Des années 1990 à nos jours, l'arrimage des systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne francophone aux orientations internationales de l'éducation les astreigne à

répondre aux besoins de leur adaptation aux exigences d'une « *nouvelle donne économique* » devenue globale et insistante dans les années 1980 (UNESCO, 2007, p.28). Cette « *nouvelle donne économique* » a en effet conduit au recours à une nouvelle donne scolaire que Lange (2003) appréhende comme étant « *le nouvel ordre scolaire* ». Ce « *nouvel ordre scolaire* », qui peut être mis en relation avec ce que Coombs (1985) considère comme la crise du modèle de développement fondé sur la recherche de la croissance économique, est inspiré par de nouvelles orientations imposées par un développement politique, économique, social et culturel fondé sur l'idéal démocratique.

Depuis les années 1990, les systèmes éducatifs des sociétés d'Afrique subsaharienne, comme ceux d'autres sociétés contemporaines, sont ainsi marqués par des réformes encadrées par l'objectif d'une « *Éducation pour tous* »⁹.

Le système éducatif a continué de développer et d'entretenir, au plan des structures fonctionnelles, des symboles d'identification hérités des époques d'avant l'indépendance. Par exemple, les modes d'organisation et le calendrier scolaires, qui remontent à l'époque coloniale, demeurent inchangés. Ainsi, à chacun des trois niveaux de la scolarisation, l'année académique, qui s'étale de septembre à juin, ne tient pas compte des réalités économiques, climatiques ou agricoles du pays (Njialé, 2009).

Dans ce même contexte, les vestiges des modèles de certification issus de l'époque coloniale continuent de structurer l'évaluation des apprentissages. Ce n'est qu'en 1995 que le CEPE devient le CEP. De même, ce n'est qu'en 2018 que certaines filières de l'enseignement secondaires ont été enrichies ou ont changé de dénomination (MINSEC, 2018). L'examen probatoire (première partie du baccalauréat), qui date de 1952, demeure une exigence pour le passage en classe terminale dans le sous-système francophone. Côté anglophone, les diplômes ont la même consonance qu'en Angleterre (Njialé, 2009).

Suivant ces données documentaires, il est clair que les deux sous-systèmes éducatifs malgré le fait qu'ils appartiennent au même système éducatif ont gardé leur spécificité héritée de l'époque coloniale. Alors que le sous-système francophone aligne son modèle de certification et d'évaluation sur le modèle français, celui anglophone aligne le sien sur le modèle anglais. C'est pourquoi la loi N°98/004 du 14 avril de 1998 précise dans son article 15 que :

⁹ Engagement global pris par l'UNESCO visant à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes.

Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

A cet effet, le Cameroun connaît deux sous-systèmes qui présentent chacun, des traits et des caractéristiques particuliers avec pour point commun, l'enseignement général et technique.

3.3.1 La spécificité du sous-système éducatif anglophone contemporain par rapport au sous-système éducatif francophone contemporain au niveau de son organisation et de son fonctionnement

Le sous-système anglophone au niveau secondaire a deux cycles à savoir : le premier et le second cycle. Le premier cycle dure cinq ans et va de *Form 1* à *Form 5*. Le second cycle dure deux ans. Le passage en classe de terminale est subordonné à l'obtention du *GCE O/L* (obtenu au niveau de *Form 5*) qui, à son tour permet l'entrée au *Lower six*. Au premier cycle, les élèves sont tenus de faire toutes les matières. Le second cycle est constitué de *LOWER and UPPER SIX*.

Tableau 2: Récapitulatif de l'organisation du sous-système éducatif anglophone suivant les conditions d'admission à tous les niveaux d'enseignement.

Niveaux d'enseignement	Age d'admission	Durée du cycle	Conditions d'admission
Maternelle	4 ans	3 ans	Inscription
Primaire	6 ans	6 ans	Inscription en fonction de l'âge
Secondaire 1 ^{er} cycle	13 ans	5 ans	FSLC et common entrance
Secondaire 2 nd cycle	17 ans	2 ans	GCE O/Level moyenne requise pour le passage au second cycle

Sources : recherche documentaire « loi N°98/004 du 14 avril 1998, MINEDUB, MINESEC, 2018 »

Suivant ce tableau, nous avons 4 principaux niveaux d'enseignements à savoir : le cycle maternelle qui dure 3 ans, le cycle primaire qui dure 6 ans, le secondaire 1^{er} cycle qui dure 5 ans, et le secondaire 2nd cycle qui dure 2 ans. La spécificité du sous-système éducatif anglophone ici est le fait qu'au premier cycle de l'enseignement secondaire, l'apprenant fera 5

ans d'études et au 2nd cycle il fera 2 ans. Ce qui est différent de l'organisation du sous-système éducatif francophone où l'apprenant fait plutôt 4 années d'études au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire et 3 années d'études au 2nd cycle de l'enseignement secondaire. (Loi de l'orientation N°98/004, 1998)

3.3.1.1. Les curriculums d'enseignement

Le curriculum est constitué des finalités de l'action et des contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) « situés, contextualisés, organisés en une progression; de l'inventaire des acquisitions de base minimales attendues; des méthodes de gestion de l'action de formation et de l'évaluation des acquis de l'apprenant et de l'action elle-même » (Martinez, 2011, pp. 277-278). Différents auteurs nous donnent des indications sur les contenus des curriculums. Les principaux sont : analyse des besoins, identification des objectifs, cadre théorique, élaboration des moyens, activités d'apprentissage, mode et environnement d'apprentissage et évaluation (Nunan, 1988). Il existe deux types de curriculum à savoir : un curriculum d'enseignement et un curriculum d'apprentissage. Suivant le curriculum d'enseignement, le curriculum désigne les enseignements qui doivent être dispensés ainsi que la manière dont ils doivent l'être. Et suivant le curriculum d'apprentissage, le curriculum est vu du côté de l'apprenant. (Martinez, 2011).

Nous présentons dans les tableaux ci-dessous les curriculums généraux au primaire et au secondaire 1^{er} cycle anglophone.

Tableau 3: Répartition des curriculums au primaire anglophone

DOMAINS	Contents of syllabus
Basic knowledge	<ul style="list-style-type: none"> - English language and literature (listening, speaking, reading writing, literature) - Mathématiques (sets and logic, number and operations, measurement and size, geometry and space, statistics and graph) - Sciences and technology (health education, environmental science, technology and engineering) - Français (compréhension et expression orale, production d'écrits, grammaire, conjugaison et vocabulaire)
Communal life and national integration	Social studies (history, geography, citizenship)

Vocational and life skills	<ul style="list-style-type: none"> - Vocational studies (art and crafts, agro pastoral Farming, Home Economics) - Art (Visual art, Performong arts) - Physical Education and Sport
Cultural identity	National language and culture (national language, national cultures)
Digital literacy	Information and communication technology (basic knowledge of the computer system and ICT Tools, ICT Productivity Tools, internet and communication, health safety and ethics, basic notions of computational thinking)

Source: MINEDUB (2018)

Dans ce tableau, en section Anglophone primaire, nous avons 5 (cinq) principaux domaines d'apprentissage à savoir: *Basic knowledge, Communal life and national integration, Vocational and life skills, Cultural identity, Digital literacy*. Ces domaines d'apprentissage comprennent 10 (dix) principaux sujets d'étude à savoir : *English language and literature, mathematics, Siences and technology, Français, Social studies, vocational studies, Art, Physical Education and Sport, National language and culture and Information and communication technology*. Ces différents sujets d'apprentissage correspondent aux 10 (dix) sujets d'apprentissage visés dans la section francophone à savoir : français et littérature, *english language*, langues et cultures nationales, mathématiques, sciences et technologies, technologies de l'information et de la communication, sciences humaines et sociales, éducation artistique, éducation physique et sportive, développement personnel (MINEDUB, 2018). Ces différents sujets d'étude s'articulent autour de 07 (sept) compétences fondamentales définie par le Socle National des Compétences à savoir : maîtrise d'une langue officielle (anglaise ou française), pratique de la deuxième langue officielle et d'une langue nationale, éléments de base en mathématiques, culture scientifique et technologique, culture sociale et citoyenneté (morale, bonne gouvernance, transparence budgétaire), autonomie, entrepreneuriat et initiative, maîtrise des concepts de base et des techniques usuelles des technologies de l'information et de la communication, apprendre à apprendre tout au long de la vie et Pratique des activités artistiques, physiques et sportives. (Socle National de compétences, 2012). Le sous-système éducatif anglophone et francophone partagent en commun ces différentes compétences au niveau de l'enseignement primaire.

Tableau 4: Répartition des curriculums au secondaire 1er cycle anglophone

Areas of learning	Subject
Languages and literature	<ul style="list-style-type: none"> - French, - English, - living languages II, - ancient languages, - literature)
Science and technology	<ul style="list-style-type: none"> - mathematics, - physics, - chemistry, technology, - life and earth sciences, - computer science)
Social sciences/humanities	<ul style="list-style-type: none"> - history, - geography, - citizenship education
Personal development	<ul style="list-style-type: none"> - sports and physical education, - manual labour
Arts and national cultures	<ul style="list-style-type: none"> - national languages, - National cultures, art...

Source: MINESEC (2021)

Suivant ce tableau, dans l'enseignement secondaire 1^{er} cycle anglophones, nous avons 5 (cinq) principaux domaines d'apprentissage à savoir : Languages and literature, Science and technology, Social sciences/humanities personal development, Arts and national cultures. Ces différents domaines d'apprentissage correspondent aussi à ceux visés au secondaire 1^{er} cycle francophone. Language and literature correspond à la langue et littérature dans le sous-système éducatif francophone, science and technology correspond aux sciences et technologies dans le sous-système éducatif francophone, social science/humanities correspond aux sciences humaines et sociales dans le sous-système éducatif francophone, personal development correspond à l'éducation physique et sportive dans le sous-système éducatif anglophone et art and national culture correspond à l'enseignement artistique et aux cultures nationales dans le sous-système éducatif francophone (MINESEC, 2020).

Suivant ces différentes analyses, nous pouvons dire qu'au cycle primaire et au 1^{er} cycle du secondaire, les curriculums sont les mêmes côté anglophone que francophone.

3.3.1.2. Second cycle : les spécialisations

Si les curriculums du cycle primaire et du secondaire 1^{er} cycle anglophone sont pareils que ceux du sous-système éducatif francophone, le second cycle quant à lui est différent de par les différentes spécialisations.

Tableau 5: Répartition des spécialités au second cycle anglophone

Specialities	Description
ARTS and literature	A1 (French, Literature and History)
	A2 (Geography, Economics and History)
	A3 (Literature, History and Economics)
	A4 (Geography, Economics and Mathematics)
	A5 (Literature, Philosophy and Mathematics)
	A6 (Literature, French, and one (1) Foreign Lang)
	A7 (Literature, Cinematography and Computer Science)
	A8 (Arts and Craft and National Language and Culture)
SCIENCE	S1 (Chemistry, Physics and Maths)
	S2 (Chemistry, Physics and Biology)
	S3 (Biology, Chemistry and Physics)
	S4 (Biology, Chemistry and Geology/Geography)

Source : MINESEC 2018

Les baccalauréats littéraires et scientifiques qui constituent les deux séries de ce sous-système connaissent une répartition interne de leurs matières. Ces deux séries ont une caractéristique commune qui est liée à l'existence des combinaisons. De même, les matières sont indépendantes et elles n'ont pas de coefficient. Ces différentes spécialités sont des matières obligatoires à chaque spécialité. C'est-à-dire que ce sont des matières qu'on ne peut pas esquiver ou contourner. C'est ce que nous dit cet enseignant : « *Déjà il y a les matières qu'on ne peut pas esquiver. Il s'agit du français, de l'anglais et des mathématiques même si tu fais quoi tu dois avoir ces trois matières* ». ¹⁰

Il faut signaler que, les candidats en plus des différentes matières ci-dessus évoquées, ont la possibilité de choisir d'autres matières. Et, les candidats au GCE A/L de la série scientifique doivent faire la pratique deux à trois semaines avant l'écrit. Par ailleurs, les

¹⁰ Entretien réalisé à l'école Harvard School Complex, le 11 octobre 2021 auprès de l'enseignant n°3, 32 ans, Féminin (F), 6 ans d'expérience professionnelle.

examens du GCE O/L et du GCE A/L se déroulent le même jour¹¹. Alors qu'au secondaire francophone, les matières des différentes spécialités sont différentes.

Tableau 6: Répartition des spécialités au secondaire francophone

Spécialités	Description
A	A1 (Lettres, Latin et Grec)
	A2 (Lettres, Latin et Langue Vivante II)
	A3 (Lettres et Latin)
	A4 (Lettres, Langue Vivante II et Philosophie)
	A5 (Langues Vivante II et III)
	AC (Art Cinématographique)
D	SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE ET MATHEMATIQUE
C	MATHEMATIQUE ET PHYSIQUE
TI	TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION
BIL	BILINGUE (Français-Anglais et English-French)

Source : MINESEC 2018

Suivant cette répartition, nous pouvons dire que les spécialités du sous système éducatif francophone prennent le plus en compte les langues vivantes alors que dans la répartition des spécialités chez les anglophones ces langues sont absentes. Les francophones, plus que ces matières de spécialité, ont d'autres matières qui s'ajoutent à leurs curriculums et qu'ils sont obligés de faire alors que chez les anglophones, on choisit les matières qu'on veut ajouter à sa spécialité. C'est pourquoi, l'opinion publique considère le sous-système éducatif anglophone comme le moins dense possible du fait même de cette absence des langues vivantes et la possibilité pour l'apprenant de choisir ses matières. La possibilité de choisir les matières permet alors à l'enfant de mieux se concentrer. À cela, un enseignant nous dit ceci :

Chez nous, quand l'enfant fait les matières littéraires il sait que c'est sur ça et ça que je dois me concentrer. L'enfant connaît déjà l'avenir et il se prépare déjà pour l'avenir ; et quand il le sait déjà il va mieux se préparer et va prendre au sérieux les matières qu'il a choisies.¹²

¹¹ <http://www.orientation.cm/fr/anglophone-2/>

¹² Entretien réalisé à l'école Harvard School Complex, le 11 octobre 2021 auprès de l'enseignant n°2, Masculin (M), 5 ans d'expérience professionnelle.

3.3.2 Spécificité du sous-système éducatif anglophone au Cameroun au niveau de la certification et des examens

Nous présentons dans les tableaux ci-dessous les certifications dans le sous-système anglophone et francophone.

Tableau 7: Certifications sous-système éducatif anglophone

1 st Cycle	5 years	<i>General Certificate of Education Examination Ordinary Level</i>
2 nd Cycle	2 years	<i>General Certificate of Education Examination Advanced Level</i>

Source : MINESEC 2018 en ligne

Tableau 8: Certifications sous-système francophone

Niveaux	Durée	Certifications
1 ^{er} Cycle	4 ans	BEPC
2 nd Cycle	2 ans	Probatoire
	1 an	Baccalauréat

Source : MINESEC 2018 en ligne

Suivant ces tableaux, le système de certification du sous-système éducatif anglophone diffère de celui du sous-système éducatif francophone. A cela, nous pouvons dire que Le premier cycle secondaire général anglophone qui dure cinq ans est sanctionné par le « *General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L)* », qui intervient en classe de *Form5* du secondaire anglophone. L'admission au premier cycle se fait officiellement par voie de concours, le « *Common Entrance* » sous la supervision du ministère de l'Education de base (MINEDUB). Ce concours qui se déroule dans les établissements publics et qui donne accès à *Form One* doit ses moyens logistiques au MINEDUB qui fixe la date et supervise le concours dont l'organisation dépend de chaque chef de centre et par ailleurs chef d'établissement concerné. Ce qui est différent côté francophone où chaque établissement organise son concours d'entrée en classe de 6^{ème}. Il y'a donc à ce niveau une absence d'harmonisation des épreuves.

Le second cycle anglophone qui compte deux années est sanctionné par le « *General Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L)* ». Tout comme le « *General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L)* », il est organisé par le *General Certificate of*

Education Board (GCE-Board). Les élèves du sous-système anglophone ont la possibilité de s'inscrire à neuf matières pour les « arts *GCE O/Level* » ou à huit matières pour les « sciences *GCE o/Level* » ou encore à 11 matières pour les deux types de *GCEO/Level*. Pour qu'un candidat soit déclaré admis au *GCE O/Level*, il faut qu'il ait obtenu une note supérieure ou égale à 10/20 sur au moins quatre matières. Les épreuves du *GCE O/Level* sont proposées au *GCE Board* par des enseignants tenant les classes de *Form5*. Elles sont stockées dans une banque de données et font l'objet du tirage au sort au moment opportun.

Alors que dans le sous-système francophone, le seul moyen d'admission à l'examen est d'avoir une note générale sur 10. Le premier cycle ici qui dure 4 ans est sanctionné par l'obtention du BEPC et le second cycle qui dure 3 ans est sanctionné par l'obtention du Probatoire et du Baccalauréat. La correction des examens dans le sous-système anglophone se fait dans des centres spécialisés à Bamenda et Buea. Ce système a la particularité d'être corrigé par des enseignants invités et parfois, les copies sont corrigées par deux examinateurs dans les disciplines telles que le français et l'anglais¹³. Les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus nous confirment encore cette spécificité par ces propos : « *Au niveau du concours d'entrée ce n'est pas chaque école qui organise son concours. Le concours est général* »¹⁴.

Tout d'abord le système anglophone et francophone sont deux systèmes différents. Dans le système anglophone chaque matière est reliée à une profession et chaque matière est importante. Quand je dis différent ce n'est pas totalement. La différence premièrement c'est au niveau de l'enseignement et deuxièmement c'est au niveau des examens et ça c'est au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Au niveau des examens chez les francophones on fait le CEP, BEPC, probatoire, Baccalauréat alors que chez les anglophones on fait le first school leaving certificate, le Ordinary level et l'advanced level. Par exemple le ordinary level se prépare sur trois ans form 3, form 4 et form5 et, quand tu es en form5 tu dois connaître ce que tu as fait en form 3, form 4, en form 5. Le advanced level commercial, général, technical qui se prépare en deux ans c'est-à-dire lower sixth and upper sixth si tu as tes cahiers de lower sixth tu dois garder ça pour faire upper six avec. Dans chaque épreuve au primaire il y'a ce qu'on appelle les modes de relation. Il faut que la base de l'enfant soit solide pour composer le first school leaving certificate et le common entrance et pour les anglophones ces deux examens sont très important parce que si tu n'as pas l'un de ces examen tu restes en class 6. Si tu ne connais pas ce que tu as fait en class 5 et en class 6 tu ne peux pas t'en sortir. Ce qui veut dire que l'école primaire section anglophone, je vous en prie madame on ne joue pas avec. Au niveau secondaire il y'a les matières générales et spécifiques c'est au niveau de form 4 que l'enfant décide de prendre les matières scientifiques ou les matières littéraires. Dans les autres établissements c'est form5 et dans d'autre c'est form 4. Chez nous on prépare l'enfant pour écrire le BACC

¹³ <https://www.cameroun24.net/blog/?pg=actu&ppg=&pp=&id=21060>

¹⁴ Entretien réalisé à l'école Harvard School Complex, le 11 octobre 2021 auprès de l'enseignant n°3, 32 ans, F, 6 ans d'expérience professionnelle.

c'est pourquoi on fait deux ans pour écrire le BACC. L'enfant doit faire deux ans pour composer l'Advance Level et trois ans pour composer l'Ordinary Level Dans le supérieur c'est presque la même chose avec les francophones mais ce qui est différent c'est au niveau de l'éducation de base et secondaire¹⁵.

Pour clore ce chapitre, nous pouvons dire que la spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone s'est bâtie de l'époque coloniale à l'époque contemporaine. Cette spécificité est relevée dans l'organisation, les méthodes d'évaluation et de certification de ce sous-système éducatif par rapport au sous-système éducatif francophone. Le fait que les parents francophones s'intéressent de plus en plus aux écoles anglophones et décident de scolariser leurs enfants nous laisse comprendre que cette spécificité du sous-système éducatif anglophone est un attrait pour les parents francophones.

¹⁵ Entretien réalisé à l'école Harvard School Complex, le 11 octobre 2021 auprès de l'enseignant n°2, Masculin (M), 5 ans d'expérience professionnelle.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RAISONS DU CHOIX D'UNE SCOLARISATION ANGLOPHONE CHEZ LES PARENTS FRANCOPHONES DU QUARTIER MELEN DANS LA VILLE DE YAOUNDE

Dans ce chapitre, nous discutons des raisons du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen pour leurs enfants. Suivant les données recueillies dans les entretiens et les récits des vies, ces raisons sont de 04 (quatre) ordres à savoir : l'importance de la langue anglaise aujourd'hui, les raisons pratiques ou professionnelles, les raisons symboliques et les raisons morales.

4.1. Les raisons fondées sur l'importance de la langue anglaise

L'approche démagogique du bilinguisme au Cameroun met en évidence la domination de la langue française sur la langue anglaise, montrant que la langue française finira par « effacer » la langue anglaise au fil des années (All Anglophone Congress, 1993). Cette approche démagogique souligne alors le fossé entre camerounais francophones et camerounais anglophones empêchant ainsi leur cohabitation. Cette manière de voir constitue un obstacle sérieux à toute sympathie francophone pour la cause des anglophones et ne prend pas en compte les liens ethniques variés entre anglophones et francophones (Konings, 2011). Déjà, la figure de Fonlon (1964), plusieurs fois ministre, a dominé largement cet échange d'idées. Il a défendu le projet du bilinguisme précoce.

Ce bilinguisme serait considéré selon les expériences britanniques comme un luxe inutile. Ceci émanant du risque que comportait l'application de ses idées indiquant que les anglophones seront tous français dans deux ou trois générations. Pour Biloa (2003), la cohabitation au Cameroun des deux langues officielles que sont l'anglais et le français a entraîné la « francisation » de la langue anglaise. Les études antérieures sur les représentations linguistiques menées en territoire camerounais (Fondja Nana, 2006 ; Bitjaa , 2000 ; Ndjombog, 2002 ; Sol, 2003 ; Kemta Sonkoué, 2004 ; Mendo Zé, 2005) ont montré que le français est incontournable au Cameroun. Il est présent dans tous les contextes de la communication sociale. Le français assure 70 % de la communication familiale entre les parents et leur progéniture dans la ville de Yaoundé. Il est devenu la langue maternelle d'environ 40 % des jeunes Camerounais urbains qui l'ont pour seule et unique langue de communication (Bitjaa, 2007).

L'enquête réalisée par Bitjaa (2007) sur l'usage du français au Cameroun montre que l'enracinement du français traduit, le fait que les deux tiers des Camerounais francophones

interrogés estiment que le français menace les langues camerounaises parce que plus de la moitié des jeunes citadins de Yaoundé ont le français comme seule et unique langue de communication. Selon cette enquête, les Camerounais interrogés estiment que pour que le français demeure en première ligne au plan national, il faudrait éviter l'élection d'un président de la République anglophone au Cameroun. Car, le principal danger de l'avènement d'un président anglophone serait un changement linguistique temporaire ou définitif, par mimétisme ou par opportunisme, dans la communication publique nationale.

Paradoxalement, ces camerounais parlant uniquement le français souhaitent que leur progéniture parle mieux la langue anglaise que la langue française « il ne serait donc pas osé de penser que le Cameroun traverse une période transitoire entre le choix du français comme première langue de travail et l'anglais qui serait en voie de le devenir » (Bitjaa, 2007, p. 60). La langue anglaise malgré cette « francisation », est entrain, peu à peu, d'occuper une place de choix au Cameroun, faisant de celle-ci la langue de « l'avenir ». Ceci témoigne de l'importance de l'anglais ou de la place que cette langue occupe aujourd'hui. La force par laquelle la langue anglaise s'impose aujourd'hui dans l'espace public national n'a pas nécessité l'avènement d'un président anglophone au pouvoir. Mais, c'est la force instrumentale que cette langue impose sur le monde globalisé aujourd'hui qui fait d'elle une langue de choix.

Pour les parents francophones de Melen, c'est cette place ultime que la langue anglaise occupe aujourd'hui dans les espaces publics nationaux et internationaux, qui est à l'origine du choix d'une scolarisation anglophone pour leurs enfants. Ce contexte apparaît à 100% dans les entretiens et à 62% dans les récits de vie des répondants.

4.1.1. La place de l'anglais dans l'espace public national : une raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen

Le concept d'espace public a été popularisé par Habermas (1962). L'espace public est une sphère de libre expression, c'est le lieu physique ou virtuel où des personnes se rassemblent pour débattre des affaires politiques de la cité. En d'autres termes, c'est le lieu physique ou symbolique, dans lequel les idées circulent et sont discutées de manière rationnelle. (Habermas, op.cit.). La conception de l'espace public selon Habermas a été critiquée notamment dans le champ des sciences de la communication et dans d'autres domaines et disciplines qui permettent de penser différemment l'espace public. Dans ce sens, Paquot (2009) a bien tenté de distinguer l'espace public (singulier et conceptuel, renvoyant à Jürgen Habermas et ses héritier) et l'espace public (pluriels et physiques, renvoyant aux questions urbanistiques et

d'organisation des territoires). Negt (1972) questionne la valeur du concept d'espace public et reproche à Habermas de faire passer l'espace public pour une « synthèse illusoire de la totalité sociale » (Negt, 1972, p. 96). Arendt (1958), l'espace public n'est pas défini par des droits préétablis, mais apparaît au gré des prises de parole et prend des formes changeantes selon le contexte. Les espaces publics peuvent être : les cafés, les réunions, les réseaux-sociaux, les parcs, les jardins, squares, rues, allées, avenues, les écoles, les marchés...L'espace public national concerne les lieux physiques ou virtuels de rassemblement qui se limitent à l'intérieur d'un territoire donné.

Des entretiens et des récits de vie avec les parents, il ressort que l'inscription de la langue anglaise dans tous les espaces publics au Cameroun et la volonté pour l'Etat d'apporter une parité entre les deux langues, met davantage les francophones à l'apprentissage de la langue anglaise car, pour eux, le bilinguisme au Cameroun est devenu un critère important de l'intégration des individus dans la société. C'est pourquoi il faut automatiquement être bilingue aujourd'hui. Ce contexte est partagé à 100% dans les entretiens et à 62% dans les récits de vie. Ils s'expriment ainsi : « *A l'allure où vont les choses, si l'enfant ne parle pas anglais ça ne vaut pas la peine parce que le Cameroun est bilingue. Alors, il faut que l'enfant parle anglais et le français* »¹⁶; « *J'ai vu que maintenant pour faire le concours tu dois parler l'anglais et le français. C'est pourquoi j'ai décidé d'orienter mes enfants là-bas.* »¹⁷ ; « *C'est parce que je voulais aussi avoir un anglophone chez moi puisque le Cameroun est bilingue.* »¹⁸ ; « *Dans les années à venir, je sais que le français ne va plus tenir dans notre pays. C'est la langue anglophone qui va plus tenir que le français.* »¹⁹.

L'apprentissage de l'anglais serait alors un moyen pour les parents francophones de Melen d'arrimer leurs enfants au bilinguisme afin de pouvoir mieux s'intégrer. Dans ce sens, Ebongué, (2014, p. 206) précise que :

Pour renforcer l'Unité, la cohésion et l'intégration entre camerounais anglophones et camerounais francophones, et atténuer ainsi les conflits linguistiques et culturels qui peuvent souvent entraîner des revendications sociopolitiques et identitaires, il est

¹⁶ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n° 14, 48 ans, infirmière, F., 1 enfant S-S. anglophone.

¹⁷ Entretien réalisé le 28 novembre 2021 auprès du parent n°19, 32 ans, ménagère, F., 2 enfants S-S. anglophone.

¹⁸ Entretien réalisé le 28 novembre 2021 auprès du parent n°21, 39 ans, ménagère, F., 1 enfant S-S. anglophone.

¹⁹ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°12, 38 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophones et 3 S-S. Francophone.

souhaitable que le bilinguisme officiel individuel se prépare et se cultive dans les établissements scolaires.

Dans cette incitation, il y'a alors une urgence pour la formation en langue anglaise. Au Cameroun, il y'a cette urgence de former des enfants capables de répondre aux exigences internationales mais aussi de former des enfants capables de promouvoir un bilinguisme officiel, facteur d'intégration et d'unité nationale. Le français et l'anglais sont depuis vus par les autorités camerounaises comme deux langues internationales à portée universelle dont il faut exploiter tous les avantages. L'ancien Chef d'Etat, M. Ahidjo, affirme à cet effet que « c'est pour cela que nous sommes attachés au bilinguisme, car, nous estimons que c'est notre intérêt de développer dans notre pays deux langues de portée universelle, qui, dans notre esprit, peuvent faire de notre pays le catalyseur de l'unité africaine.... » S.E Biya, actuel Président de la République du Cameroun, affirme pour sa part, que :

Le bilinguisme – français/anglais - devra recevoir une impulsion permanente tant pour faciliter encore davantage la communication entre les Camerounais de toutes distinctions linguistiques que pour renforcer l'identité culturelle de notre pays dans le monde et l'ouvrir constamment aux grandes civilisations de notre temps. (Biya, 1987, p. 36).

Ainsi, lorsqu'une communauté admire une langue autre que la sienne, la tendance à l'abandon de la langue communautaire s'installe et peut conduire à sa mort, si des politiques et pratiques linguistiques adéquates ne sont pas mises en place à l'effet d'inverser la tendance. Le français ne tient plus le haut du pavé lorsqu'il est comparé à l'anglais dans l'esprit des camerounais francophones. Cette minoration du français « serait la partie visible de l'insécurité linguistique qui les prédispose à s'approprier l'anglais à tout prix » (Bitjaa, 2007, p. 61).

4.1.1.1. Le bilinguisme scolaire comme modalité de la quête de l'anglais chez les parents francophones de Melen

Le bilinguisme est la possibilité pour un individu d'alterner deux langues. Au Cameroun, le bilinguisme est apprécié parce qu'il offre la possibilité aux citoyens d'utiliser les deux langues officielles (français-anglais) à l'écrit et à l'oral. C'est une des raisons marquante du choix de la scolarisation anglophone des parents francophones pour leurs enfants. Un parent s'exprime :

Comme le Cameroun est un pays bilingue, on sous-entend que chaque citoyen doit pouvoir parler le français et l'anglais et quand tu scolarise ton enfant dans le sous-système anglophone, pour un francophone l'enfant sera bilingue parce qu'au quartier il parle le français et à l'école il parle l'anglais. Donc, ils sont bilingues automatiquement²⁰.

En effet, le bilinguisme ici parlé se résume à l'acquisition de la langue anglaise par les enfants car, si ces derniers parlent déjà français à la maison le fait de fréquenter une école anglophone leur permettra d'acquérir la langue anglaise et ainsi ils seront bilingues. Le paradoxe de l'acquisition d'un bilinguisme au Cameroun est donc posé. Pour les francophones, pour être bilingue, il faut pouvoir maîtriser la langue anglaise et pour les anglophones, il faut pouvoir maîtriser la langue française. C'est la raison pour laquelle, en quête de ce bilinguisme, les francophones préfèrent scolariser leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone. L'intérêt à ce niveau est porté non pas à la formation que ce sous-système éducatif pourrait apporter, mais à l'acquisition de la langue anglaise vue comme condition sine qua non du bilinguisme pour les francophones.

Les parents francophones de Melen, ayant pour la plus part fréquentés le sous-système francophone sont déçus du fait qu'à la fin de leur parcours scolaire, ils n'ont pas pu acquérir la maîtrise de la langue anglaise. Certains même affirment qu'ils n'ont même pas une connaissance élémentaire en anglais. Cette hypothèse met en évidence l'échec de la formation bilingue (français et anglais) dans ce système éducatif. En outre, ces parents ayant constaté la place importante qu'occupe la langue anglaise aujourd'hui dans l'univers des affaires, des pratiques scientifiques et de la facilitation d'insertion dans l'univers de l'emploi, trouve nécessaire pour leurs enfants d'utiliser correctement les deux langues pour relever les défis de la mondialisation²¹.

4.1.1.1.1. L'échec du bilinguisme à l'école

Pour les parents francophones de Melen, l'école francophone ne permet pas de former les enfants bilingues capables de parler et d'écrire correctement le français et l'anglais. Pour justifier cela, ces parents prennent appui sur leur propre parcours scolaire, et sur l'expérience des enfants qu'ils ont vus évoluer et sur leur observation. C'est pourquoi pour eux, il faudrait

²⁰ Entretien réalisé le 28 novembre 2021, auprès du parent n°20, 35 ans, enseignante, F., 1 enfant S-S. anglophone.

²¹ Pour définir la mondialisation et la distinguer du terme globalisation, nous référons ici à la définition proposée par Jean Tardif (2008 :202) : « La mondialisation – elle – est un processus plus général que la globalisation économique qu'elle inclut, caractérisé par la multiplication, l'accélération et l'intensification des interactions économiques, sociales, culturelles et politiques, entre les acteurs des différentes parties du monde qui y participent de façon variable » (p. 202).

qu'ils scolarisent leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone. Cette raison est partagée à 100% dans les entretiens et à 62% dans les récits de vie. Ils s'expriment ainsi :

La formation dans le sous-système éducatif francophone ne permet pas de sortir bilingue. Rare sont ceux qui peuvent réellement sortir de ce système bilingue. Moi particulièrement j'ai fréquenté ce sous-système et aujourd'hui je ne parviens pas à m'exprimer en anglais. Il est vrai que je n'ai pas fait les études supérieures mais, j'ai des camarades diplômés du supérieurs qui font des petites formations de quartier pour pouvoir parler l'anglais. C'est vraiment désolant de voir qu'à l'école on est encore incapable de former des enfants bilingues. Dans cette situation il faut rectifier le tir et c'est là où nous les parents nous entrons en action. Et la seule alternative c'est de former nos enfants dans le sous-système anglophone²².

On avait une voisine qui avait scolarisé sa première fille dans le sous-système éducatif anglophone. Déjà quand elle était au primaire elle s'exprimait déjà bien en anglais et venait même souvent nous montrer certaines choses. Ça m'a marqué profondément parce que moi faisant une classe supérieure à elle je ne pouvais pas parler anglais ainsi²³.

Ces propos montrent un échec du bilinguisme à l'école. Ebongué (2014, p. 118) affirme à propos que : « Plus de cinquante ans de bilinguisme officiel, on ne relève aucun bilinguisme scolaire, c'est-à-dire celui qui a acquis son bilinguisme officiel individuel dans le système éducatif camerounais. ». c'est pourquoi pour les parents, il faudrait au-delà des mesures gouvernementales prises pour accentuer le bilinguisme à l'école, penser à procéder à « *un échange* » qui consiste pour le parent francophone à envoyer son enfant dans le sous-système éducatif anglophone et pour le parent anglophone à envoyer son enfant dans le sous-système éducatif francophone car, pour ces parents, le bilinguisme passe par l'école mais, pas à l'école où chacun choisira d'orienter son enfant dans son sous-système éducatif d'attache. Au contraire, où chaque parent choisira d'orienter son enfant dans le sous-système éducatif opposé à sa langue d'expression.

4.1.1.1. 2. Les actes manqués dans le passé

La notion d'acte manqué a été proposée par Freud (1916). Elle traduit le résultat d'un acte qui a manqué un objectif consciemment visé et qui traduit par-là l'expression d'un désir inconscient. L'acte manqué constitue une formation symptomatique, un compromis « signifiant une demi-réussite et un demi échec » (Le Guen, 2009, p. 12). Pour Freud (1916), ces actes sont : les méprises, maladresses, égarements d'objets, oublis divers, mais aussi des lapsus, erreurs d'audition ou lecture... nous entendons par actes manqués dans notre étude, tout regret

²²Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°12, 38 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophones et 3 S-S. Francophone.

²³Entretien réalisé le 05 décembre 2021 auprès du parent n° 22, 25 ans, couturière, F. 1 enfant S-S. anglophone.

ou remords éprouvés par les parents dans leur cursus scolaire et que ces derniers projettent sur leurs enfants.

Des récits de vie avec les parents, il apparaît à 55% que le choix d'une scolarisation anglophone pour leur enfant émane aussi de certains actes manqués dans le passé que le parent projette sur son enfant. Dans ce contexte, les parents s'expriment ainsi : « *Je regrette vraiment parce que j'ai négligé l'anglais dans mon parcours scolaire. Maintenant ça me rattrape c'est pourquoi comme moi je ne parle pas anglais je voudrais que mon enfant le fasse pour moi.* »²⁴; « *Ce n'est pas facile quand on sait par quoi nous sommes passés. On cherche absolument à éviter cela aux enfants. Les difficultés que je connais aujourd'hui ne doivent pas être le partage de mes enfants.* »²⁵ ;

*Nous avons été tous scolarisés dans la section francophone ce qui fait que tout le monde dans la famille a des difficultés à parler anglais. C'est pourquoi j'ai décidé d'avoir à la fois des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone et ceux scolariser dans le sous-système francophone.*²⁶.

De ces propos, il ressort que pour certains parents francophones de Melen, le choix de la scolarisation anglophone pour leurs enfants se justifie aussi par la volonté de corriger les erreurs du passé. Suivant l'enquête fait par Bitjaa (2007) sur l'usage du français au Cameroun, le regret d'avoir fait des études exclusivement en français pour les parents francophones se traduit par l'inscription massive des enfants francophones dans les écoles anglophones. Ce regret se retrouve alors être aussi une raison du choix des écoles anglophones par les parents francophones. Il est fondé sur le changement des perceptions des deux langues (français-anglais) au Cameroun. Lesquelles perceptions qui, aujourd'hui inscrivent la langue anglaise dans tous les domaines de la vie public au Cameroun en la situant comme facteur d'intégration nationale et d'insertion socio-professionnelle au Cameroun.

4.1.1.1.3. La possibilité pour le parent d'apprendre et de se faire aider

Du fait du regret sur leur parcours scolaire, qui ne les a pas permis d'être bilingue, pour les parents francophones de Melen, mettre leur enfant dans le sous-système éducatif anglophone leur permet eux-mêmes d'apprendre la langue anglaise et de se faire aider par son enfant en cas de difficulté. Ces parents s'expriment ainsi : « *Je suis francophone et mes enfants font les études anglophone puisque moi je n'ai pas fait la section anglophone alors, mes enfants vont m'apprendre.* »²⁷; « *Tu sais que avec l'évolution du monde tu ne peux pas seulement rester sur*

²⁴ Entretien réalisé le 10 octobre 2021 auprès du parent n°1, 60 ans, militaire retraité, M., 1 enfant S-S. anglophone.

²⁵ Entretien réalisé le 16 octobre 2021 auprès du parent n°5, 33 ans, couturière, F. 2 enfants S-S anglophone).

²⁶ Entretien réalisé le 10 novembre 2021 auprès du parent n°3, 40 ans, ménagère, F., 1 enfant S-S anglophone.

²⁷ Entretien réalisé le 27 novembre 2021 auprès du parent n°16, 28 ans, comptable, F., 2 enfants S-S. anglophone.

une seule langue. Tu peux marcher un peu avec ton enfant et tu croise un anglophone l'enfant peut d'aider à traduire les propos de l'anglophone.»²⁸; « Il y'a aussi le fait que tu peux recevoir les gens et tu peux être appelé à parler anglais en ce moment, peut être que l'enfant pourra d'aider.»²⁹

Il ressort de ces propos que, pour certains parents francophones de Melen, mettre leurs enfants dans les écoles anglophones va leur permettre d'avoir une connaissance de la langue anglaise puisqu'ils pourront travailler aux côtés de leurs enfants et ces derniers pourront aussi les aider dans les conversations où il faudrait traduire l'anglais au français. La possibilité pour le parent d'apprendre ici nécessite pour ce parent de travailler aux côtés de son enfant et de l'accompagner dans ses études. D'où son engagement parental.

4.1. 2. La place de l'anglais dans l'espace public international : une raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophone de Melen

L'espace public international représente l'ensemble des rassemblements physique et virtuel qui traversent les frontières des pays et interagissent mutuellement. Il est question ici, de montrer que la place que la langue anglaise occupe aujourd'hui sur la scène internationale est une des raisons du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophone pour leurs enfants au Cameroun.

La place de l'anglais aujourd'hui à l'international amène les parents francophones de Melen à scolariser leurs enfants dans le sous- système éducatif anglophone car, pour ces parents, l'anglais est une langue incontournable du fait de sa prédominance dans le monde des affaires, dans le monde politique et dans l'arène internationale. Ceci est partagé à 100% dans les entretiens et à 60% dans les récits de vie. A ce sujet, ces parents s'expriment ainsi : *« C'est bien parce que, avec l'anglais tu peux partir dans tous les pays du monde parce que l'anglais se parle partout. »³⁰* ;

L'anglais est la langue la plus parlée au monde. La majorité des informations qu'on peut trouver c'est en anglais. L'anglais est important parce que partout où tu vas allez tu vas te retrouver confronté à l'anglais. Moi particulièrement J'ai commencé toute petite dans le système francophone on nous apprenait juste les base en anglais et quand je suis arrivée à l'université il y'avait des professeurs qui donnaient leurs cours en anglais et là tu as aussi les camarades anglophones tu

²⁸ Entretien réalisé le 10 octobre 2021 auprès du parent n°3, 40 ans, ménagère, F., 1 enfant S-S anglophone.

²⁹ Entretien réalisé le 16 octobre 2021 auprès du parent n°4, 33 ans, enseignante, F., 1 enfant S-S. anglophone.

³⁰ Entretien réalisé le 27 novembre auprès du parent n°15, 31 ans, coiffeuse, F., 1 enfant S-S anglophone et 4 S-S. francophone.

*dois pouvoir échanger avec eux et c'est en ce moment que tu te rends compte que le pays est bilingue.*³¹ ;

*Je me suis rendu compte que quand tu n'as pas la maîtrise de l'anglais tu es perdu. Moi j'ai fait l'enseignement technique et l'anglais c'était coefficient 1 ; quand le professeur d'anglais entrainait nous on sortait mais, au jour d'aujourd'hui nous sommes butés parce que nous nous sommes rendus compte que c'est l'anglais qui est à l'issue de la vie c'est ça qui m'a poussé à envoyer ma fille à l'école anglophone.*³².

Ces propos montrent dès lors que pour répondre aux exigences du monde actuel et s'inscrire dans la mondialisation il faut savoir parler l'anglais car, l'anglais est la langue la plus parlée dans le monde. Ceci met en évidence le poids de la langue anglaise à l'international. À ce propos, le poids et le rang d'une langue internationale par rapport aux autres peuvent être établis au moyen du schéma connu des trois cercles concentriques de l'anglais de Kachru (1986), qui intègre les différents types d'utilisateurs dans un modèle. Le cercle intérieur comprend les pays dans lesquels cette langue est parlée comme langue maternelle par la majorité de la population (le Royaume-Uni, l'Irlande, les États-Unis, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande). Le cercle extérieur inclut la diffusion de l'anglais dans des espaces habités par des non-natifs dans les ex-colonies britanniques africaines et asiatiques, où l'anglais est la langue officielle ou Co-officielle dans l'administration publique et l'enseignement. On trouve ensuite le cercle en expansion, qui englobe les pays sans passé colonial britannique, mais qui reconnaissent l'anglais comme la langue étrangère la plus importante. Kachru et d'autres chercheurs (Crystal, 1997 et 2009; Graddol, 1997 et 2006) soutiennent que le rôle prédominant de l'anglais peut s'expliquer historiquement par la relation entre le premier et le deuxième cercle. En revanche, la projection de son rôle en tant que langue mondiale est exprimée dans le troisième cercle en expansion qui déjà, en l'an 2000, comprenait entre 1,2 et 1,5 milliard d'apprenants et d'utilisateurs.

Selon le modèle gravitationnel des langues du monde³³, il n'existe aujourd'hui qu'une langue hypercentrale, l'anglais, comme seule langue mondiale. L'anglais se retrouve en incontestable position de domination mondiale (Hamel, 2010), elle occupe une position hégémonique sans précédent de sorte qu'elle acquiert une position monopolistique dans plusieurs domaines et menace les espaces de nombreuses autres langues. Jamais le latin ou le

³¹ Entretien réalisé le 17 octobre 2021 auprès du parent n°7, 29 ans, enseignante, F. 2 enfants S-S. anglophone.

³² Entretien réalisé le 17 octobre 2021 auprès du parent n°8, 34 ans, Mécanicien, M., 1 enfant S-S. anglophone.

³³ Proposée à l'origine par De Swaan (2001 et 1993) et réélaborée par Calvet (2002 et 1999). Dans ces modèles, les langues s'intègrent dans un schéma hiérarchique. Ils utilisent la métaphore des galaxies, dans laquelle les langues d'un niveau inférieur sont attirées par les langues des niveaux supérieurs (effet de gravitation) et circulent dans leur galaxie.

français ou l'espagnol n'a occupé une position semblable à celle de l'anglais à l'époque actuelle (Hamel, 2010).

Dans les relations internationales, l'anglais progresse à pas de géant. Elle joue de plus en plus le rôle de langue de travail (Born et Schütte, 1995). Le champ scientifique constitue un autre domaine d'une importance stratégique (Hamel, 2006). L'usage des langues se rapproche peu à peu à un monopole de la langue anglaise, notamment en sciences naturelles et de base, ainsi que dans les technologies. De plus en plus, les publications scientifiques de pointe doivent paraître en anglais pour être prises en compte. En 1990, dans les sciences de base et les sciences naturelles, l'anglais prédominait dans plus de 90 % des publications internationales (Durand, 2001 ; Ammon et McConnell, 2002).

4.1.2.1 Facilité d'intégration dans d'autres pays

Pour les parents francophones de Melen, avec l'avènement de la mondialisation, il est important pour l'enfant d'avoir une maîtrise de plusieurs langues afin de mieux s'adapter à l'évolution du monde. Selon ces derniers, le sous-système éducatif anglophone répond beaucoup plus aux exigences de la mondialisation car, il donne une facilité d'intégration dans d'autres pays. Cette raison est partagée à 100% dans les entretiens et à 62% dans les récits de vie.. Elle se justifie par les propos suivants : « *S'il part dans un autre pays il pourra facilement s'en sortir.* »³⁴; « *C'est bien. L'enfant peut voyager facilement. Mes enfants par exemple s'expriment bien ils peuvent partir partout* »³⁵.

De ces propos, il ressort que pour les parents francophones de Melen, le sous-système éducatif anglophone accorde une facilité d'intégration dans d'autres pays car avec la langue anglaise l'enfant n'aura pas de problème à s'adapter dans d'autre pays.

4.1.2.2. L'ouverture au monde

C'est dès les années 1980 avec l'avènement des médias transnationaux que le monde va se tourner vers une nouvelle vision qui l'assimile à un village planétaire (McLuhan, 1967). Cette cohabitation des personnes et des services a créé des rapports de force aussi militaires (*Hardpower*) que culturelles (*Softpower*). Le *softpower* est beaucoup plus marqué par la domination des cultures et des langues. C'est ainsi que la langue anglaise s'est vue occuper la première place sur la scène internationale. C'est pourquoi le système anglo-saxon est considéré selon les parents comme le plus ouvert au monde. Ce contexte apparait dans 60% des discours.

³⁴ Entretien réalisé le 14 décembre 2021 auprès du parent n°25, 28 ans, décoratrice, F., 1 enfant S-S. anglophone.

³⁵ Entretien réalisé le 05 décembre auprès du parent n°23, 35 ans, taximan, M., 2 enfants S-S. anglophone.

Ils s'expriment ainsi : « *Vu la mondialisation et la compétitivité il faut adopter un système qui est le plus attractif et ouvert* »³⁶ ; « *L'avenir et l'ouverture à l'extérieur c'est ça qui m'intéresse.* »³⁷.

De ces propos, il ressort que pour les parents francophones de Melen, le sous-système éducatif anglophone est le plus ouvert et est le mieux adapté pour former les enfants pour l'avenir de par l'importance de la langue anglaise au niveau international. L'étude de Bitjaa (2007) met en évidence cette considération sociale des camerounais qui associent la langue anglaise à l'ouverture internationale et à la prospérité économique et financière. Pour Pennycook, (2004), l'anglais constitue, une part intégrante du processus de mondialisation. Il affirme dans ce sens que, « *English is not just a language but a discursive field: English is neoliberalism, English is globalisation, English is human capital.* » (Pennycook, 2004, p. 31). Cette importance accordée à l'anglais au Cameroun par rapport au français, en lui associant toutes les vertus matérielles, a été relevée par Sankoff et Cedergren (1976) au cours de leurs enquêtes menées dans les années 1976 au Québec. Il faut comprendre par là avec Bitjaa qu'on apprend une langue pour les biens matériels qu'elle procure. Si une langue donne accès à plus de biens matériels qu'une autre, elle domine forcément celle qui assume des fonctions non économiquement rentables. De cette manière, le succès de la promotion ou de la revitalisation d'une langue quelconque dépend de l'intérêt matériel et financier promis à ses utilisateurs potentiels (Bitjaa, 2007, p. 62).

4.2. Les raisons pratiques ou professionnelles

Les raisons pratiques ou professionnelles se rapportent aux raisons basées sur un savoir-faire quelconque ou une qualification requise pour obtenir un emploi. Le marché du travail au Cameroun est marqué par la faible qualification et le sous-emploi. L'amélioration des performances économiques des dernières années n'a pas suffi à créer les conditions d'un développement économique et social soutenu pour toutes les couches de la population (Boutin, 2010). Cette opacité du monde de l'emploi demande pour les jeunes apprenants une meilleure formation et des qualifications à mêmes de faire face à la compétitivité. C'est pourquoi pour les parents francophones de Melen, il est question de trouver un système éducatif qui répond aux exigences de l'heure tout en dotant les enfants d'une éducation de qualité, spécifié et orienté et

³⁶ Entretien réalisé le 24 octobre 2021 auprès du parent n°10, 27 ans, Etudiant, M., 1 enfant S-S. anglophone.

³⁷ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n° 14, 48 ans, infirmière, F., 1 enfant S-S. anglophone.

qui assure une meilleure insertion socioprofessionnelle et une facilité de bourses d'étude. Cette raison apparaît à 88% dans les entretiens et 23% dans les récits de vie.

4.2.1. Une Meilleure intégration socio-professionnelle

L'insertion socio-professionnelle désigne le processus permettant l'intégration d'une personne au sein du système socio-économique par l'appropriation des normes et des règles de ce système.³⁸ L'insertion socio-professionnelle revient à 80% dans les entretiens. Les parents s'expriment ainsi : « *Ce qui m'a motivé c'est que eux ils ont beaucoup d'avantages et ils peuvent facilement avoir du travail et s'intégrer rapidement dans la société.* »³⁹; « (...) *et aussi dans le monde du travail les anglophones ont plus de chance de trouver un emploi que les francophones parce que la formation là-bas est meilleure.* »⁴⁰.

De ces propos il ressort que, les parents francophones de Melen trouvent que la formation dans le sous-système éducatif est un meilleur moyen pour trouver facilement un emploi et s'intégrer socialement. C'est pourquoi ces derniers choisissent aussi de scolariser leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone.

4.2.2. Une formation spécifié et orientée

Pour certains parents francophones de Melen, le choix du sous-système éducatif anglophone est justifié par le fait que le sous-système éducatif anglophone soit un système spécifié et orienté. C'est-à-dire que l'enfant a la possibilité de choisir des matières qui le préparent à l'avenir. Pour ces parents cette méthode est plus professionnelle car elle permet à l'enfant de rester concentrer sur ces objectifs. Ce contexte apparaît à 88% dans les entretiens et 23% dans les récits de vie. Nous avons des propos comme ceux-ci : « (...) *et ce qui m'intéresse aussi c'est que quand l'enfant arrive au secondaire, il est libre de choisir sa matière. Ça permet à l'enfant de rester concentrer sur ce qu'il veut faire demain.* »⁴¹ « *Le fait de choisir les matières à faire est plus professionnalisant parce que là l'enfant ne va pas être embrouillé avec plusieurs matières ; il est plutôt mieux préparer pour atteindre ses objectifs et c'est aussi ça qui nous motive.* »⁴²

³⁸ Insertion sociale et professionnelle-wikipédia..

³⁹ Entretien réalisé le 16 octobre 2021 auprès du parent n°5, 33 ans, couturière, F. 2 enfants S-S anglophone).

⁴⁰ Entretien réalisé le 27 novembre auprès du parent n°15, 31 ans, coiffeuse, F., 1 enfant S-S anglophone et 4 S-S francophone.

⁴¹ Idem.

⁴² Entretien réalisé le 17 octobre 2021 auprès du parent n°7, 29 ans, enseignante, F. 2 enfants S-S. anglophone.

De ces propos, nous constatons que le fonctionnement du sous-système éducatif anglophone et ses spécialisations intéressent beaucoup les parents francophones et se trouve aussi être une raison du choix de la scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen pour leurs enfants.

4.2.3 Facilité d'obtenir des bourses d'étude

La possibilité d'obtenir une bourse d'étude après les études est aussi une raison évoquée par les parents. Pour les parents francophones, le système anglo-saxon offre une facilité de bourse d'études. Cette raison est partagée à 30% dans les discours. Ces parents s'expriment ainsi : « *Peut-être Après le BACC l'enfant peut voyager pour aller continuer ces études à l'étranger il y'a plus de facilité de bourse dans le système anglophone.* »⁴³; « *Le fait d'avoir aussi une bourse après le bac c'est aussi l'une des motivations.* »⁴⁴.

Suivant ces propos, il faut comprendre que l'une des raisons du choix d'une scolarisation anglophone pour les enfants francophones est la facilité d'obtention de bourse après le baccalauréat. Selon les parents francophones de Melen, le sous-système éducatif anglophone offre une facilité de bourse d'étude.

4.2.4. La connaissance du sous-système éducatif anglophone

Une autre raison pratique se trouve dans la connaissance du sous-système éducatif anglophone. Dans ce contexte, pour les parents francophones de Melen, c'est parce qu'ils connaissent le sous-système éducatif anglophone et ses avantages qu'ils ont décidé de scolariser leurs enfants dans ce sous-système éducatif. Cette raison est partagée à 19% dans les discours. Nous avons les propos comme ceux-ci : « *C'est parce que j'ai fait la section anglophone et que je connais ces avantages que j'ai décidé de scolariser mon enfant là-bas.* »⁴⁵; « *Je sais que le sous-système éducatif est l'idéal pour la formation de l'enfant. J'ai fait beaucoup de recherche sur ce système éducatif et c'est en connaissance de cause que j'ai décidé d'orienter mon enfant là-bas.* »⁴⁶.

Il faut donc dire, par ces propos, que le fait pour certains parents d'avoir une connaissance du sous-système éducatif anglophone les amène aussi à scolariser leurs enfants

⁴³ Entretien réalisé le 28 novembre 2021 auprès du parent n°19, 32 ans, ménagère, F., 2 enfants S-S. anglophone.

⁴⁴ Entretien réalisé le 24 octobre 2021 auprès du parent n°11, 28 ans, Etudiante, F., 1 enfant S-S. anglophone.

⁴⁵ Entretien réalisé le 27 novembre 2021 auprès du parent n°17, 23 ans, Etudiante, F. 1 enfant S-S. anglophone.

⁴⁶Entretien réalisé le 27 novembre 2021 auprès du parent n°16, 28 ans, comptable, F., 2 enfants S-S. anglophone.

dans ce sous-système éducatif. Car, selon eux, ce système est avantageux pour l'enfant de par la qualité de la formation donnée.

4.3 Les raisons symboliques

Le symbole est une représentation porteuse de sens. Les raisons symboliques sont des représentations symboliques qui prennent sens pour la personne qui les porte. Selon Bourdieu (1994) le capital symbolique désigne des biens symboliques comme l'honneur, le prestige, la réputation dont l'accumulation et la reproduction motive tout autant les individus et les groupes que celle des biens matériels ou des titres scolaires. Des discours des parents, il ressort aussi que l'intérêt porté aux écoles anglophones est du ressort des raisons symboliques, c'est-à-dire le prestige et la réputation des écoles anglophones, la volonté de se démarquer des autres, et les raisons d'équilibre dans la scolarisation de leurs enfants. Cette raison est partagée à 62% dans les entretiens et 30% dans les récits de vie.

4.3.1 Le prestige et la réputation des écoles anglophones comme raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophone de Melen

Pour les parents francophones de Melen, les écoles anglophones attirent par leur propreté, leur prestige et leur réputation. Cela concerne à la fois l'apparence des élèves qui fréquentent ces écoles et le prestige même de ces écoles. Ces raisons sont partagées à 62% dans les entretiens et à 30% dans les récits de vie.

4.3.1.1. Le prestige

Le prestige est un attrait particulier d'une chose qui impose le respect et l'admiration. Plusieurs parents affirment que la propreté et le prestige des écoles anglophones sont des éléments qui attirent vraiment l'attention et poussent ces derniers à s'intéresser à ces écoles. Ces parents s'expriment ainsi : « *La plus part des écoles anglophones sont très propres et ça donne vraiment envie* »⁴⁷; « *Ces écoles attirent aussi par leur propreté et le prestige qu'on peut y retrouver.* »⁴⁸; « *Quand tu vois les écoles anglophones elles sont toujours bien construites et propres. Ce sont des écoles prestigieuses et nous sommes impressionnés par cela.* »⁴⁹; « *Quand tu vois les enfants scolarisés dans la section anglophone, ils sont toujours*

⁴⁷ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n° 14, 48 ans, infirmière, F., 1 enfant S-S. anglophone.

⁴⁸ Entretien réalisé le 10 octobre 2021 auprès du parent n° 1, 60 ans, militaire retraité, M., 1 enfant S-S. anglophone.

⁴⁹ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n° 13, 34 ans, ménagère, F., 1 enfant S-S. anglophone.

propres par rapport aux enfants du sous-système francophone et, ils sont toujours habillés de façon prestigieuse. C'est aussi ça qui nous fait jeter notre dévolu sur ces écoles. »⁵⁰.

De ces propos, il ressort que les écoles anglophones sont des écoles prestigieuses et propres. Ce prestige est aussi à voir au niveau de l'apparence vestimentaire des élèves qui, selon les parents francophones de Melen, est très important lorsqu'on veut préparer l'enfant à la responsabilité. Ces éléments motivent aussi les parents francophones de Melen à scolariser leurs enfants dans le sous-système anglophone.

4.3.1.2. La réputation

La réputation peut être définie comme une distribution d'opinions d'une personne ou d'une autre entité chez un *stakeholder* ou un groupe d'intérêt (Bromley, 2001). La psychologie pense ainsi la réputation comme un mécanisme d'évaluation du risque d'entrer en relation avec une entité. La réputation est comprise ici comme la capacité d'anticiper les comportements futurs (Cornell et Shapiro, 1987).

En sociologie, la réputation est considérée comme une caractéristique ou un attribut assigné à un acteur sur la base de ses actions passées (; Kollock, 1994 ; Raub et Weesie, 1990). Elle a non seulement pour effet de fournir les croyances collectivement partagées qui guident les espérances et les choix d'agents, mais elle fonctionne aussi comme une sorte de ressource qui confère le statut et la puissance provenant de la perception et de l'appréciation des autres (Bourdieu, 2000). Deux courants théoriques permettent de mieux comprendre la réputation. Il s'agit de la *stakeholders theory* qui met en évidence la nécessité de prendre en compte les demandes des parties prenantes et la théorie de la ressource qui place l'avantage concurrentiel au cœur de l'entreprise, et de l'éthique d'entreprise qui montre qu'un comportement éthique permet à l'organisation de mieux réussir (Boistel, 2008).

Pour les parents francophones de Melen, les écoles anglophones gardent toujours une très bonne réputation. Et, c'est cette réputation qui motive les parents francophones à s'y intéresser. Ces parents s'expriment : « (...) *et puis il y'a le fait que les écoles anglophones sont toujours réputer d'être meilleures. On ne parle pas des écoles anglophones comme on parle des écoles francophones. Si je peux le dire ainsi. »⁵¹; « Les écoles anglophones ont une très bonne réputation et c'est ça qui nous attire aussi là-bas. »⁵².*

⁵⁰ Entretien réalisé le 16 octobre 2021 auprès du parent n°6, Ménagère, 26 ans, F. 1 enfant S-S. anglophone.

⁵¹ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n° 14, 48 ans, infirmière, F., 1 enfant S-S. anglophone.

⁵² Entretien réalisé le 27 novembre 2021 auprès du parent n°16, 28 ans, comptable, F., 2 enfants S-S. anglophone.

De ces propos, il faut comprendre que les écoles anglophones attirent aussi les parents francophones de Melen par leur réputation qualifiée de meilleure par ces derniers.

4.3.2. Raison d'équilibre dans la scolarisation des enfants

Dans la logique des raisons symboliques, nous avons les raisons d'équilibre dans la scolarisation des enfants. Dans ce contexte, pour les parents francophones de Melen, le choix de la scolarisation anglophone pour leurs enfants émane de la volonté d'apporter un équilibre dans la scolarisation de leurs enfants. Pour ces derniers, il est important d'avoir à la fois des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone et des enfants scolarisés dans le sous-système francophone. C'est pour cette volonté d'équilibre que, ayant déjà des enfants dans le sous-système éducatif francophone, il a fallu orienter aussi d'autres dans le sous-système éducatif anglophone. Cette raison d'équilibre revient à 35% dans les entretiens. Ces parents s'expriment ainsi : « *J'ai envoyé mon enfant dans le sous-système anglophone parce que je voulais avoir un équilibre dans la scolarisation de mes enfants.* »⁵³ ;

*Puisque j'avais déjà des enfants dans la section francophone, je voulais aussi avoir un enfant dans la section anglophone parce que je pense que c'est important d'avoir à la fois des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone et dans le sous-système éducatif francophone. C'est même à ce niveau qu'on apprécie le niveau du vivre ensemble au Cameroun. Oui ! Parce que ça démontre déjà qu'on a accepté le système éducatif de l'autre et vis-versa*⁵⁴.

Suivant ces propos, le fait pour les parents francophones de Melen d'avoir un équilibre dans la scolarisation de leurs enfants démontre de l'acceptation de la culture et des valeurs de l'autre dans le sens du vivre ensemble au Cameroun. Ceci dit, accepter les valeurs et les cultures de l'autre comme principe du vivre ensemble implique aussi pour les parents de scolariser certains de leurs enfants dans le système éducatif de l'autre, c'est-à-dire pour les parents francophones, scolariser certains de ses enfants dans le sous-système éducatif anglophone et pour les parents anglophones, scolariser certains de ses enfants dans le sous-système éducatif francophone.

4.3.3. La volonté de se démarquer des autres

Pour certains parents francophones de Melen, le fait d'envoyer leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone leur permet de se démarquer des autres ou encore de ne pas faire comme les autres. Cette raison est partagée à 35% dans les récits de vie. Ces parents

⁵³ Entretien réalisé le 10 octobre 2021 auprès du parent n°3, 40 ans, ménagère, 1 enfant S-S anglophone.

⁵⁴ Entretien réalisé le 16 octobre 2021 auprès du parent n°4, 33 ans, enseignante, F., 1 enfant S-S. anglophone.

s'expriment ainsi : « *J'ai envoyé mon enfant dans le sous-système éducatif anglophone parce que je voulais aussi à un certain niveau faire la différence dans ma famille. Presque tous les enfants sont scolarisés dans le sous-système éducatif francophone. Il fallait aussi que je me démarque.* »⁵⁵.

De ces propos, il ressort, que pour certains parents francophones de Melen, le fait d'avoir choisi de scolariser leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone leur permet de se démarquer et de faire la différence tout autour d'eux. Faire la différence et se démarquer des autres, se retrouve donc être une des raisons du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen pour leurs enfants.

4.4. Les raisons morales

La morale renvoie à l'ensemble des règles et des préceptes considérées comme bonnes de façons absolu ou découlant d'une certaine conception de la vie. Pour Lalande (2010), la morale renvoie à l'ensemble des règles de conduite admises à une époque et ayant pour finalité le bien. La morale se réfère à la valeur, à ce qui rend l'homme digne d'intérêt. C'est le règne de l'idéal et non des faits, grâce à la conscience morale l'homme peut émettre des jugements de valeurs. Pour Durkheim (1985), c'est par le processus de socialisation que la société inculque ses interdits à l'individu. La morale se présente alors comme la conformité aux normes de la société. Les raisons morales comme raisons du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen ont été évoquées à 42% dans les entretiens et dans les récits de vie. Ces raisons sont : les valeurs religieuses, la rigueur, la discipline et la bonne éducation.

4.4.1. Les valeurs religieuses comme raison du choix

Les valeurs religieuses ont été évoquées chez les parents à près de 42% dans les discours. Pour les parents francophones, les écoles anglophones aident les enfants à développer une culture pieuse en respectant les valeurs religieuses et en développant la crainte de Dieu. Dans ce contexte les parents s'expriment ainsi :

Les écoles anglophones mettent beaucoup l'accent sur la prière. Il y'a même une matière là-bas qu'on appelle religion ça permet aux enfants de développer les valeurs religieuses et c'est bien pour le développement de l'enfant car celui-ci va grandir dans la crainte de Dieu. ⁵⁶ ;

Quand je vois les enfants scolariser dans le sous-système éducatif anglophone agir ou se comporter ça m'intéresse vraiment. Ces enfants savent qu'il faut aimer son

⁵⁵ Entretien réalisé le 27 novembre auprès du parent n°15, 31 ans, coiffeuse, F., 1 enfant S-S anglophone et 4 S-S francophone.

⁵⁶ Entretien réalisé le 17 octobre 2021 auprès du parent n°9, 40 ans, ménagère, F., 2 enfants S-S. anglophone.

*prochain, qu'il faut apprendre à donner et c'est bien. C'est aussi ça qui m'a poussé à y scolariser mes enfants*⁵⁷.

Il ressort de ces propos que, le choix porté par les écoles anglophones chez les parents francophones de Melen se justifie aussi par les valeurs religieuses communiquées dans ces écoles. Cela est bien pour les enfants car, pour les parents, l'enfant grandira dans la crainte de Dieu.

4.4.2. La rigueur, la discipline et la bonne éducation comme raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen

4.4.1.1. La rigueur et la discipline

Les écoles anglophones sont pour les parents francophones de Melen des écoles qui mettent l'accent sur la discipline. Les enseignants sont rigoureux dans le travail et dans les habitudes, et ne laisse pas les enfants s'égarer. Ces parents s'expriment ainsi : « *Les écoles anglophones sont vraiment disciplinées et cette discipline est appliquée par les enfants. Tu ne peux pas voir un enfant anglophone faire du n'importe quoi.* »⁵⁸ ; « *Les écoles anglophones sont des écoles qui disciplinent les enfants. L'enfant est posé tu ne peux pas voir ces enfants insulter parce que là-bas on est très regardant sur ce genre de chose.* »⁵⁹ ; « *Là-bas les enfants travaillent, ils sont concentrés, posés et respectueux. Ce sont tous ces valeurs qui nous intéressent.* »⁶⁰.

La discipline et la rigueur des écoles anglophones fascinent beaucoup les parents francophones de Melen et se trouvent comme des raisons expliquant aussi le choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen pour leurs enfants.

4.4.1.2. La bonne éducation

Les parents francophones trouvent aussi que les écoles anglophones donnent une bonne éducation aux enfants. C'est un élément qui conduit souvent aux choix d'une scolarisation anglophone pour leurs enfants. Ils s'expriment ainsi : « *Il y'a d'abord leur façon de prendre soin des élèves et leur façon d'éduquer qui poussent l'enfant à être indépendant. Le parent n'est pas toujours là. Et c'est cela qui nous intéressent aussi, je peux le dire ainsi.* »⁶¹ ; « *C'est la bonne éducation que l'on recherche tous. Et je pense que là-bas l'enfant recevra cette bonne*

⁵⁷ Entretien réalisé le 10 octobre 2021 auprès du parent n°2, 35 ans, ménagère, F., 4 enfants S-S. anglophone.

⁵⁸ Entretien réalisé le 16 octobre 2021 auprès du parent n°5, 33 ans, couturière, F. 2 enfants S-S anglophone.

⁵⁹ Entretien réalisé le 28 novembre 2021 auprès du parent n°20, 35 ans, enseignante, F., 1 enfant S-S. anglophone.

⁶⁰ Entretien réalisé le 24 octobre 2021 auprès du parent n°12, 38 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophone.

⁶¹ Entretien réalisé le 24 octobre 2021 auprès du parent n°11, 28 ans, Etudiante, F., 1 enfant S-S. anglophone.

éducation »⁶² ; « (...) il y'a aussi le fait que dans les écoles anglophones ont éduque les enfants à la propreté et c'est très bien pour les enfants parce que l'enfant devient propre et il apprend à ranger sa chambre »⁶³.

De ces propos, il ressort que pour les parents francophones de Melen, l'éducation reçue par les enfants dans les écoles anglophones leur permet d'être indépendants, autonomes et ordonnés. Cette éducation est appréciée par les parents car, ces derniers n'auront plus à mettre beaucoup de pression sur leurs enfants pour qu'ils soient ordonnés et posés.

Suivant les données recueillies des différents entretiens avec les enseignants, le sous-système éducatif anglophone est spécifique par rapport au sous-système éducatif francophone uniquement sur le plan moral car selon eux le sous-système éducatif anglophone partage les mêmes objectifs d'enseignement et les mêmes compétences avec le sous-système éducatif francophone. Alors, la spécificité de ce sous-système éducatif est à voir sur le plan moral, c'est-à-dire le fait même que ce sous-système soit enraciné sur les valeurs religieuses incite les apprenants à être disciplinés et à bien se comporter. Cela est partagé à 55% dans les entretiens. Ces enseignants s'expriment ainsi :

*Le système francophone et anglophone c'est la même chose. Donc si on veut dire qu'il y a une différence c'est d'abord au niveau de la morale ensuite la discipline c'est ça même qui attire le parent dans notre sous-système. Aussi le système anglophone est strict. Nous on forme bien nos élèves au niveau de la morale. Tu ne peux pas voir nos enfants insulter. On met l'accent sur l'habillement, la coiffure et les chaussures aussi. On a plus de discipline ici. Les deux sous- systèmes ont le même programme, ça dépend de la manière de les administrer. Moi je ne vois que de la différence au niveau de la discipline parce que les mêmes compétences qu'on a données aux anglophones ce sont est les mêmes compétences qu'on nous a données.*⁶⁴

On peut constater par ces propos que, le sous-système éducatif anglophone est apprécié par les parents francophones car, dans ce sous-système éducatif, on inculque de bonnes habitudes aux enfants. Pour les enseignants de ce sous-système éducatif, c'est en cela que le sous-système éducatif anglophone tient sa spécificité. C'est sur ces éléments que les parents se basent pour scolariser leurs enfants dans ce sous-système éducatif. Dans ce sens, des données des entretiens et des récits de vie des parents francophones de Melen, on peut voir que le sous-système éducatif anglophone arrive à créer un comportement différencié chez les enfants par

⁶² Entretien réalisé le 28 novembre auprès du parent n°18, 30 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophone.

⁶³ Entretien réalisé 24 octobre 2021 auprès du parent n°12, 38 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophone.

⁶⁴ Entretien réalisé au Groupe Scolaire Bilingue Mokala le 22 novembre 2021 auprès de l'enseignant n°14, 41 ans, M., 11 ans d'expérience.

rapport à ceux scolarisés dans le sous-système éducatif francophone. Nous le constatons par ce propos : « *Mon enfant dans le sous-système anglophone est plus calme et responsable que les autres scolarisés dans le sous-système éducatif francophone.* »⁶⁵;

*Le comportement de mon enfant scolarisé dans le sous-système anglophone est très bon par rapport aux autres. Il dit à ces sœurs ce qui est bien et ce qui n'est pas bien. Il chante en anglais et il explique en français. Et quand il entend les enfants insulter, il dit que si tu insultes tu seras l'enfant de Satan ; si tu fais comme ça tu seras l'enfant de Dieu. La prière est la chose la plus prioritaire pour lui. Leur façon d'éduquer est très bien ; les enfants sont respectueux.*⁶⁶

Selon les parents ayants à la fois des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone et francophone, le comportement de leur enfant qui fréquente le sous-système éducatif anglophone est meilleur que ceux scolarisés dans le sous-système éducatif francophone. On peut comprendre par-là que l'intérêt porté par les écoles anglophones chez les parents francophones de Melen est du ressort des valeurs morales et religieuses inculquées aux enfants dans ce sous-système éducatif.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous, les raisons du choix des écoles anglophones chez les parents francophones de Melen pour leurs enfants. Ils contiennent des données issues des entretiens semi-directifs et des récits de vie.

Tableau 9: Les raisons du choix des écoles anglophones chez les parents francophones pour leurs enfants

Raisons	Description	Occurrence dans les entretiens (n=26)	Occurrence dans les récits de vie (n=16)
L'importance de la langue anglaise aujourd'hui	L'importance dans l'espace public national et international.	26	16
Raisons professionnelles ou pratiques	Une Meilleure intégration socio-professionnelle, une formation spécifiée et orientée, Facilité d'obtenir des bourses d'étude.	23	6
Raisons symboliques	La réputation, le prestige, les raisons d'équilibre et le besoin de démarcation.	16	8
Raisons morales	La rigueur, la discipline, les valeurs religieuses.	11	11

⁶⁵ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°13, 34 ans, ménagère, F., 1 enfant S-S. anglophone.

⁶⁶ Entretien réalisé le 27 novembre auprès du parent n°15, 31 ans, coiffeuse, F., 1 enfant S-S anglophone et 4 S-S. francophone.

--	--	--	--

Sources : Données des entretiens et des récits de vie.

De ce tableau, il ressort que, la principale raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones pour leurs enfants est basée sur l'importance de la langue anglaise, que ce soit dans l'espace public nationale qu'internationale. Les raisons secondaires sont celles pratiques ou professionnelles. Enfin, nous avons les raisons symboliques et morales. Nous pouvons alors dire par là que, les parents francophones de Melen inscrivent leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone parce qu'ils sentent le besoin pressent d'apprendre la langue anglaise qui est selon eux, une condition sine et qua non de l'intégration sociale. Dès lors, lorsque le parent francophone choisit de scolariser son enfant dans le sous-système éducatif anglophone, celui-ci s'engage aux côtés de ce dernier pour sa réussite scolaire. D'où son engagement parental.

CHAPITRE 5 : ANALYSE DU NIVEAU D'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL DES ENFANTS FRANCOPHONES DE MELEN DANS LE SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE.

Le choix d'une trajectoire scolaire pour son enfant ou sa progéniture est généralement préparé à la base par une connaissance du milieu même où l'on voudrait scolariser l'enfant. En effet, plus les parents se montrent concernés à encadrer la scolarité de leurs enfants, plus les performances scolaires de ces derniers s'en trouvent meilleures (Dierendonck, Poncelet et Voz 2008). L'engagement parental compris comme étant la participation des parents dans les processus éducatifs et les expériences de leur enfant (Jeynes, 2003), se décline selon la typologie de Sui-Chu et Willms (1996) en quatre éléments à savoir : la discussion à la maison, la communication entre l'école et la maison, la participation à l'école et la supervision à la maison. L'implication des parents se présente alors comme « la façon dont chaque parent participe au processus éducatif de son enfant à la maison et à l'école » (Papakonstantinou, 2013, p. 112).

La réussite scolaire quant à elle s'examine en fonction de l'échec scolaire car, l'élève qui échoue c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément aux programmes, prévoyait qu'il acquière (Isambert-Jamati, 1971). La réussite scolaire est associée à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape du cursus scolaire, aux notes, aux résultats, aux examens, au passage en classe supérieure, à l'obtention des diplômes, mais aussi, au développement des compétences et des qualifications nécessaires à l'insertion dans la vie professionnelle et sociale (Demba, 2021).

Ce chapitre entend montrer comment le parent francophone de Melen en choisissant le sous-système éducatif anglophone pour son enfant, s'engage rationnellement aux côtés de son enfant pour la réussite de ce dernier. Suivant les données des entretiens et des récits de vie, il convient de dire que la réussite scolaire des enfants francophones dans le sous-système éducatif anglophone est le fruit d'une préparation minutieuse que le parent engage dès le départ, en travaillant sa connaissance du milieu scolaire anglophone et en accompagnant son enfant dans ses études.

5.1 La connaissance du sous système éducatif anglophone par les parents francophones de Melen comme déterminant de leur engagement scolaire pour la réussite de leurs enfants

La plupart des parents avec lesquels nous nous sommes entretenus ont déclaré avoir une idée du fonctionnement, de l'organisation et des méthodes d'évaluation du sous-système éducatif anglophone même si cette connaissance est minime, les parents s'activent par le biais de leurs enfants à mieux s'imprégner des mécanismes de fonctionnement du sous-système éducatif anglophone. A cet effet, nous avons relevé deux niveaux de connaissance du sous-système éducatif anglophone chez les parents.

5.1.1 Les niveaux de connaissance du sous-système éducatif anglophone chez les parents francophones de Melen

Parler de niveau de connaissance ici revient à évaluer par le biais de certains critères, le niveau de maîtrise que le parent a du sous-système éducatif anglophone. Ces critères se posent en fonction du niveau de maîtrise du fonctionnement, de l'organisation et des méthodes d'évaluation du sous-système éducatif anglophone. Nous avons ressortis deux principaux niveaux à savoir : le niveau de connaissance élémentaire et le niveau de connaissance approfondie.

5.1.1.1 Le niveau de connaissances élémentaires

La connaissance élémentaire est évaluée sur la maîtrise des éléments de base qui structurent l'organisation et le fonctionnement du sous-système éducatif anglophone. Ces éléments sont : la connaissance de certains curriculums, de la langue d'enseignement, des procédés d'évaluation, de certaines spécialisations et de certains débouchés. Selon les données obtenues des entretiens et des récits de vie, plus de la moitié des parents ont une connaissance élémentaire du sous système éducatif anglophone. Sur 26 entretiens que nous avons recueillis, 17 parents ont une connaissance élémentaire du fonctionnement, de l'organisation et des méthodes d'évaluation du sous-système éducatif soit un pourcentage de 65%. Cela ressort des propos comme ceux-ci : « *Oui j'ai une connaissance. Ils n'ont pas de première, ils ont un BACC et après le BACC il y'a une possibilité d'avoir une bourse.* »⁶⁷; « *Les évaluations c'est sous forme de texte et après on te pose les questions. Les matières principales sont l'anglais et la mathématique* »⁶⁸. » ;

*Je sais quand même que c'est un système qui n'est pas comme le système francophone surtout sur le plan des matières. Ça veut dire que chez nous dans le système francophone on essaye de faire un peu de tout alors que dans le système anglophone on surcharge moins les enfants.*⁶⁹

⁶⁷ Entretien réalisé le 24 octobre 2021 auprès du parent n°11, 28 ans, Etudiante, F., 1 enfant S-S. anglophone.

⁶⁸ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°13, 34 ans, ménagère, F., 1 enfant S-S. anglophone.

⁶⁹ Entretien réalisé le 24 octobre 2021 auprès du parent n°10, 27 ans, Etudiant, M., 1 enfant S-S. anglophone.

De ces propos, nous constatons que, la plus part des parents francophones de Melen qui scolarisent leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone n'ont pas une grande connaissance de ce sous-système éducatif. Les connaissances dont ils disposent sont juste élémentaires et pas approfondies.

5.1.1.2 La connaissance approfondie

À près de 35% nous avons relevé une connaissance approfondie du sous-système éducatif anglophone chez les parents francophones. La connaissance approfondie s'évalue ici en fonction du niveau de maîtrise que les parents ont du fonctionnement, de l'organisation et des méthodes d'évaluation du sous-système éducatif anglophone. Ces connaissances, dépassant le cadre élémentaire, présente de façon plus explicite le sous-système éducatif anglophone dans son organisation, son fonctionnement et ses procédés évaluatifs. Nous pouvons le voir au travers des propos suivants :

C'est presque comme chez les francophones mais à la maternelle, il y'a une évaluation orale et écrite. A l'oral il y'a la communication on voit comment l'enfant s'exprime et écrit ; c'est juste ce que l'enfant a vu on interroge l'enfant sur le niveau de communication. Pour l'ordinary level, ont fait le choix des matières. On choisit déjà en 3eme à ce niveau c'est 11 matières maximum. Au fur et à mesure que l'enfant avance, ces matières diminuent. C'est plus spécialisé et plus avancé. Même si c'est plus surchargé au début mais après, l'enfant a moins de charge. Les matières obligatoires sont l'anglais le français et la mathématique. Au Bacc scientifique la matière obligatoire est la chimie. Maintenant avec la crise anglophone c'est là où ça complique parce que tu as peur d'envoyer ton enfant à Buea. Pour moi les enfants sont plus avancés et plus spécialisés dans ce qu'ils veulent faire. S'il veut même faire la médecine, il est déjà spécialisé dans ses matières. Ce n'est pas que tu veux peut être faire la médecine et on te surcharge la tête avec la géographie par exemple.⁷⁰

Par ces propos, nous pouvons clairement apprécier le niveau de connaissance approfondie des parents francophones de Melen sur le fonctionnement, l'organisation et les méthodes du sous-système éducatif anglophone. Il faut toutefois préciser que ce niveau de connaissance a été relevé uniquement chez les parents ayant un niveau scolaire appréciable c'est-à-dire ayant atteint le niveau des études supérieures et chez certains ayant fréquentés le sous-système anglophone. Ce qui voudrait dire que, le niveau de connaissance des parents est fonction de leur niveau scolaire et des expériences qu'ils ont de ce milieu scolaire. En fait, ce sont les expériences que le parent se fait tout au long de son parcours scolaire qui l'amène à

⁷⁰Entretien réalisé le 27 novembre 2021 auprès du parent n°17, 23 ans, Etudiante, F. 1 enfant S-S. anglophone.

mieux développer une connaissance du sous-système éducatif anglophone. Celui-ci s'informe et fait des recherches pour mieux connaître l'environnement scolaire de son enfant.

5.2 La connaissance du sous-système éducatif anglophone : une quête continue des parents francophones de Melen pour la réussite de leurs enfants

Pour les parents francophones de Melen, la maîtrise du fonctionnement du sous-système éducatif dans lequel fréquente l'enfant est nécessaire si l'on veut mieux orienter l'enfant. C'est pourquoi ces derniers cherchent dans la mesure du possible à connaître comment ce système fonctionne. Les sources d'informations sont variées.

5.2.1 Les moyens d'information des parents francophones de Melen sur le sous-système éducatif anglophone

Suivant les données des entretiens semi-directifs avec les parents, ces moyens d'information sont de trois ordres à savoir : l'évolution des enfants, les recherches personnelles et les informations reçues des enseignants.

5.2.1.1 L'évolution des enfants

Sur les 26 entretiens, 06 parents affirment s'informer par le biais de l'évolution de leurs enfants. Ces parents s'expriment : « *Ce sont mes enfants qui me font connaître comment ça fonctionne* »⁷¹; « *J'ai commencé à comprendre ça quand l'enfant a commencé à fréquenter et en travaillant avec l'enfant.* ».⁷²

Suivant ces propos, nous pouvons dire que les parents s'informent sur le fonctionnement et les méthodes d'évaluation du sous-système éducatif anglophone par le biais de leurs enfants. C'est alors quand l'enfant fréquente déjà le milieu scolaire anglophone que le parent développe une connaissance de ce sous-système éducatif. A cela, nous pouvons dire que certains parents francophones scolarisent leur enfant dans le sous-système éducatif anglophone sans toutefois avoir une connaissance de ce sous-système éducatif.

5.2.1.2 Les recherches personnelles

08 parents affirment faire recours aux recherches personnelles pour s'informer sur le fonctionnement du sous-système éducatif anglophone et connaître les opportunités que l'enfant pourrait avoir en fréquentant ce sous-système éducatif. Les recherches personnelles via les

⁷¹ Entretien réalisé le 16 octobre 2021 auprès du parent n°6, Ménagère, 26 ans, F. 1 enfant S-S. anglophone.

⁷² Entretien réalisé le 17 octobre 2021 auprès du parent n°8, 34 ans, Mécanicien, M., 1 enfant S-S anglophone.

réseaux sociaux, les interactions avec les groupes des pairs et les expériences personnelles. Ces parents s'expriment :

*Avant même d'inscrire mon enfant dans ce sous-système éducatif j'avais déjà une très bonne connaissance de ce sous-système éducatif parce que je fais beaucoup de recherches et j'ai des collègues qui avaient déjà des enfants scolarisés dans ce sous-système éducatif. Cela m'a permis d'apprendre.⁷³ ;
« Je suis très actif sur les réseaux sociaux et c'est ça qui me permet d'avoir une certaine connaissance du sous-système éducatif anglophone. Moi je fais beaucoup de recherche personnelle et c'est ça qui m'informe à tous les niveaux. »⁷⁴.*

Par ces propos, nous pouvons voir clairement que d'autres parents francophones de Melen s'activent quotidiennement pour avoir des informations sur le sous-système éducatif anglophone bien avant même de scolariser leurs enfants dans ce sous-système éducatif. Ces informations s'obtiennent surtout via les réseaux sociaux.

5.2.1.3 Les informations reçues des enseignants

12 parents affirment s'informer par le biais des enseignants. Ces parents s'expriment :
« ce sont les enseignants qui nous renseignent. Quand on ne comprend pas pourquoi on nous demande telle ou telle chose on fait recours aux enseignants. »⁷⁵.

Par ces propos, nous pouvons comprendre que la plupart des parents francophones qui scolarisent leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone développent une connaissance du sous-système éducatif anglophone par le biais des enseignants.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous, les moyens d'information que les parents déclarent utiliser pour s'informer sur le sous-système éducatif anglophone. Ils contiennent des données issues des entretiens semi directifs.

Tableau 10: Les moyens d'information que les parents déclarent utiliser pour s'informer sur le sous-système éducatif anglophone

Moyens d'information déclarés	Occurrences dans les discours (n=12)
L'évolution des enfants	06
Recherches personnelles	08
Informations reçues des enseignants	12

⁷³ Entretien réalisé le 28 novembre auprès du parent n°18, 30 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophone.

⁷⁴ Entretien réalisé le 05 décembre 2021 auprès du parent n° 22, 25 ans, couturière, F. 1 enfant S-S. anglophone.

⁷⁵ Entretien réalisé le 10 novembre 2021 auprès du parent n°3, 40 ans, ménagère, F., 1 enfant S-S anglophone.

Source : données des entretiens semi-directifs.

D'après ce tableau, la plupart des connaissances que les parents francophones de Melen détiennent du sous-système éducatif anglophone proviennent des informations reçues des enseignants à 46%. Ils sont informés à 31% au travers des recherches personnelles et à 23% par l'évolution de leur enfant. Nous pouvons dire au travers de ces données que les parents francophones de Melen ayant des enfants dans le sous- système éducatif anglophone entretiennent des relations avec les enseignants et se mettent régulièrement au parfum de ce que font leurs enfants à l'école. Ce qui montre l'attachement du parent avec l'école de son enfant et son immersion dans l'éducation de ce dernier. En effet, plus le parent est immergé, plus il est engagé dans l'éducation de son enfant. Ceci répond à une caractéristique de l'engagement parental qui est le niveau de communication entre l'école et la famille (Epstein, 2001).

5.2.2 La nécessité d'une maîtrise du fonctionnement du sous système éducatif anglophone par les parents francophones de Melen pour la réussite de leurs enfants

Pour certains parents francophones de Melen, pour mieux suivre son enfant dans le sous-système éducatif anglophone, il faut d'abord connaître comment ça fonctionne. Pour eux, pour mieux orienter l'enfant il faut d'abord qu'ils s'impliquent grâce à sa connaissance du sous système éducatif anglophone. Cela ressort à 75% dans les entretiens. Ces parents s'expriment ainsi :

Si nous restons trop en contact avec les enseignants c'est pour qu'ils nous renseignent et nous disent comment faire. Il y'a beaucoup de chose que les anglophones font et que les francophones ne font pas nous devons connaître tout ça pour mieux orienter notre enfant. Et je pense qu'il ne faut pas laisser l'enfant à lui seul c'est pourquoi il faut travailler avec lui et lui dire ce qu'il faut faire.⁷⁶ ;

La connaissance du sous-système éducatif anglophone est bien. Parce que si toi-même le parent tu ne connais pas comment ça se passe là-bas tu peux laisser ton enfant s'égarer. Et même quand il faut suivre l'enfant il faut connaître comment ça fonctionne là-bas.⁷⁷

De ces propos, il ressort que, la connaissance du sous-système éducatif anglophone par le parent est un facteur déterminant pour la réussite de l'enfant car, cette connaissance permet au parent de bien orienter l'enfant en connaissance de cause. Il est alors nécessaire pour les parents de connaître ce qui est spécifique et propre au sous-système éducatif anglophone pour mieux accompagner l'enfant dans ses études. Parce que la non maîtrise de ce facteur pourrait

⁷⁶ Entretien réalisé le 24 octobre 2021 auprès du parent n°10, 27 ans, Etudiant, M., 1 enfant S-S. anglophone.

⁷⁷ Entretien réalisé le 16 octobre 2021 auprès du parent n°6, Ménagère, 26 ans, F. 1 enfant S-S. anglophone.

entraîner des mauvais choix chez l'enfant. Un parent nous raconte à ce propos dans les récits de vie ceci :

J'ai un frère qui a scolarisé un de ses enfants dans le sous-système éducatif anglophone. En le mettant là-bas personne ne connaissait comment ça se passe dans ce système et, lui-même n'a même pas cherché à le savoir. C'est comme ça que l'enfant est resté il faisait ses choses seul là-bas jusqu'à l'obtention de son Baccalauréat. Après son Baccalauréat son père a voulu qu'il fasse le concours de polytechnique c'est en ce moment-là qu'il se rend compte que son fils avait pris les matières littéraires. Donc il ne connaissait même pas la filière de son fils. Son fils avait choisi la philosophie, l'histoire et le français et dans son relevé il avait une sous moyenne en français donc même le concours de l'ESSTIC que lui-même voulais faire il était buté. C'est pourquoi il faut vraiment bien connaître comment ces choses-là se passe en fonction de l'ambition de l'enfant.⁷⁸

Suivant ce parent, pour éviter que l'enfant fasse des mauvais choix il faudrait que les parents s'impliquent en prenant connaissance des spécialisations et de ce que chaque spécialisation implique. Car, pour ce dernier, la connaissance du sous-système éducatif par le parent est une nécessité pour la réussite de l'enfant.

5.3 Les critères de l'accompagnement parental et la réussite scolaire des élèves francophones dans le sous-système éducatif anglophone

Très souvent les parents s'engagent pour accompagner leurs enfants dans leurs études en mettant des moyens en œuvre pour aider ces derniers. Ces moyens sont généralement un soutien scolaire que le parent cherche, soit auprès des enseignants, soit auprès de son voisinage ou encore soit en s'engageant lui-même pour soutenir son enfant. Les données que nous avons recueillies de nos entretiens et des récits de vie montrent que pour accompagner leurs enfants, les parents francophones de Melen cherchent beaucoup plus à collaborer avec l'école pour se rassurer que l'enfant est bien tenu. Ces parents cherchent beaucoup plus un soutien venant de l'école. Sur les 26 entretiens passés, 13 parents affirment avoir recommandé leurs enfants aux enseignants ; soit 50%, 6 parents affirment avoir des répétiteurs à la maison pour tenir leur enfant ; soit 23%, 2 parents affirment tenir eux-mêmes leurs enfants soit 6%, 5 parents affirment que leur enfant évoluent seul soit 19%.

Ceci témoigne du niveau de sacrifice des parents lorsqu'ils décident de scolariser leurs enfants dans le sous-système anglophone. Ces parents, malgré le fait qu'ils soient de langue d'expression française, s'engagent tout de même à travailler aux côtés de leurs enfants dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. A cela, il faut croire que ce n'est pas toujours le sentiment d'efficacité du parent qui pousse ce dernier à se lancer dans l'accompagnement scolaire de son

⁷⁸ Entretien réalisé le 10 octobre 2021 auprès du parent n°1, 60 ans, militaire retraité, M., 1 enfant S-S. anglophone.

enfant. Mais, plutôt lorsque le parent se sent moins efficace, celui-ci cherche à travailler durement pour aider son enfant. Les auteurs tels que Reiniger et Lopez (2017), Green, Walker, Hoover-Dempsey, et Sandler (2007), partagent cet avis. Ces auteurs mettent en évidence des résultats qui tendent à prouver que les parents qui seraient caractérisés par un sentiment d'efficacité plus faible seraient ceux qui s'engageraient davantage à l'école.

L'hypothèse explicative de ces auteurs est que les parents qui se sentent moins efficaces cherchent à combler leur manque d'efficacité dans l'accompagnement scolaire de leur enfant par la recherche d'un soutien et des conseils accrus auprès de l'école et des enseignants. Ce qui est contraire à la théorie sociocognitive de Bandura (1997) appliquée à la participation parentale qui signifie que les parents décident de s'engager s'ils croient avoir les habiletés et les connaissances requises pour aider leur enfant, l'assister ou l'enseigner, ou encore pouvoir trouver des ressources additionnelles si nécessaire.

Ces parents croient que leur intervention contribuera à accroître les apprentissages et les résultats scolaires de leurs enfants. Ce sentiment d'efficacité des parents, à l'instar de la construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire, semble avoir une influence positive sur la décision des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants, que ce soit à l'école ou à domicile (Sheldon, 2002 ; Anderson, 2005 ; Deslandes, 2005 ; Reininger et Lopez, 2017). Le sentiment d'efficacité fait référence « aux croyances des parents quant à leur capacité d'élever leurs enfants avec succès et de les accompagner sur le plan scolaire de façon efficace. » (Poncelet, Tinnes-Vigne, Dierendonck, 2019, p. 5).

Le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (2005) relatif à la participation parentale suppose que les croyances motivationnelles, recouvrant la construction par les parents de leur rôle éducatif scolaire et le sentiment d'efficacité parental, jouent un rôle central dans la motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants (à l'école comme à la maison). Toutefois, Green et al. , (2007) précisent que peu de choses sont dites sur les motivations qui poussent les parents à s'engager et comment, de façon précise, ces aspects motivationnels influencent la décision des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants.

Des travaux antérieurs menés auprès d'adolescents québécois ont conduit à l'identification de cinq dimensions associées à l'accompagnement parental : (1) soutien affectif ; (2) communication avec les enseignants; (3) interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire ; (4) communication parents-école ; (5) communication parents-adolescents. (Deslandes, 1996). Suivant les données que nous avons recueillies, nous allons apprécier

l'accompagnement parental sur 4 critères : la relation enseignant/parent, l'engagement aux activités scolaires, le suivi à la maison, la mise à la disposition des moyens dont l'enfant a besoin pour réussir.

5.3.1 La relation enseignants/ parents

Les enseignants et les parents sont tous des acteurs incontournables de l'éducation d'un enfant. Quand la relation tissée entre ces deux acteurs est bonne, l'enfant se sent plus confiant dans ses études (Bard et Avondet, 2018). La relation entre parents et enseignants implique suivant les propos des parents, un dialogue constructif entre le parent et les enseignants pour le bien-être des enfants. Pour ces derniers, cette relation est très importante parce que dans ce sous-système éducatif, il n'y a que l'enseignant qui pourrait mieux orienter et encadrer l'enfant. C'est pourquoi il faut toujours être en communication avec cet enseignant et si possible faire encadrer son enfant par ce dernier. De nos entretiens semi-directifs, il ressort 03 (trois) formes de relations enseignants/parents à savoir : la relation de collaboration, de clientélisme et de communication.

5.3.1.1 La relation de collaboration

La collaboration, participation à l'élaboration d'une œuvre commune⁷⁹, est bien souvent l'élément facilitant la scolarité de l'enfant. Pour les parents francophones de Melen, il est nécessaire de collaborer avec les enseignants pour permettre à l'enfant de bien évoluer et de se sentir à l'aise à l'école. Cela ressort de ces propos :

Quand on décide de mettre nos enfants dans le sous-système éducatif anglophone, on décide aussi en même temps de travailler aux côtés de l'enfant, ce n'est pas facile mais le secret c'est de garder une bonne relation avec les enseignants et de collaborer avec eux de temps à temps. Parce que c'est l'enseignant qui est le mieux placé pour te donner des informations sur le sous-système anglophone si tu ne connais pas et c'est bien si tu veux que ton enfant réussisse sans problème.⁸⁰

Il faut comprendre par ces propos que, le parent cherche à collaborer avec l'enseignant pour la réussite de son enfant. Car, pour ce dernier, la collaboration est une variable importante dans le suivi de l'enfant et sa réussite scolaire. Dans ce sens, pour Bard et Avondet (2018), il est nécessaire que les parents soient en accord avec les choix des enseignants pour permettre à leur enfant d'apprendre et d'avoir du plaisir à venir à l'école. Parlant de la collaboration enseignant/ parent, Papakonstantinou affirme :

⁷⁹ <http://www.cnrtl.fr/definition/collaboration>

⁸⁰ Entretien réalisé le 27 novembre 2021 auprès du parent n°17, 23 ans, Etudiante, F. 1 enfant S-S. anglophone.

Les enseignants veulent collaborer avec les parents pour le bien des enfants, mais tiennent en même temps à garder leur indépendance. Ils souhaitent l'implication des parents dans la vie scolaire mais dans la marge de liberté qu'ils ont définie eux-mêmes. Ils croient que l'institution scolaire doit être ouverte au public, mais pas au point de perdre leur autonomie. (Papakonstantinou, 2013, p. 216)

Ce qui voudrait dire que si le parent collabore avec l'enseignant pour le bien de son enfant, l'enseignant quant à lui collabore pour le bien des enfants mais avec une marge d'autonomie dans le respect des principes de l'institution car il ne faudrait pas que la présence des parents empiète sur leur devoir scolaire.

5.3.1.2 Relation de clientélisme

Le clientélisme désigne des rapports de dépendance mutuelle, de nature asymétrique. Une protection ou des avantages sont accordés en échange d'un certain nombre de prestations ou engagements déterminés par la coutume (Ferréol et al., 1995). Pour Médard (1976, p.109), le clientélisme se définit comme « le rapport de dépendance personnelle non lié à la parenté, qui repose sur un échange réciproque de faveurs entre deux personnes, le patron et le client, qui contrôlent des ressources inégales (...). Il s'agit d'une relation de réciprocité (...) qui suppose un échange mutuellement bénéfique (...) entre partenaire inégaux. ». Le clientélisme prend plusieurs formes à savoir : le clientélisme de marché basé sur un échange entre deux personnes qui trouvent un compte plus ou moins élevé selon qu'ils sont patrons ou clients, le clientélisme politique, c'est lorsque le caste politique prend des décisions afin de plaire à sa base électorale sans égards aux conséquences que cela aura sur le reste de la population, même si celle-ci représente la majorité⁸¹. Le clientélisme qui structure la relation enseignants/ parents au sein des écoles anglophones est comme nous pouvons l'appeler un clientélisme scolaire où, l'enseignant (Patron) détenteur de la connaissance offre ses services aux parents (clients) en échange d'une récompense pouvant être matérielle ou financière. Nous pouvons apprécier cette relation clientéliste par ces propos : « *Pour que ton enfant s'en sorte c'est mieux que l'enseignant lui-même tienne l'enfant parce que ici à la maison, ce n'est pas évident.* »⁸²;

Tous les enseignants qui ont tenu mon enfant jusqu'ici sont mes amis. Je cherche toujours à créer un bon climat d'entente et c'est bien si tu veux qu'on s'occupe bien

⁸¹ Clientélisme-Wikipédia

⁸² Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°13, 34 ans, ménagère, F., 1 enfant S-S. anglophone.

de ton enfant vu que nous ici à la maison on ne peut pas. Pour cela il faut encourager l'enseignant dans son travail en lui faisant des cadeaux si possible.⁸³ ;

La meilleure façon d'aider son enfant lorsqu'on le scolarise dans le sous-système éducatif anglophone c'est de le recommander à son enseignant parce qu'il connaît comment faire pour que l'enfant s'adapte. Et vraiment ça demande beaucoup de moyens. Tu dois payer la scolarité et les documents qui coûtent déjà chers et tu dois encore chercher quelque chose pour donner à l'enseignant. C'est pénible mais c'est bénéfique pour l'enfant.⁸⁴

Par ces propos, il faut comprendre que les parents francophones de Melen qui scolarisent leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone sont très dépendants des enseignants. Pour eux, pour que l'enfant soit bien suivi à l'école et pour qu'il réussisse ou s'en sorte, il faudrait que son enseignant le tienne ou le soutienne dans ses études. Et, lorsque l'enseignant soutient l'enfant, il faudrait lui donner quelque chose en contrepartie ou encore lui payer ses services.

5.3.1.3 Relation de communication

La communication est un échange entre deux parties en interaction. Elle consiste à un partage des informations entre le parent et l'enseignant. Pour les parents, il est nécessaire de communiquer régulièrement avec les enseignants. Cela ressort des propos comme ceux-ci :

En début d'année je vais à l'école prendre le contact de l'enseignant de mon enfant. Je présente toujours mon enfant à l'enseignant pour qu'il sache que cet enfant vient d'une famille francophone. Je garde aussi le contact avec l'enseignant pour que celui-ci me tienne informé des problèmes de mon enfant.⁸⁵ ;
« Je vais régulièrement à l'école pour rencontrer la directrice et l'enseignant de mon enfant. Je les appelle et j'interviens aussi dans le forum en posant des questions. »⁸⁶.

Selon ces propos, le parent cherche à rester en communication avec l'enseignant pour être toujours informé sur les problèmes que l'enfant pourrait rencontrer. Il faut comprendre par-là que les enseignants ont une méthode particulière pour socialiser rapidement les enfants issus des familles francophones. Car, pour les parents francophones de Melen, le fait pour l'enseignant de connaître l'enfant et de savoir qu'il est issu d'une famille francophone pourrait aider l'enfant à s'adapter.

Suivant ces différentes formes de relation enseignants/parents obtenus des données des entretiens semi-directifs, le parent consolide une bonne relation avec les enseignants afin

⁸³ Entretien réalisé le 28 novembre 2021 auprès du parent n°19, 32 ans, ménagère, F., 2 enfants S-S. anglophone.

⁸⁴ Entretien réalisé le 14 décembre 2021 auprès du parent n°24, 35 ans, gendarme, M., 3 enfants S-S. anglophone.

⁸⁵ Entretien réalisé le 16 octobre 2021 auprès du parent n°4, 33 ans, enseignante, F., 1 enfant S-S. anglophone.

⁸⁶ Entretien réalisé le 05 décembre 2021 auprès du parent n° 22, 25 ans, couturière, F. 1 enfant S-S. anglophone.

d'aider l'enfant à réussir dans ses études. Dans ce sens, Selon Bard et Avondet (2018), La relation parents-enseignants est fondée sur plusieurs points ; tout d'abord sur la confiance, sur la volonté de collaborer dans le but d'aider l'élève puis sur l'échange afin que chacun écoute les propositions de l'autre. La relation enseignant/parent dans les écoles anglophones dans la ville de Yaoundé est fondée sur la collaboration, la communication mais aussi le clientélisme. La plupart des parents affirment faire suivre leurs enfants par les enseignants. Pour eux cet aspect est important pour la réussite des élèves. Cette situation rend le parent francophone dépendant de l'enseignant de son enfant car, celui-ci ne peut pas s'en passer de ses services.

5.3.2. L'engagement aux activités scolaires

De nos entretiens avec les parents et des récits de vie, il ressort également une participation des parents aux activités scolaires. Ces activités concernent : la participation aux événements scolaires initiés par l'école ou l'enseignant et la participation aux activités d'apprentissages de l'enfant.

5.3.2.1. La participation aux événements scolaires initiés par l'école ou par l'enseignant

Il s'agit des : réunions scolaires, rencontres de fin de trimestre, la fête de fin d'année scolaire, La fête des enseignants du 5 octobre, la semaine du bilinguisme et la semaine de la jeunesse. Le niveau de participation est représenté dans le tableau ci-dessous :

Tableau 111: Niveau de participation des parents aux événements initiés par l'école ou par l'enseignant

Activités	Niveau de participation
Les réunions scolaires	Toujours
La fête de fin d'année scolaire	Toujours
Les rencontres de fin de trimestre	Quelques fois
La semaine du bilinguisme	Quelques fois
La fête des enseignants	Quelques fois
La semaine de la jeunesse	Quelques fois

Sources : données des récits de vie.

De ce tableau, il ressort que les parents participent toujours aux réunions scolaires convoquées par la directrice ou encore convoquées par l'enseignant. Les parents participent toujours à la fête de fin d'année organisée dans l'établissement scolaire de leurs enfants et,

quelques fois ils ont participé aux rencontres de fin de trimestre, à la semaine du bilinguisme, à la fête des enseignants et à la semaine de la jeunesse.

Ces parents trouvent important de participer à ces activités car, cela permettrait de mieux suivre l'enfant et de mieux se familiariser au sous-système éducatif anglophone. Cela ressort des propos comme ceux-ci : « *Lorsqu'on me convoque pour une réunion j'y vais personnellement parce que c'est mieux quand tu es tout près de l'administration ça permet de suivre l'enfant.* »⁸⁷; « *J'assiste toujours aux réunions même quand je suis occupé je fais l'effort de libérer mon programme c'est important parce que tu ne sais pas ce qu'on pourrait te dire pour aider ton enfant.* »⁸⁸; « *J'assiste aux réunions aux fêtes de fin d'années et à d'autres activités ça me permet moi-même de me familiariser au milieu.* »⁸⁹; « *Pendant la semaine du bilinguisme les enseignants nous demandent d'essayer de parler anglais à la maison avec nos enfants. Vraiment même si c'est un seul mot je fais l'effort de le dire et mon enfant me corrige c'est parfois très amusant.* »⁹⁰.

Il faut comprendre par ces propos que les parents trouvent important de participer aux activités scolaires de leurs enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone car, selon eux, cela pourrait aider l'enfant dans son parcours scolaire et à les aider eux-mêmes à se familiariser au sous-système anglophone enfin de suivre leurs enfants.

5.3.2.2. La participation aux activités d'apprentissage de l'enfant.

De nos entretiens semi-directifs et des récits de vie, il ressort que les parents francophones de Melen travaillent aux côtés des enseignants pour pouvoir tenir eux-mêmes leurs enfants à la maison. Dans une continuité des apprentissages, ces derniers sont invités à tenir eux-mêmes leurs enfants à la maison. Ceci se fait via les groupes whatsapp. Les parents suivent les vidéos envoyées par les enseignants et au travers de ces vidéos, ils répètent les enfants. Les vidéos montrent clairement aux parents comment prononcer les mots et comment expliquer une notion. Selon les enseignants les parents qui ont de la volonté s'adonnent à ce système pour tenir l'enfant. Les parents, qui malgré cela ne parviennent pas préfèrent confier leurs enfants aux enseignants. Pour ces enseignants, s'engager dans cette méthode de suivi par les parents témoigne vraiment de leur engagement et cela permet de former non seulement les

⁸⁷ Entretien réalisé le 17 octobre 2021 auprès du parent n°9, 40 ans, ménagère, F., 2 enfants S-S. anglophone.

⁸⁸ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°12, 38 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophones et 3 S-S. Francophone.

⁸⁹ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n° 14, 48 ans, infirmière, F., 1 enfant S-S. anglophone.

⁹⁰ Entretien réalisé le 28 novembre auprès du parent n°18, 30 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophone

enfants mais aussi le parent. La mère d'Orline⁹¹ par exemple, « *lit déjà l'anglais à cause de sa fille et Orline s'en sort déjà très bien en anglais et en français. Elle fait tous ses devoirs en anglais* ». ⁹²

Des entretiens et des récits de vie avec les parents, il ressort que 10% des parents affirment avoir utilisé cette méthode à long terme c'est-à-dire jusqu'en classe 6 qui correspond à la classe du CM2 dans le sous-système éducatif francophone et 20% à court terme c'est-à-dire, jusqu'en nursery³ qui correspond à la maternelle grande-section dans le sous-système éducatif francophone. Il faut dire par ces propos, que les parents francophones qui s'engagent dans la continuité des apprentissages de leur enfant scolarisé dans le sous-système éducatif anglophone à la maison, décident de travailler eux-mêmes aux côtés de leurs enfants et des enseignants pour le bien et la réussite scolaire ces derniers. Cela demande pour le parent de s'imprégner des méthodes et pratiques scolaire pour suivre l'enfant, mais aussi cela demande du temps et de la patience pour ce dernier. Lorsque la continuité de ses apprentissages est bien faite, le parent lui-même apprend et l'enfant en bénéficie.

5.3.3. Le suivi à la maison

Le suivi à la maison se rapporte à l'aide dans les devoirs, l'encouragement, le compliment et la discussion sur les choix d'option à faire.

5.3.3.1. L'aide dans les devoirs

5.3.3.1.1. L'aide des parents

95% des parents affirment avoir tenu leur enfant à la maternelle, 25% affirment avoir continué jusqu'au primaire. Ceci témoigne de la volonté du parent à travailler avec l'enfant et le niveau d'engagement de celui-ci malgré qu'il soit de langue d'expression française. Ce contexte ressort des propos comme ceux-ci :

A la maternelle ce sont encore les petites choses qu'on montre à l'enfant alors on n'a pas besoin d'avoir une grande connaissance en anglais pour aider l'enfant. C'est au primaire que ça devient compliqué mais, le français reste donc tu peux continuer à tenir ton enfant en français⁹³. « J'ai travaillé avec elle et je continue même toujours. C'est juste que parfois il y'a des choses qu'on ne comprend pas ». ⁹⁴

⁹¹ Enfant n°1, 10 ans, Fém., école1.

⁹² Entretien réalisé à l'école Harvard School Complex le 11 octobre 2021 auprès de l'enseignant n°1, 34 ans, F., 8 ans d'expériences.

⁹³ Entretien réalisé le 10 octobre 2021 auprès du parent n°1, 60 ans, militaire retraité, M., 1 enfant S-S. anglophone.

⁹⁴ Entretien réalisé le 27 novembre 2021 auprès du parent n°16, 28 ans, comptable, F., 2 enfants S-S. anglophone.

De ces propos, il ressort que les parents francophones de Melen ayant des enfants dans le sous-système éducatif anglophone quel qu'en soit leur niveau scolaire, ont au moins encadré leur enfant eux-mêmes à la maternelle. La difficulté ici, est de continuer jusqu'au primaire et au secondaire car ces parents jugent un peu difficile ces deux niveaux. Mais pour d'autres, le parent peut continuer à tenir son enfant en français à tous les niveaux s'il se sent capable.

5.3.3.1.2. L'aide des autres membres de la famille

Lorsque le parent se sent un peu limité, la famille sert de relais. Certains parents préfèrent recommander leurs enfants à un membre de la famille qu'il sent capable de le faire. Ceci parfois sur le critère de la connaissance du sous-système éducatif anglophone. Cette connaissance peut se justifier par le fait que le proche ait fréquenté le sous-système éducatif anglophone ou encore que ce dernier ait une bonne connaissance de l'anglais. Les parents qui ont au moins deux enfants scolarisés dans le sous système éducatif anglophone préfèrent souvent que ces enfants travaillent ensemble parce qu'ils se comprennent. Cela ressort des propos comme ceux-ci « *Mes deux enfants inscrits dans le sous-système éducatif anglophone font généralement leurs devoirs ensemble parce qu'ils se comprennent là-bas* »⁹⁵; « *Quand ils ne sont pas en cours de soutien les deux se mettent souvent ensemble pour faire leur devoirs. Je trouve que c'est mieux parce qu'ils savent plus ce qu'il faut faire même s'il n'y a pas un aîné pour les encadrer.* »⁹⁶; « *Les deux travaillent ensemble même ici à la maison ils sont toujours ensemble ; ils font tous ensemble on dirait même qu'il existe déjà une division entre ces enfants* »⁹⁷.

Par ces propos, il faut comprendre que chez les parents qui ont plus de deux enfants inscrits dans le sous-système éducatif anglophone, le travail entre les enfants se fait souvent de façon collaboratif. Ces enfants aiment travailler ensemble parce qu'ils ont l'impression qu'entre eux ils se comprennent.

Certains parents qui ont 01(un) enfant scolarisé dans le sous-système éducatif anglophone et plus d'un enfant scolarisé dans le sous-système éducatif francophone, nous ont fait part du fait que leur enfant scolarisé dans le sous-système éducatif anglophone faisaient souvent leurs devoirs avec ceux scolarisés dans le sous-système francophone et que cela se passait bien. Constatons-le par ces propos : « *Mon enfant anglophone va souvent voir ces frères*

⁹⁵ Entretien réalisé le 27 novembre 2021 auprès du parent n°16, 28 ans, comptable, F., 2 enfants S-S. anglophone.

⁹⁶ Entretien réalisé le 17 octobre 2021 auprès du parent n°7, 29 ans, enseignante, F. 2 enfants S-S. anglophone.

⁹⁷ Entretien réalisé le 17 octobre 2021 auprès du parent n°9, 40 ans, ménagère, F., 2 enfants S-S. anglophone.

inscrits dans le système francophone pour l'aider à faire ses devoirs. Et ça ne dérange pas parce que mes enfants qui sont dans le sous-système francophone s'en sortent aussi bien en anglais. »⁹⁸; « *Parfois tu peux même les voir causer anglais ensemble sans toutefois savoir qu'ils sont pour la plupart des francophones et qu'il n'y a qu'un seul anglophone* »⁹⁹; « *Ce sont même mes enfants qui sont dans le sous-système francophone qui aident celui qui est inscrit dans le sous-système anglophone. Ça c'est surtout en mathématiques*». ¹⁰⁰

Il faut comprendre par-là que les enfants formés dans le sous-système éducatif francophone ont aussi une bonne connaissance de l'anglais. Ce qui vient répondre aux préoccupations actuelles d'un bilinguisme scolaire qui pose le problème de la résistance au bilinguisme surtout chez les francophones. Le sous-système éducatif francophone serait déjà en train de parvenir à former des citoyens bilingues.

Au suivi par les frères et les sœurs s'ajoute le suivi par les tantes, les oncles et même la grand-mère. A cela, il faut dire que les parents recommandent leur enfant aux tantes et aux oncles ou à la grand-mère suivant l'expérience de ces derniers. Généralement c'est parce que la tante a une connaissance de l'anglais ou encore qu'elle a fréquenté le sous-système anglophone et elle serait alors mieux placée pour aider l'enfant dans ses devoirs. Ils s'expriment ainsi : « *Ma fille travaille avec sa tante parce qu'elle a aussi fait le sous système éducatif anglophone et c'est même elle qui nous a conseillés de scolariser notre enfant dans ce sous-système éducatif.* »¹⁰¹; « *Je l'envoie souvent chez sa grand-mère elles travaillent ensemble. Elle aime bien travailler avec elle parce qu'elle aussi a une connaissance de l'anglais. Elle a grandi à Buea et s'est formée en soins infirmiers là-bas* ». ¹⁰²

De ces propos, il ressort que, les oncles, les tantes et les grand-mères qui suivent l'enfant à la maison ont une connaissance du sous-système éducatif anglophone. Ils maîtrisent aussi la langue anglaise. Ce qui voudrait dire que pour le parent francophone de Melen, le fait d'avoir une connaissance de la langue anglaise et du sous-système éducatif anglophone rend toute personne apte à suivre l'enfant dans son apprentissage à la maison. A cela, nous pouvons dire que le critère de suivi de l'enfant ne doit pas seulement être basé sur une certaine maîtrise de la

⁹⁸ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°12, 38 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophones et 3 S-S. Francophone.

⁹⁹ Entretien réalisé le 28 novembre auprès du parent n°18, 30 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophone.

¹⁰⁰ Entretien réalisé le 27 novembre auprès du parent n°15, 31 ans, coiffeuse, F., 1 enfant S-S anglophone et 4 S-S. francophone.

¹⁰¹ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°12, 38 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophones et 3 S-S. Francophone.

¹⁰² Entretien réalisé le 27 novembre 2021 auprès du parent n°17, 23 ans, Etudiante, F. 1 enfant S-S. anglophone.

langue ou de la connaissance du sous-système éducatif anglophone, mais surtout, ce critère doit le plus se référer à la connaissance que la personne possède sur les différentes matières à répéter. A ce niveau, la réussite scolaire de l'enfant peut être questionnée si celui qui l'encadre à la maison n'a pas une connaissance des méthodes d'apprentissages des différents curriculums.

5.3.3.1.3. L'aide du voisinage

Parfois, lorsque l'aide familial semble ne pas suffire, le parent fait recours au voisinage. Les voisins sont souvent des étudiants et des élèves qui fréquentent le sous-système anglophone. Dans ce contexte, nous avons des propos comme ceux-ci : « *Nous avons des voisins anglophones et c'est aussi l'avantage qu'elle a. Elle va souvent chez eux travailler avec ses amis là-bas et puis, ils sont dans la même école donc ils s'entendent bien.* »¹⁰³; « *Les voisins nous aident par moment mais pas toujours parce que ce sont aussi des élèves et ils sont dans les classes d'examen ; ils ont le programme chargé.* »¹⁰⁴; « *Quand je suis bloquée parfois je l'envoie chez ma voisine parce qu'elle est enseignante dans le sous-système anglophone.* »¹⁰⁵

Il ressort de ces propos que, lorsque le parent francophone a un voisinage anglophone, cela profite à son enfant car il a un moyen de parler anglais lorsqu'il est à la maison. Cela permet à l'enfant de se socialiser rapidement à son milieu scolaire.

5.3.3.2. L'encouragement et le compliment

Près de 40% des parents affirment complimenter et encourager leurs enfants. Cela est indiqué dans les propos suivants : « *Même si parfois je suis fâchée quand le résultat n'est pas bon, je ne manque pas d'encourager mes enfants parce que je sais qu'il faut du temps pour s'adapter* ».¹⁰⁶ ; « *Je complimente très souvent mes enfants pour qu'ils se mettent au travail. Je leur offre aussi parfois des petits cadeaux* »¹⁰⁷.

De ces propos, il ressort que les parents complimentent très souvent l'enfant pour l'aider et l'encourager à travailler car, pour les parents francophones de Melen, ce n'est pas facile de s'adapter rapidement à ce système éducatif. Alors, même si le travail n'est pas bon pour un début il faudrait tout de même encourager l'enfant.

5.3.3.3. La discussion sur les choix d'option à faire

¹⁰³Entretien réalisé le 28 novembre 2021 auprès du parent n°20, 35 ans, enseignante, F., 1 enfant S-S. anglophone.

¹⁰⁴ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°13, 34 ans, ménagère, F., 1 enfant S-S. anglophone.

¹⁰⁵ Entretien réalisé le 05 décembre 2021 auprès du parent n° 22, 25 ans, couturière, F. 1 enfant S-S. anglophone.

¹⁰⁶ Entretien réalisé le 28 novembre auprès du parent n°18, 30 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophone.

¹⁰⁷ Entretien réalisé le 05 décembre auprès du parent n°23, 35 ans, taximan, M., 2 enfants S-S. anglophone.

Près de 45% des parents affirment discuter souvent à la maison avec leurs enfants sur le choix des options à prendre. Cette discussion selon les parents est importante pour accompagner l'enfant car le choix ne vient pas seulement du parent. Il faut aussi écouter l'enfant. Ces parents s'expriment ainsi : « *Je discute avec mon enfant pour connaître les matières qu'il voudrait choisir quand il sera au secondaire et aussi les débouchés cela me permet de voir si mon enfant connaît déjà ce qui l'attend dans la suite.* »¹⁰⁸;

*C'est important de discuter et d'échanger avec son enfant sur sa scolarisation cela peut aussi te donner des idées à toi le parent si tu es bloqué parce qu'il y'a des parents qui sont souvent calés sur une seule idée et il ne cherche pas à s'ouvrir. C'est aussi important de discuter avec les enseignants de cela.*¹⁰⁹

De ces propos, il ressort que, pour les parents francophones de Melen, discuter avec leurs enfants sur le choix d'option à faire est important pour mieux suivre les enfants et les accompagner dans leur réussite scolaire.

5.3.4. La mise à la disposition des moyens dont l'enfant a besoin pour réussir

La mise à la disposition des moyens dont l'enfant a besoin pour réussir implique pour le parent de fournir tout le matériel didactique dont l'enfant a besoin. Tous les parents affirment se battre pour offrir le matériel dont l'enfant a besoin même si seulement 45% des parents affirment arriver réellement à offrir ce matériel dans la totalité. Cela démontre la volonté du parent de voir réussir son enfant. Les parents savent qu'il ne sera pas facile pour leurs enfants de s'adapter à ce sous-système éducatif. Alors il ne faudrait pas qu'il ait un handicap au niveau du matériel didactique. Ces parents s'expriment ainsi : « *Je ne blague pas quand il s'agit d'acheter le matériel de mon enfant qui est dans le sous-système anglophone parce que je voudrais qu'il soit concentré et que rien ne puisse le déconcentrer.* »¹¹⁰; « *Je fais toujours les efforts d'acheter tous leurs manuels même si c'est difficile parce que cela dépend de leur réussite.* »¹¹¹; « *Le matériel que mes enfants inscrits dans le sous-système anglophone possèdent est très supérieur aux matériels de ceux du sous-système francophone parce que lorsqu'il s'agit d'acheter le matériel scolaire, je peux d'abord faire attendre mes enfants du sous-système francophone mais pas ceux du sous- système anglophone.* »¹¹²; « *On achète*

¹⁰⁸ Entretien réalisé le 14 décembre 2021 auprès du parent n°26, 34 ans, commerçante, F., 1 enfant S-S. Anglophone.

¹⁰⁹ Entretien réalisé le 14 décembre 2021 auprès du parent n°25, 28 ans, décoratrice, F., 1 enfant S-S. anglophone.

¹¹⁰ Entretien réalisé le 14 décembre 2021 auprès du parent n°26, 34 ans, commerçante, F., 1 enfant S-S. Anglophone.

¹¹¹ Entretien réalisé le 05 décembre auprès du parent n°23, 35 ans, taximan, M., 2 enfants S-S. anglophone.

¹¹² Entretien réalisé le 28 novembre auprès du parent n°18, 30 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophone.

seulement c'est pour le bien des enfants même si l'enseignant te dit que voici ce qui est bon maintenant pour l'enfant tu vas seulement acheter. »¹¹³;

Les anglophones-là ont trop de document c'est même ça qui est le plus pénible pour les parents ce n'est pas facile et tu es obligé d'acheter sinon ton enfant va faire comment ? Vraiment pour mettre son enfant dans le sous-système éducatif anglophone il faut avoir de l'argent.¹¹⁴

Il ressort de ces propos que, pour le parent francophone de Melen, le matériel didactique de l'enfant est très important pour accompagner les enfants inscrits dans le sous-système éducatif anglophone. Pour ces parents, puisque l'enfant fréquente dans un sous-système éducatif étranger à sa langue d'expression, il ne faut pas l'handicaper au niveau du matériel scolaire. Même si c'est difficile selon eux, il faut faire l'effort de fournir le matériel demandé par l'enseignant car cela contribue à la réussite scolaire de l'enfant. Il faut aussi voir dans ces propos que les parents mettent beaucoup d'efforts et de financement pour leurs enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone par rapport à ceux scolarisés dans le sous-système francophone. Il faut comprendre par-là que, les efforts à fournir pour les parents sont plus énormes lorsqu'on scolarise son enfant dans le sous-système éducatif anglophone. Car selon eux il faut beaucoup d'argent pour accompagner ces derniers dans leurs études et leur fournir le matériel didactique dont ils ont besoin.

Tableau 12: Récapitulatif du niveau d'accompagnement parental en fonction des indicateurs retenus

Indicateurs	Niveau d'accompagnement parental
La relation enseignants/ parents.	Toujours
L'engagement aux activités scolaires	Toujours
La mise à la disposition des moyens dont l'enfant a besoin pour réussir.	Toujours
Le suivi à la maison	Toujours

Source : données des récits de vie

De ce tableau, il ressort que l'accompagnement parental est pratiqué par tous les parents francophones de Melen qui scolarisent leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone car ces derniers prennent en compte tous ces indicateurs. A cela, nous pouvons dire que le parent qui scolarise son enfant dans le sous-système éducatif anglophone se donne à fond pour accompagner son enfant. Il s'agit de donner en temps, en travail et en finance. Cet

¹¹³ Entretien réalisé le 17 octobre 2021 auprès du parent n°9, 40 ans, ménagère, F., 2 enfants S-S. anglophone.

¹¹⁴ Entretien réalisé le 07 novembre 2021 auprès du parent n°12, 38 ans, ménagère, F., 3 enfants S-S. anglophones et 3 S-S. Francophone.

accompagnement scolaire est nécessaire pour la réussite scolaire des enfants car, les parents francophones de Melen qui scolarisent leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone sont déterminés à faire évoluer leurs enfants dans ce système éducatif même si selon eux, cela demande beaucoup de sacrifice.

Il faut retenir dans ce chapitre que, dès lors que le parent francophone décide de scolariser son enfant dans le sous-système éducatif anglophone, il s'engage aux côtés de ce dernier pour sa réussite scolaire. Cet engagement parental implique ici la recherche des informations sur le sous-système éducatif anglophone pour parfaire leur connaissance de ce sous-système éducatif et l'accompagnement parental nécessaire pour l'enfant. C'est cet accompagnement parental qui conduit alors à l'adaptation scolaire de l'enfant. En outre, l'engagement parental crée des relations entre le parent et l'école. Ces relations sont pour la plupart du temps fondées sur la collaboration, la communication mais aussi le clientélisme. La plupart des parents francophones de Melen affirment faire suivre leurs enfants par les enseignants. Pour eux, cet aspect est important pour la réussite des élèves.

CHAPITRE 6 : ANALYSE DU NIVEAU D'ADAPTATION SCOLAIRE DES ENFANTS FRANCOPHONES DE MELEN DANS LE SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE

La mission attribuée à l'école première est fortement influencée par son statut de transition entre une socialisation par la famille et une adaptation à la culture scolaire et à ses attentes (Veuthey, 2013). Dans cette transition, l'école façonne chez l'enfant des nouvelles manières de faire, de penser et de sentir qui modifient son comportement et le fait intégrer de nouveaux schèmes d'action. La socialisation se présente comme :

Le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs, et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre (Rocher, 1968, p. 125).

Selon Cherkaoui (2010), socialiser c'est convertir idéalement, c'est transformer un individu d'un être asocial à un être social en lui inculquant des catégories de pensée et un système d'idées, de croyances, de traditions, de valeurs morales, professionnelles ou de classe. La socialisation est indispensable à la formation d'un sujet autonome. L'école étant le règne de la raison et de l'autonomie personnelle, elle transforme l'individu à un être éduqué, maître de ses jugements et conscient des contraintes de la vie en société. En effet, l'éducation est relative d'un milieu social à un autre tout comme le processus de transmission des connaissances varie d'une époque à une autre.

Dans ce sens, pour Durkheim(1922), chaque société considérée a un moment donné de son développement à un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irréversible. Pour lui, l'éducation est un fait social en ce sens qu'elle n'est rien d'autre qu'un processus de socialisation de la jeune génération. Elle apparaît comme l'ensemble des influences que la nature ou les autres personnes peuvent exercer soit sur l'intelligence, soit sur notre volonté. Durkheim fait de la socialisation un concept central de l'institution scolaire qu'il appelle la socialisation méthodique de la jeune génération. Il montre que l'éducation a un caractère social propre. Elle est plurielle et varie selon les milieux, les besoins, les cadres, les

personnes et la morale. L'Etat a un rôle important dans celle-ci parce que, l'éducation n'est pas une affaire privée ou encore domestique mais, un problème collectif. Les individus éduqués ou formés sont appelés à vivre ensemble dans la société. L'éducation transmet des savoirs faire sans omettre les valeurs qu'elle transmet.

Bourdieu (1972) conçoit la notion de socialisation en terme d'habitus qui désigne un système de disposition durable acquis par l'individu au cours du processus de socialisation et compris comme le produit agissant des conditions sociales passées et comme le principe générateur des pratiques et des représentations permettant à l'individu de construire des stratégies anticipatrices. Selon Bourdieu (1972), cette notion contribue au dépassement de l'opposition entre le point de vue objectiviste et subjectiviste, entre les forces extérieures de la structure sociale et les forces intérieures issues des décisions libres des individus. La socialisation est au cœur de la continuité des structures sociales et la transmission d'habitus différents entraîne une reproduction des milieux sociaux (Ferréol et al., 1995).

En psychologie sociale, la socialisation désigne le processus par lequel les individus apprennent les manières d'agir et de penser de leur environnement, les intériorisent en intégrant à leur personnalité et deviennent membres de groupes où ils acquièrent un statut spécifique. Elle se rapporte à 02 (deux) processus qui expliquent le développement de l'enfant à savoir : l'assimilation, activité par laquelle l'enfant intègre les propriétés de son environnement et l'accommodation, activité par laquelle l'individu modifie ses schèmes, sa structure pour s'ajuster à un changement (Piaget, 1967).

Il existe deux principaux types de socialisation à savoir : la socialisation primaire et la socialisation secondaire. La socialisation primaire se déroule pendant l'enfance et concerne l'apprentissage des savoirs et des comportements de base et généraux. Cette socialisation s'opère dans la famille et l'école, mais aussi les amis et les médias. La socialisation secondaire quant à elle se déroule à l'âge adulte dans le sens où la socialisation n'est jamais achevée. Elle s'opère grâce aux apprentissages pendant la vie d'adulte. L'individu personnalise son identité, et il a la capacité de s'opposer aux normes et valeurs en raison de son implication dans de multiples groupes sociaux.¹¹⁵

Pour parler de la socialisation scolaire, elle intervient au niveau de la socialisation primaire et est traduite par le contact de l'enfant avec son milieu scolaire. Ce dernier, est appelé dès son entrée à l'école à intégrer les normes et les valeurs de son milieu scolaire tout en ajustant son comportement pour répondre aux exigences de son nouveau milieu d'apprentissage. Dans

¹¹⁵ <https://www.fondation-carrefour.net/?p=600>

ce chapitre, il est question de parler des mécanismes d'adaptation des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone. Il s'agit pour nous de montrer que cette adaptation résulte du processus de socialisation qui s'impose à chaque individu tout au long de sa vie. L'adaptation scolaire étant considérée comme le résultat d'influences réciproques s'exerçant entre l'enfant et ses différents milieux de vie.

6.1. Mécanismes de socialisation des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone

La socialisation s'effectue par le biais de l'apprentissage, de l'hérédité et du milieu extérieur ainsi que sur l'intériorisation d'autrui. Parler de mécanismes de socialisation des enfants francophones dans le sous-système éducatif anglophone, revient à montrer les différentes méthodes par lesquelles les enfants francophones de Melen s'adaptent au sous-système éducatif anglophone. Ces méthodes sont de deux ordres, à savoir : l'immersion de l'enfant dans son milieu scolaire et l'intériorisation des méthodes d'apprentissages appropriées à son adaptation.

6.1.1 L'immersion de l'enfant dans son milieu scolaire comme facteur déterminant son adaptation scolaire

La manière dont l'enfant entre en contact avec ses camarades et les relations qu'ils entretiennent, sont des moyens par lesquels les enfants francophones de Melen se socialisent et apprennent à s'adapter à leur milieu scolaire. L'immersion des enfants francophones de Melen dans leur milieu scolaire concerne à la fois les relations que ces derniers entretiennent avec leur groupe de pairs, avec les enseignants et les différentes activités ludiques qui leur permettent de s'adapter.

6.1.1.1 Groupe de pairs et adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone

Le terme de pair est issu du latin *paris* qui veut dire égal en quantité, en dimension, en valeur. Dès le XI^e siècle, il est substantivé pour désigner le compagnon, l'homme de même rang. En latin médiéval, il désigne le vassal du même seigneur.

Le pair est un semblable, ce caractère semblable s'exprime à travers des fonctions, des statuts, des rôles, des positions et des valeurs similaires. La notion de pair s'inscrit dans l'idée d'une communauté, d'un groupe de personnes qui vivent

ensemble, partagent un lieu de vie, un règlement, un emploi du temps, un calendrier, un objectif commun. (Bellot et Rivard, 2007, p. 2)

Le groupe de pairs s'apparente dès lors, à un lieu d'influence mais, le groupe de pairs apparaît aussi comme un groupe d'apprentissage au sens de Capul et Lemay (2003). Plus explicitement, pour ces auteurs, le groupe de pairs est : « Un lieu de socialisation, de réalisation d'expression, de rencontre, de normes, où le groupe permet de se reconnaître dans son propre fonctionnement vis-à-vis de l'autre. Le groupe permet l'apprentissage de multiples fonctions inhérentes à la vie collective... ». (Capul et Lemay, 2003, p. 79)

Suivant les données des entretiens et des récits de vie recueillis auprès des enfants francophones inscrits dans les écoles anglophones et dans les sections anglophones des écoles bilingues de Melen, les relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades de classe leur permettent de s'adapter au milieu scolaire et apprendre rapidement. Ce contexte revient à 65% dans les récits de vie et à 45% dans les entretiens. Cela ressort des propos comme ceux-ci :

Pour m'adapter, je reste beaucoup avec mes camarades anglophones. Quand on cause ensemble, là, j'arrive à m'intégrer. J'ai aussi les voisins anglophones qui sont mes amis on s'entend beaucoup. Comme ça je ne me sens pas étranger dans ce système ; je me sens plutôt à l'aise avec mes amis¹¹⁶.

Pour s'habituer il faut avoir des amis à la fois anglophones et francophones parce que si tu restes seulement avec tes amis francophones vous allez parler le français alors que le français est interdit à l'école. Quand on reste ensemble avec les amis anglophones ça nous amène aussi à capter certains mots en anglais et nous adapter.¹¹⁷

Selon ces propos, pour s'adapter au sous-système éducatif anglophone, les enfants francophones de Melen font recours à leurs camarades de classe qui les aident à mieux s'intégrer. Pour ces enfants dans ce sous-système éducatif, il est important d'avoir à la fois des camarades anglophones et ceux francophones pour éviter de causer français à tout moment. On peut donc dire par là que, les camarades anglophones aident les enfants francophones à s'adapter à leur milieu scolaire tout en stimulant leur intériorisation de la langue anglaise. On peut dans ce sens parler des effets de pairs sur les apprentissages. Ces effets se rapportent à la fois aux effets endogènes et aux effets exogènes. L'effet endogène correspond au fait que le comportement d'un individu est influencé par celui de ses pairs ; de tels effets résultent des interactions directes entre pairs et l'effet exogène correspond au fait que le comportement d'un

¹¹⁶ Entretien réalisé le 08 novembre 2021 au Complex Scolaire Bilingue Toche auprès de l'enfant n°13, 10 ans, M.

¹¹⁷ Entretien réalisé le 22 novembre 2021 à l'école Holyfant Nuseri and Primary School auprès de l'enfant n° 24, 10 ans, F.

individu est influencé par les caractéristiques propres de ses pairs, leur origine sociale par exemple (Manski, 1993).

6.1.1.2 Relation enseignants/ élèves et adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone

La relation enseignant/élève est aussi un élément d'adaptation pour les enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone. Suivant les données recueillies auprès des enfants francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone, il est important d'écouter ce que le maître dit si l'on veut comprendre facilement les apprentissages. Ce contexte ressort à 75% dans les récits de vie et à 60% dans les entretiens. Nous avons les propos comme ceux-ci : « *Les enseignants nous aident aussi à nous adapter ; ils le font souvent en travaillant avec nous et souvent quand on ne comprend pas bien les mots, ils traduisent.* »¹¹⁸ ; « *Pour s'adapter, il faut garder une bonne relation avec la maîtresse. C'est-à-dire qu'il faut faire ce que la maîtresse te dit parce que si tu ne fais pas ce que la maîtresse te dit, on va te fouetter* ». ¹¹⁹

Suivant ces propos, la relation enseignant/ élève dans le sous-système éducatif anglophone est basée sur le soutien que le maître apporte régulièrement à l'élève et la conformité aux normes de la classe pour l'élève. Ainsi, le soutien de l'enseignant est essentiel à la satisfaction scolaire de l'élève (Hamre et Pianta, 2010). L'étude de Tian et al. (2015), réalisée sur une population d'élèves chinois de 7 à 12 ans, confirme que les élèves qui se sentent soutenus par leurs enseignants et leurs camarades de classe ont une meilleure évaluation de leurs compétences scolaires, ce qui prédit un bien-être plus important positif sur leur sentiment de bonheur et leur satisfaction liée à la communication dans l'établissement scolaire. L'analyse de Hattie (2009) effectuée à partir de 800 études sur la réussite scolaire conclut à l'importance de la relation enseignant-élève et de la détermination de l'enseignant à ne pas laisser tomber l'apprenant dans son processus d'adaptation scolaire.

Plusieurs études (Suldo et Shaffer, 2008 ; Suldo et al., 2008) ont montré que le bien-être de l'élève est lié à la perception de ses compétences académiques et à la satisfaction de ses expériences scolaires, celles-ci étant conditionnées par ses attitudes positives envers les professeurs et l'école. Les apprentissages réussis, estime McDermott (1977) sont ceux qui reposent sur les relations de confiance que l'enseignant a su établir avec les apprenants dans

¹¹⁸ Entretien réalisé le 12 octobre 2021 à l'école Harvard School Complex auprès de l'enfant n°5, 10 ans, F.

¹¹⁹ Entretien réalisé le 15 novembre 2021 au Groupe Scolaire Bilingue Mokala auprès de l'enfant n°19, 10 ans, F.

le contexte de classes. « En réponse à l'autorité de l'enseignant, les enfants développent leur propre organisation de la classe, dans laquelle ne pas travailler et perturber les procédures du maître deviennent des objectifs » (McDermott, 1977, p. 26). Les échecs peuvent donc être vus comme la conséquence de désastres relationnels entre les enseignants et les élèves.

À chaque enfant la possibilité de passer d'une vision de lui-même interagissant dans un système naturel offrant des situations d'apprentissage fonctionnelles et spontanées, à une perception de lui-même en situation d'apprendre, dans un collectif, et la plupart du temps dans des situations construites par l'enseignant (Clerc-Georgy, Moreau, 2010, p. 34).

6.1.1.3 Activité ludique à l'école et adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone

L'activité ludique représente toute activité qui comporte un aspect ludique ou qui suscite l'esprit ludique, c'est-à-dire qui fait recours à ce qui fonde le jeu (Giordano, 2017). Le jeu est une activité sérieuse, éducative, pédagogique, qui contribue au développement affectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant d'une part et au développement des plus hautes manifestations de la culture d'autre part (Caillois, 1967). Pour les enfants francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone, le jeu est un moyen pour eux d'avoir des amis et de s'adapter facilement à ce sous-système éducatif. Ce contexte est partagé à 45% dans les récits de vie et à 25% dans les entretiens. Nous avons des propos comme ceux-ci : « *Quand on joue, on apprend aussi parce qu'il y'a des mots que tu peux apprendre en jouant avec les autres. Par exemple, savoir comment on appelle les objets qu'on joue avec en anglais. C'est en jouant qu'on apprend à connaître ça en français et en anglais.* ».¹²⁰

Suivant ces propos, le jeu permet à certains enfants francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone d'apprendre et de maîtriser facilement la dénomination de certains objets en anglais et en français. Le jeu se retrouve ici comme un instrument d'apprentissage et d'adaptation. La psychologie du développement appliquée au jeu (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1967) pense justement le jeu comme une activité qui intègre la

¹²⁰ Entretien réalisé le 15 novembre 2021 au Groupe Scolaire Bilingue Mokala auprès de l'enfant n°17, 11 ans, M.

dimension sociale, interactive, raison de sa contribution au développement de l'enfant. Dans ce sens, Mauriras Bousquet constate que le jeu a pleinement sa place dans le système éducatif en tant qu'instrument de socialisation car, il est lié dans toutes ses approches, à savoir : à la fois « à la création de la pensée », « à la création de langage et de communication » et « à la création de rites d'institution et de schèmes socialisants » (Mauriras Bousquet, 1984, p. 17).

Tableau 13: Récapitulatif du niveau d'immersion scolaire des enfants francophones de Melen pour leur adaptation scolaire dans le sous-système éducatif anglophone

Ce tableau contient les données issues des entretiens semi-directifs et des récits de vie.

Immersion de l'enfant dans son milieu scolaire	Occurrence dans les entretiens. (n=20)	Occurrence dans les récits de vie (n=23)
Groupe de pairs	20	23
Relation enseignants/ élèves	17	20
Activité ludique à l'école	9	19

Suivant ce tableau, les enfants francophones de Melen inscrits dans le sous-système éducatif anglophone s'adaptent au sous-système éducatif anglophone premièrement au travers des groupes de pairs, c'est-à-dire par le biais de leurs camarades de classe. Ce mécanisme revient 20 fois dans les entretiens et 23 fois dans les récits de vie. Ensuite nous avons la relation enseignants/élève qui revient 17 fois dans les entretiens et 20 fois dans les récits de vie et enfin nous avons les activités ludiques à l'école qui reviennent 9 fois dans les entretiens et 19 fois dans les récits de vie.

6.1.2 Méthodes d'apprentissage et adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone

Pour s'adapter à son milieu scolaire, les enfants francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone utilisent plusieurs méthodes d'apprentissage. Ces méthodes sont celles promulguées par les enseignants et celles qu'ils développent eux-mêmes pour s'adapter facilement.

6.1.2.1 Les méthodes d'apprentissage utilisées par les enseignants comme moyen d'adaptation des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone

Ces méthodes sont : le conditionnement et l'apprentissage par le biais des réseaux sociaux.

6.1.2.1.1 Le conditionnement

Le conditionnement est une méthode d'apprentissage tiré du courant behavioriste¹²¹. On parle de conditionnement lorsqu'on observe l'apparition d'un nouveau comportement, déclenché de manière involontaire sous l'influence d'un signal provenant généralement de l'environnement (Berbaum, 2005). Le conditionnement est alors l'ensemble d'opérations associatives liées aux mécanismes de base du processus psychologique d'acquisition et par lesquelles on arrive à provoquer un nouveau comportement chez l'animal ou chez l'homme. Des données des entretiens recueillies auprès des enseignants ressortent un usage du conditionnement dans la socialisation des enfants francophones. Il s'agit pour les enseignants de changer le comportement des enfants francophones inscrits dans le sous-système éducatif anglophone en conditionnant leur langage par l'envahissement, la répétition et le renforcement¹²². Ce contexte est apparu à 100% dans les récits de vie. Nous avons des propos comme ceux-ci : « *On doit faire en sorte que dans notre environnement l'enfant parle uniquement l'anglais alors, on le conditionne de sorte que lui-même commence à s'exprimer en anglais de façon inconsciente.* »¹²³ ;

*Pour amener les enfants qui sortent de la maison francophone, c'est un peu difficile. Pour travailler avec les enfants là on leur interdit de parler français et on n'essaye un peu de mélanger ces enfants avec les quelques anglophones qu'on a en salle pour qu'ils puissent parler ensemble. Ici, quand les enfants sont à l'école, c'est vraiment l'anglais. Ils n'ont pas l'espace ou le temps de parler le français parce qu'ici à l'école tout s'enseigne en anglais. Ceux qui refusent de s'adapter et qui continuent à s'exprimer en français tout le temps sont punis. Ainsi, l'enfant a peur de parler français en classe à cause des punitions. Il est alors obligé de se débrouiller en anglais et c'est ainsi qu'il apprend et s'adapte.*¹²⁴

De ces propos, il ressort que dès lors que l'enfant francophone entre à l'école anglophone, ce dernier est amené par le biais d'un conditionnement à changer d'habitude linguistique afin de s'adapter à son milieu scolaire. On peut alors comprendre par-là que la

¹²¹ Le behaviorisme est un courant psychologique né aux USA en 1913 par Watson. Ce courant stipule que chaque stimulus entraîne une réponse ou une réaction chez l'individu. C'est le comportement. Selon le behaviorisme, l'enfant apprend par expérience, répétition et association, par conditionnement et par renforcement.

¹²² Procédé d'apprentissage par lequel un stimulus extérieur accroît la probabilité de répétition ou d'inhibition d'un comportement.

¹²³ Entretien réalisé le 11 octobre 2022 à l'école Harvard School Complex auprès de l'enseignant n°2, 32 ans, 5 ans d'expérience.

¹²⁴ Entretien réalisé le 23 novembre 2021 à l'école Holyfant Nusery and Primary School Complex auprès de l'enseignant n°13, F., 33 ans, 8 ans d'expérience.

principale difficulté des enfants francophones dès lors qu'ils entrent dans le sous-système éducatif anglophone est la langue. De ce fait, pour les enseignants, pour socialiser rapidement l'enfant à langue anglaise dans ce sous-système éducatif, il est important de poser des règles, c'est-à-dire interdire à l'enfant de causer le français en classe et le punir s'il déroge à la règle. Il est aussi question pour les enseignants de conditionner la pensée de l'enfant en l'amenant de façon inconsciente à réagir aux stimuli de son milieu et de développer de ce fait, des aptitudes linguistiques en anglais.

6.1.2.1.2 Apprentissage par le biais des réseaux sociaux

Les réseaux sociaux sont des sites internet qui permettent aux internautes de se créer une page personnelle afin de partager des informations, des photos ou des vidéos avec leur communauté d'amis et leurs réseaux de connaissance¹²⁵. Dans chaque établissement scolaire, les enseignants créent des groupes Whatsapp dans lesquels ils envoient des tutorats qui aident le parent dans le soutien de son enfant à la maison. Cette méthode est utilisée à 100% chez les enseignants. Ils s'expriment ainsi : « *Ici on fait par exemple les "voices" et les vidéos dans lesquels les enseignants expliquent aux parents comment dire et prononcer les mots et comment faire pour expliquer certaines leçons et le parent doit juste se servir de cela pour répéter l'enfant* ». ¹²⁶

De ces propos, il faut voir l'implication des réseaux sociaux dans le processus d'apprentissage et la socialisation des enfants francophones dans le sous-système éducatif anglophone. Ces instruments représentent une méthode d'apprentissage virtuel qui permet aux enseignants de continuer à suivre l'enfant à la maison par le biais de son parent. Il s'agit pour les enseignants, d'envoyer sur les groupes whatsapp les exercices et les corrections, les vidéos et les "voices" qui guident le parent lorsqu'il tient son enfant à la maison. Les réseaux sociaux sont dans ce sens, l'occasion pour tous d'apprendre et de développer une intelligence informationnelle collaborative au cœur de laquelle l'enseignant, s'il a les compétences nécessaires, peut être un véritable modérateur et chef d'orchestre pour la gestion et la création de nouvelles connaissances par l'apprenant et surtout à l'élaboration de savoirs opératoire (Pinte, 2010). Les médias sociaux renforcent dès lors, la proximité entre apprenants et enseignants. Ils brisent la barrière hiérarchique et verticale héritée de l'enseignement élitiste des précédents siècles. Ils facilitent une rétroaction rapide et des commentaires personnalisés

¹²⁵ <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/réseausocial>

¹²⁶ Entretien réalisé le 18 novembre 2021 au Groupe Scolaire Bilingue Mokala auprès de l'enseignant n°12, 39 ans, F., 9 ans d'expérience.

des enseignants aux questions des apprenants hors de la classe. Ils permettent des échanges formels et informels sur divers sujets ce qui augmente les apprentissages.

6.1.2.2. Les méthodes d'apprentissage utilisées par les enfants francophones de Melen pour s'adapter au sous-système éducatif anglophone

Pour s'adapter à leur milieu scolaire et réinvestir facilement les apprentissages, les enfants francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone adoptent plusieurs méthodes d'apprentissage. Il s'agit de la métacognition, l'apprentissage par les sons et l'alphabet, le travail continu et les cours de répétition.

6.1.2.2.1. La métacognition

La métacognition est l'habileté à réfléchir à sa propre pensée, à conscientiser, contrôler et superviser les processus mentaux utilisés dans le traitement de l'information, afin d'en assurer un fonctionnement optimal. Une telle démarche permet à l'individu de prendre conscience de ce qu'il fait, de la façon dont il le fait, et des raisons pour lesquelles il le fait. La métacognition est le poste de pilotage de tout le processus de traitement de l'information. De la phase d'acquisition, qui vise la compréhension de l'objet d'apprentissage, à la phase de rétention, qui assure l'encodage, le stockage et le rappel de l'information en mémoire à long terme, jusqu'à la phase du transfert, qui poursuit l'objectif ultime de réutiliser ultérieurement ce qui a déjà été appris, la conscience métacognitive agit comme le gestionnaire du traitement de l'information (Mario et Bissonnette, 2012). Des données des récits de vie et des entretiens des élèves francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone, il ressort l'usage de cette méthode d'apprentissage par ces derniers. Suivant ces données, cette méthode est utilisée à 80% par les élèves dans leur processus d'adaptation. Cela ressort de ces propos : « *Quand la maitresse nous apprenais, je retenais ensuite je parlais et je prononçais la même chose. Pour m'adapter quand on me disait je retenais et j'essayais encore de répéter à la maison* »¹²⁷ ; « *Je révisais beaucoup mes leçons et j'écoutais attentivement la leçon* ». ¹²⁸

Suivant ces propos, il est clair de constater que les enfants francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone développent leur propre mécanisme de rétention des apprentissages et de réinvestissement. Il s'agit là d'une prise de conscience de la part de l'élève qui l'emmène à développer de lui-même des stratégies métacognitives pour une meilleure compréhension des apprentissages. Cette stratégie passe par la mémorisation, la

¹²⁷ Entretien réalisé le 08 novembre 2021 au complexe scolaire bilingue Toche auprès de l'enfant n°11, 10 ans, F.

¹²⁸ Entretien réalisé le 16 novembre 2021 au Groupe Scolaire Bilingue Mokala auprès de l'enfant n° 20, 10 ans, F.

prononciation par lui-même et les répétitions constantes. Il faut alors dire par là que, la façon dont l'enfant perçoit ses capacités à réaliser les activités d'apprentissage l'emmène davantage à s'impliquer de lui-même dans son processus d'apprentissage et à développer des mécanismes d'apprentissage propre à lui. Dweck (2000) va dans ce sens lorsqu'il affirme que les perceptions qu'ont les élèves de leur capacité à réaliser les apprentissages influence directement leur niveau de motivation, c'est-à-dire l'engagement et la persévérance qu'ils manifesteront lors de l'exécution de la tâche.

6.1.2.2.2 L'apprentissage par les sons et l'alphabet

45% des enfants ont affirmé dans leurs discours utiliser les sons et l'alphabet pour s'adapter facilement dans les apprentissages. Nous avons des propos comme ceux-ci : « *Quand on ne connaissait pas lire on mettait les mots au tableau et on nous apprenait à prononcer les mots.* »¹²⁹ ; « (...) *J'utilise aussi l'alphabet parce que c'est avec l'alphabet qu'on apprend à lire. J'ai appris à parler l'anglais grâce aux enseignants qui nous apprenaient à dire les sons. J'apprenais avec les sons et les syllabes et avec mon cahier.* »¹³⁰

Par ces propos, il faut comprendre que les enfants francophones de Melen utilisent le système alphabétique pour apprendre à lire et à prononcer facilement les mots en anglais. L'alphabet se présente alors ici comme un outil d'apprentissage pour les enfants dès leur bas âge. Cet outil leur facilite l'apprentissage de la langue anglaise. Il se présente comme un outil d'adaptation pour les enfants francophones de Melen dans les écoles anglophones. Ces propos mettent en évidence le rôle fondamental de l'apprentissage de l'alphabet dans l'apprentissage de la lecture (Briquet-Duhaze, 2015).

6.1.2.2.3 Le travail continu

Des données des récits de vie et des entretiens semi-directifs, il ressort qu'un autre moyen d'adaptation pour les enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone est le travail continu. Il s'agit pour l'enfant de travailler régulièrement de façon continue pour mieux assimiler ses leçons. Ce contexte ressort à 60% dans les entretiens et les récits de vie. Nous avons des propos comme ceux-ci : « *Je travaillais beaucoup à la maison*

¹²⁹Entretien réalisé le 12 octobre 2021 à l'école Harvard School Complex auprès de l'enfant n°3, 10 ans, M.

¹³⁰ Entretien réalisé le 16 novembre 2021 au Groupe Scolaire Bilingue Mokala auprès de l'enfant n° 20, 10 ans, F.

*avec ma tante et ma mère et, j'avais aussi des voisins anglophones on jouait souvent ensemble donc j'étais déjà habitué à eux ».*¹³¹

De ces propos, nous pouvons voir que le fait pour l'enfant francophone de fréquenter une école anglophone l'emmène à fournir de nombreux efforts dans son apprentissage. Il sent le besoin de travailler continuellement et d'être soutenu par son entourage. Le travail continu est une méthode essentielle pour les enfants francophones de Melen car, il permet selon ces derniers de booster leur compréhension des apprentissages et de s'adapter facilement aux pratiques de classe.

6.1.2.2.4 Les cours de répétition

Une autre manière de s'adapter pour les enfants francophones de Melen est l'appui aux apprentissages ou les répétitions. Il s'agit ici des aînés, des voisins et des enseignants qui soutiennent les enfants dans leurs apprentissages. Le répétiteur est ainsi présenté comme une personne qui explique aux élèves, la leçon d'un enseignant (Le Robert, 2010). Il est donc celui à qui revient la charge de relever le niveau de l'élève et de lui permettre de bien assimiler les leçons qu'il a reçues en classe. C'est-à-dire que le répétiteur s'inscrit dans le prolongement de l'enseignant, recouvrant ainsi un rôle déterminant dans le soutien scolaire de l'élève. Le fait pour les enfants de travailler avec un répétiteur les aide dans leur apprentissage et améliore leur adaptation scolaire. Cela ressort à 70% dans les récits de vie. Nous avons les propos comme ceux-ci : *« La maîtresse me répète aussi après l'école c'est ça qui me permet de comprendre et de m'adapter »*¹³² ; *« J'ai un répétiteur à la maison. Il m'enseigne et me permet de comprendre les choses que je ne comprenais pas. Quand je comprends je peux facilement travailler moi-même et montrer aussi à mes camarades et c'est comme ça que je m'adapte »*¹³³.

Par ces propos, il faut dire que le recours au répétiteur est une méthode qui permet aux enfants francophones de Melen de se socialiser plus aisément dans le sous-système éducatif anglophone et de booster leur réussite scolaire. Car, pour ces derniers, le répétiteur est celui qui leur permet d'améliorer leur compréhension des apprentissages et, ainsi de s'adapter.

Il faut comprendre par ces différentes méthodes d'apprentissage utilisées par les enseignants et les enfants qu'elles ne sont pas différentes des méthodes classiques utilisées par

¹³¹ Entretien réalisé le 15 novembre 2021 au Groupe Scolaire Bilingue Mokala auprès de l'enfant n°17, 11 ans, M.

¹³² Entretien réalisé le 12 octobre 2021 à l'école Harvard School Complex auprès de l'enfant n°1, 10 ans, F.

¹³³ Entretien réalisé le 15 novembre 2021 au Groupe Scolaire Bilingue Mokala auprès de l'enfant n°16, 11 ans, M.

les enseignants et les enfants dans une situation d'apprentissage à l'école. Mais, ce qui serait le plus important à relever ici est le niveau d'implication de l'enfant dans ses apprentissages et le niveau de travail qu'il fournit dans ce sous-système éducatif. On peut donc dire par là que, la scolarisation dans le sous-système éducatif anglophone pour les enfants francophones demande de la part de ces derniers beaucoup d'efforts et de travaux continus pour une meilleure adaptation scolaire.

Tableau 14: récapitulatif des mécanismes de socialisation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone

Ce tableau contient les données issues des entretiens semi-directifs et des récits de vie.

Mécanisme de socialisation	Description	Occurrence dans les entretiens (n=20)	Occurrence dans les récits de vies (n= 23)
L'immersion scolaire de l'enfant	Groupe de pairs, relation enseignants/élèves, activités ludiques	20	23
Les méthodes d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Chez les enseignants (le conditionnement, social learning) ❖ Chez les enfants (la métacognition, le travail continu, les sons et l'alphabet, la répétition) 	<p>0 fois</p> <p>15 fois chez les élèves</p>	<p>15 fois chez les enseignants</p> <p>19 fois chez les élèves</p>

Suivant ce tableau, l'immersion de l'enfant dans son milieu scolaire est le principal mécanisme de socialisation scolaire des enfants dans le sous-système éducatif anglophone. Les principaux mécanismes de socialisation utilisés par les enseignants dans la socialisation des

enfants francophones dans le sous-système éducatif anglophone sont les méthodes d'apprentissage. Ceci revient à 100% dans leurs récits de vie. Les méthodes d'apprentissages sont utilisées secondairement par les apprenants francophones dans leur processus de socialisation scolaire. Ceci revient 15 fois dans les entretiens et 19 fois dans les récits de vie.

6.2 Les difficultés rencontrées dans le processus de socialisation des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone

Dans le processus de socialisation des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone, nous avons relevé certaines difficultés : d'une part, les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'apprentissage de ces enfants et d'autre part, les difficultés rencontrées par les enfants eux-mêmes.

6.2.1. Les difficultés rencontrées par les élèves dans leur processus de socialisation scolaire

Ces difficultés sont de trois (03) ordres à savoir : les difficultés d'expression, de lecture et les difficultés liées au fouet.

6.2.1.1. Difficultés d'expression et de lecture

Les difficultés d'expression et de lecture concernent les difficultés dans la formulation et la prononciation des sons et dans l'articulation des mots. Ces difficultés sont relevées 80% par les élèves. Ils s'expriment ainsi : « *Je n'arrivais pas à lire et à parler anglais au début mais la maîtresse nous aidait beaucoup* »¹³⁴ ; « *Il y a des mots qui sont longs et que je ne peux pas lire. En dehors de ça, je n'ai pas eu d'autres difficultés.* »¹³⁵ ; « *J'ai toujours eu de la peine à lire bien les mots et aussi au début j'étais un peu perdu parce que je ne comprenais pas encore l'anglais mais maintenant je comprends déjà bien.* »¹³⁶ ; « *Je n'arrivais pas à bien prononcer les mots* ». ¹³⁷

Par ces propos, nous pouvons clairement constater que dès le départ, les enfants sont confrontés à des difficultés d'expression et de lectures qui pour eux sont liées au fait que, à leur arrivé à l'école, ils ne savaient pas parler la langue anglaise. Il faut dire par là que, tout enfant qui entre à l'école nouvellement est confrontés aux mêmes difficultés même si celui-ci connaît déjà à l'avance parler la langue principale de son milieu scolaire.

¹³⁴ Entretien réalisé le 12 octobre 2021 à l'école Harvard School Complex auprès de l'enfant n°1, 10 ans, F.

¹³⁵ Entretien réalisé le 20 octobre 2021 à l'école Peace Home School Complex auprès de l'enfant n°10, 9 ans, M.

¹³⁶ Entretien réalisé le 08 novembre 2021 au Complexe scolaire Bilingue Toche auprès de l'enfant n°11, 10 ans, F.

¹³⁷ Entretien réalisé le 22 novembre 2021 à l'école Holyfant Nuseri and Primary School auprès de l'enfant n° 25, 10 ans, M.

6.2.1.2. Difficultés lié au fouet

Pour certains enfants francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone, la difficulté principale à laquelle ils ont été confrontés dès leur entrée dans leur milieu scolaire est le fouet. Cette difficulté est relevée à 30% dans les récits de vie. Nous pouvons le voir par ces propos : « *Le problème c'est que c'était difficile pour moi de retenir et la maitresse me fouettait toujours.* »¹³⁸.

Par ces propos, on peut comprendre que l'utilisation du fouet par les enseignants amène les enfants à développer une peur lors des apprentissages et ceci est considéré pour eux comme une difficulté d'adaptation parce que selon eux, si tu ne retiens pas et si tu ne respectes pas les interdits « *la maitresse va te taper* ». ¹³⁹ A ces propos nous disons que, le fouet a toujours été un obstacle pour les enfants dans leur apprentissage (Drouet, 1986 ; Prairat, 1994) et que cette difficultés n'est pas un propre des enfants francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone.

6.2.2. Difficultés relevées par les enseignants

Les difficultés relevées par les enseignants sont de trois (03) ordres à savoir : les difficultés d'expression, les difficultés dans les exercices et les difficultés liés aux parents.

6.2.2.1. Difficultés d'expression

Les difficultés d'expressions concernent ici le fait pour les enfants de ne pas pouvoir s'exprimer et prononcer les mots clairement. Ces difficultés sont relevées à 100% dans les récits de vie. Ces enseignants s'expriment ainsi : « *...Quand ils rentrent à la maison, ils ne parviennent pas à exprimer ce qu'ils ont appris à l'école parce qu'ils articulent en français à la maison et quand ils sont à l'école ils articulent en anglais* »¹⁴⁰; « *La difficulté est au niveau de la prononciation parce qu'ils sont habitués à parler français et ils ont tendance à prononcer comme en français. Mais, avec le temps on arrive à enlever ça.* »¹⁴¹; « *On aura beaucoup plus de problèmes lorsqu'il s'agit d'expression parce que lorsqu'il s'agit de comprendre et d'écrire les francophones sont les plus forts.* »¹⁴²; « *L'enfant va faire le "mot à motage" parce qu'il est*

¹³⁸ Entretien réalisé le 12 octobre 2021 à l'école Harvard School Complex auprès de l'enfant n°2, 9 ans, F.

¹³⁹ Idem.

¹⁴⁰ Entretien réalisé le 22 octobre 2021 à l'école Peace Home School Complex auprès de l'enseignant n°6, 37 ans, F., 10 ans d'expérience.

¹⁴¹ Entretien réalisé le 10 novembre 2021 au Complexe Scolaire Bilingue Toche auprès de l'enseignant n°9, F., 32 ans, 10 ans d'expérience.

¹⁴² Entretien réalisé le 25 novembre 2021 à l'école Holyfant Nusery and Primary School auprès de l'enseignant n°13, F., 33 ans, 8 ans d'expérience.

habitué avec le français à la maison »¹⁴³; « ...différentes mentalités l'enfant veut à tout prix parler le français et c'est ça qu'il faut stopper mais nous nous retrouvons coincés. A un certain moment nous sommes obligés de traduire pour que l'enfant puisse comprendre ».¹⁴⁴

Suivant ces propos, la principale difficulté des enfants francophones de Melen dès lors qu'ils entrent dans une école anglophone est lié à la langue. Le fait qu'à la maison ils articulent en français ne leur permet pas t'intégrer à la maison ce qu'ils ont appris à l'école. A cet effet, ces enfants ont une difficulté à prononcer les mots et ils identifient facilement l'anglais au français. A cela, on peut dire que même si les difficultés d'expressions sont propres à tous les enfants lorsqu'ils entrent nouvellement à l'école, ces difficultés sont plus accentuées chez les enfants francophones qui entrent nouvellement dans une école anglophone car, ceux-ci doivent se familiariser à une langue qu'ils n'utilisent pas dans leur quotidien.

6.2.2.2 Difficultés dans les exercices

Les difficultés dans les exercices concernent le fait pour les enfants de ne pas pouvoir faire correctement leurs devoirs à la maison. Ces difficultés sont relevées à 100%. Ces enseignants s'expriment ainsi :

La difficulté c'est le suivi des enfants à la maison quand tu donnes un devoir il y'a les parents qui ne comprennent pas l'anglais. Ils y a les enfants qui reviennent avec les devoirs et disent que mes parents ont dit qu'ils ne comprennent pas l'anglais ; mon parent a dit qu'il ne connaît pas faire ça.¹⁴⁵

Par ces propos nous pouvons comprendre que les enfants ont des difficultés dans leurs exercices parce que les parents ne comprennent pas la langue anglaise. On peut donc dire que les enfants francophones de Melen scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone présentent des difficultés dans leurs exercices par le fait que leur entourage ne soit pas familiarisé à la langue anglaise.

6.2.2.3 Difficultés liées aux parents

Les difficultés liées aux parents font référence au fait que le parent abandonne l'enfant à lui seul et ne l'encourage pas dans ses apprentissages. Cette difficulté est soulignée à 10% dans les récits de vie. Ces enseignants s'expriment ainsi :

¹⁴³ Entretien réalisé le 11 octobre 2021 à l'école Harvard School Complex auprès de l'enseignant n°1, 34 ans, F., 8ans d'expérience.

¹⁴⁴ Entretien réalisé le 10 novembre 2021 à l'école Complexe Scolaire Bilingue Toche auprès de l'enseignant n°9, F., 32 ans, 10 ans d'expérience.

¹⁴⁵ Entretien réalisé le 22 octobre 2021 à l'école Peace Home School Complex auprès de l'enseignant n°6, 37 ans, F., 10 ans d'expérience.

... les parents aussi dérangent. L'enfant peut rentrer il dit "good afternons mama" la maman va rester et va dire : ah ! non ! je ne veux plus l'anglais, qu'est-ce que l'enfant ci parle même, ah ! l'anglais là est même bizarre ah ! non l'anglais là s'arrête seulement à l'école. Alors que c'est ce parent lui-même qui a décidé de scolariser son enfant dans le système anglophone. Tu es là à la maison c'est le français et la langue maternelle. Comme ça l'enfant est perdu. Ça décourage l'enfant Parce que quand tu peux demander à l'enfant comment on dit la nourriture en anglais et l'enfant dit " food " et si la maman apprécie ça motive l'enfant¹⁴⁶ ; « D'autres parents francophones se plaignent qu'ils y'a trop de matière et qu'ils ne comprennent pas. »¹⁴⁷.

Suivant ces propos, les parents représentent aussi à un certain niveau un blocage dans l'adaptation de leurs enfants pour ceux des parents qui n'encourage pas leur enfant et les abandonnent à eux-mêmes. Ces pourquoi l'implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants est déterminante pour la réussite scolaire de ces derniers.

Tableau 15: Récapitulatif des difficultés rencontrées chez les apprenants francophones de Melen dans les écoles anglophones

Ce tableau contient les données issues des entretiens semi-directifs et des récits de vie.

	Difficultés	Description	Occurrence dans les entretiens (n=18)	Occurrence dans les discours (n=22)
POUR LES APPENANTS	Difficultés d'expression et de lecture	Problème de lecture et de formulation des sons.	18	22
	Difficultés lié au fouet	Peur du châtiment	5	5
POUR LES ENSEIGNANTS	Difficultés d'expression	Problème d'articulation des sons.		15
	Difficultés dans les exercices	Ne fais pas correctement ses exercices ou ne les pas complètement.		15
	Difficultés liées aux parents	Le non encouragement des enfants par leurs parents, délaisser les enfants dans leurs apprentissages, le fait pour les parents de ne pas laisser l'enfant s'exprimer en anglais à la maison.		02

¹⁴⁶ Entretien réalisé le 11 octobre 2021 à l'école Harvard School Complex auprès de l'enseignant n°2, 32 ans, 5ans d'expérience.

¹⁴⁷ Entretien réalisé le 22 octobre 2021 à l'école Peace Home School Complex auprès de l'enseignant n°6, 37 ans, F., 10 ans d'expérience.

Suivant ce tableau, la principale difficulté d'adaptation scolaire chez les enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone est la difficulté liée à l'expression et à la lecture. Chez les enseignants, les difficultés rencontrées sont liées à la fois aux difficultés d'expression (15 fois), aux difficultés dans les exercices (15 fois) et aux difficultés liées aux parents (2 fois).

6.2.3. Le niveau d'adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone face aux difficultés rencontrées.

Selon les discours des enseignants, les enfants francophones scolarisés dans le sous-système éducatif anglophones arrivent à s'adapter facilement si ceux-ci s'y mettent à fond dans leurs apprentissages. Si ces derniers n'arrivent pas à s'y mettre, on peut assister à la longue à une mutation dans le sous-système éducatif francophone ou alors à un décrochage scolaire si l'enfant a déjà atteint le secondaire.

6.2.3.1. Le niveau d'adaptation scolaire appréciable

Le niveau d'adaptation est appréciable lorsque l'enfant francophone s'adapte facilement de sorte que, à la longue on ne pourra plus distinguer l'apprenant provenant d'un milieu familial anglophone et ceux provenant d'un milieu familial francophone. Suivant les discours des enseignants, les enfants francophones quand ils s'adaptent, ils fournissent de très bons résultats scolaires par rapport à ceux anglophones. Ce contexte revient à 65% dans les discours. Ils s'expriment ainsi :

Les enfants francophones s'en sortent quand ils le veulent. Tout dépend de l'esprit par lequel ils entrent à l'école et comment ils arrivent à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. On peut voir que ces enfants travaillent bien lorsqu'ils réussissent à surmonter ces difficultés. Ici, dans ma classe, les 03(trois) premiers sont des francophones ce qui veut dire qu'ils sont même meilleurs plus que les anglophones. Comme je le disais tout dépend de l'adaptions de l'enfant.¹⁴⁸ ;

Quand il s'agit des matières comme la mathématique les francophones sont toujours meilleurs et à la longue ils arrivent à s'imposer dans toutes les matières. C'est pour dire que les enfants francophones qui s'inscrivent dans nos écoles n'ont pas de problèmes c'est la même chose s'ils entraient dans une école francophones. Il faut juste que l'enseignant tienne bien l'enfant et que l'enfant lui-même soit motivé à apprendre.¹⁴⁹ ;

Dans nos écoles surtout déjà au primaire il est difficile de distinguer les enfants francophones des anglophones parce que, à un certain niveau, il n'y a plus de difficultés. Je peux dire que quand un enfant francophone décide de travailler il le

¹⁴⁸ Entretien réalisé le 22 octobre 2021 à l'école Peace Home School Complex auprès de l'enseignant n°6, 37 ans, F., 10 ans d'expérience.

¹⁴⁹ Entretien réalisé le 10 novembre 2021 au Complexe Scolaire Bilingue Toche auprès de l'enseignant n°9, F., 32 ans, 10 ans d'expérience.

*fait à fond et cela est appréciable et quand il refuse on a vraiment de la peine à l'intégrer.*¹⁵⁰

Par ces propos, il faut clairement voir que les résultats scolaires des enfants francophones dans les écoles anglophones sont meilleurs lorsque ces derniers décident de travailler. Ce meilleur rendement résulte du fait que l'enfant entre nouvellement dans une école et est socialiser aux pratiques éducatives de ce système. Il revient alors à l'enfant de s'y mettre et de travailler durement pour son adaptation.

6.2.3.2 le niveau d'adaptions jugé dépréciatif

Le niveau d'adaptation est jugé dépréciatif lorsque l'enfant ne réussit pas à s'adapter ou alors s'adapte difficilement. Ce contexte a été relevé par les enseignants à 25%. Ils s'expriment ainsi :

*On est souvent obligé de muter certains enfants francophones dans le sous-système éducatif francophone lorsqu'on sent qu'ils n'arrivent pas vraiment à intégrer les apprentissages. Ce sont des cas rares mais pas inévitable parce que tout dépend de la manière donc l'enfant s'intègre et les efforts de son entourage aussi*¹⁵¹ ;

*Avec les enfants francophones quand c'est bon c'est bon ! Mais quand c'est mauvais c'est mauvais ! Tu vas voir plusieurs enfants produire de bon résultats d'un côté et d'un autre tu vas voir ceux qui traînent et n'arrivent pas même jusqu'au secondaire parfois à s'adapter et c'est souvent la cause de l'abandon des études.*¹⁵²

Suivant ces propos, les enfants francophones de Melen inscrits dans le sous-système éducatif anglophones sont souvent parfois sujettes aux abandons scolaires ou aux mutations de système éducatif lorsque ces derniers n'arrivent pas à s'adapter. On peut dire par là que, lorsqu'un enfant francophone est déterminé et engagé dans ses études et, lorsqu'il reçoit une aide venant de son entourage, celui-ci s'adapte facilement au sous-système éducatif anglophone mais, lorsqu'il est lésé par son entourage et ne s'investit pas dans ses apprentissages, il pourra rencontrer des difficultés. Dans ce sens, Bloom (1979), pense que la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé lorsque l'enseignant est compétent, lorsqu'ils sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés et lorsqu'on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise.

Nous pouvons dès lors retenir de ce chapitre que, lorsque les enfants francophones entrent dans le sous-système éducatif anglophone, ils sont soumis à une socialisation scolaire

¹⁵⁰ Entretien réalisé le 18 novembre 2021 au Groupe Scolaire Bilingue Mokala auprès de l'enseignant n°10, 43 ans, 15 ans d'expérience.

¹⁵¹ Entretien réalisé le 25 novembre 2021 à l'école Holyinfant Nusery and Primary school auprès de l'enseignant n°13, F., 33 ans, 8 ans d'expérience.

¹⁵²Entretien réalisé le 11 octobre 2021 à l'école Harvard School Complex auprès de l'enseignant n°2, 32 ans, 5 ans d'expérience.

qui les amène à s'adapter progressivement à ce système éducatif et à intérioriser les normes et les pratiques de ce sous-système éducatif. Mais dans ce processus de socialisation scolaire, ces enfants font face à de nombreuses difficultés. Ces difficultés pour la plupart sont propres à tout enfant qui débute sa scolarisation mais, la particularité chez les enfants francophones est l'accentuation de ces difficultés du fait qu'ils articulent à la maison en français et à l'école en anglais. Pour pallier à ces difficultés, les enseignants ont mis en œuvre plusieurs méthodes d'apprentissages telles que le conditionnement, l'apprentissage par les réseaux sociaux qui permettent de conditionner la pensée de l'enfant et d'amener son entourage à travailler avec lui. On peut alors dire avec Bolsterli et Maulini (2007) que :

Entrer dans l'école, c'est s'appropriier ou tenter de s'appropriier, non seulement les savoirs et les compétences qui sont au programme, mais aussi, et en même temps, les modes scolaires de leur appropriation, ceux qui permettent d'apprendre durablement dans l'institution. (Bolsterli, et Maulini, 2007, p. 7)

CONCLUSION GENERALE

Le choix traduit un acte libre en termes de représentations mentales et symboliques. Dire qu'il y'a choix, c'est faire l'hypothèse que plusieurs options étaient théoriquement envisageables et que les individus sont en mesure d'exprimer les raisons qui les ont amenés à prendre telle décision plutôt qu'une autre (Grafmeyer, 2010). C'est dans ce sens que notre sujet de mémoire a été formulé comme ci-après : **MOTIVATION DU CHOIX DES ECOLES ANGLOPHONES CHEZ LES PARENTS FRANCOPHONES DANS LA VILLE DE YAOUNDE** : le cas des écoles anglophones et les sections anglophones des écoles bilingues du quartier Melen. En effet, l'intérêt porté par les écoles anglophones chez les parents francophones aujourd'hui dans notre pays, suscite de nombreux questionnements. Cela nous amène à poser le problème de la préférence du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone chez les parents francophones de Melen tout en recherchant les raisons sur lesquelles se fondent cette préférence. Déjà plusieurs travaux antérieurs présente ce choix comme la volonté pour les Camerounais francophones d'acquérir un bilinguisme officiel individuel qu'ils n'ont pas pu acquérir au secondaire, encore moins à l'université¹⁵³ d'où, leur préférence pour les écoles anglophones.

Dans ce sens, notre travail a consisté à comprendre et à analyser les logiques qui sous-tendent le choix d'une orientation scolaire dans les écoles anglophones chez les parents francophones dans la ville de Yaoundé en général, et au quartier Melen en particulier. Tout en mettant en évidence la portée du bilinguisme dans ce choix, les mécanismes d'adaptation des enfants francophones dans ces écoles pour voir d'une part comment ceux-ci vivent le choix de leurs parents tout au long de leurs études, et d'autre part voir comment ils sont pris en charge dans ces écoles et les réalités auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur prise en charge. En outre, il était question de montrer que lorsque le parent francophone décide de scolariser son enfant dans le sous-système éducatif anglophone, celui-ci s'engage à travailler aux côtés de l'administration et de son enfant pour la réussite scolaire de ce dernier.

La question à laquelle nous nous sommes attelés à répondre tout au long de ce travail est la suivante : **Quelles sont les logiques qui sous-tendent la préférence du sous-système**

¹⁵³ Cf Ebongue (2012), Ubanako (2012), Echu (2004), Azeyeh (2004), etc.

éducatif anglophone par les parents francophones du quartier Melen dans la ville de Yaoundé ? De manière spécifique :

- Quels sont les enjeux du choix d'une formation éducative dans le sous-système éducatif anglophone ?
- Comment les apprenants francophones vivent-ils le choix du sous-système éducatif anglophone par leurs parents ?
- Comment les parents francophones vivent-ils la scolarisation de leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone ?

Répondre à ces questions a nécessité la construction d'un modèle d'analyse articulé autour des hypothèses scientifiques suivantes :

Hypothèse principale : Le choix du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones se justifie tant par la nécessité d'une réelle formation bilingue aux apprenants que par la souplesse et la rigueur dudit système ainsi que son caractère ouvert et international.

Hypothèses spécifiques :

Hp1 : Les enjeux du choix du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones sont à lire à deux niveaux : d'abord dans la construction des projets d'avenir des apprenants, ensuite au niveau des difficultés liées au parachèvement de cette formation, étant donné qu'ici la réussite est fonction du niveau de sacrifice.

Hp2 : Le vécu quotidien des apprenants francophones au sein du sous-système éducatif anglophone résulte du processus de socialisation qui les amène à s'adapter progressivement aux exigences dudit système éducatif.

HP3 : le vécu quotidien des parents francophones ayant des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone est marqué par un accompagnement parental pour la réussite scolaire de leurs enfants.

Pour mieux analyser et comprendre les différents contours des éléments de réponses à ces questions, deux théories ont été mobilisées. D'une part, la théorie du choix rationnel et d'autre part, la sociologie compréhensive.

Concernant le cadre méthodologique de ce travail de recherche, rappelons qu'il repose sur le devis qualitatif et comparatif faisant appel aux entretiens semi-directifs et aux récits de vie comme techniques de collecte des données. Elle a néanmoins été complétée par l'analyse documentaire. La collecte des données s'est faite premièrement auprès des élèves régulièrement

inscrits dans les écoles anglophones et les sections anglophones des écoles bilingues du quartier Melen dans la ville de Yaoundé, deuxièmes auprès des parents francophones de Melen ayants des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone et troisièmement auprès des enseignants des écoles anglophones de Melen. Ceux-ci ont été recrutés à l'aide de la technique d'échantillonnage par choix raisonné et limités suivant le principe de la diversification interne encore appelé principe de saturation empirique. Quant au traitement des données recueillies, l'analyse thématique de contenu a été adéquate.

Notre travail a été structuré en deux principales parties. La première partie a été consacrée à la problématique, cadre conceptuel et cadre méthodologique de la recherche et la deuxième partie a été consacrée à l'analyse et interprétation des résultats.

Les différentes hypothèses de la présente étude ont été pertinentes puisqu'il ressort de l'analyse thématique des données recueillies que les différents résultats obtenus ici, s'inscrivent dans le sens des différentes hypothèses de recherches formulées. A savoir de manière générale que le choix du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones se justifie tant par la nécessité d'une réelle formation bilingue aux apprenants que par la souplesse et la rigueur dudit système ainsi que son caractère ouvert et international. De manière plus spécifique que:

- Les enjeux du choix du sous-système éducatif anglophone par les parents francophones sont à lire à deux niveaux : d'abord dans la construction des projets d'avenir des apprenants, ensuite au niveau des difficultés liées au parachèvement de cette formation, étant donné qu'ici la réussite est fonction du niveau de sacrifice.
- Le vécu quotidien des apprenants francophones au sein du sous-système éducatif anglophone résulte du processus de socialisation qui les amène à s'adapter progressivement aux exigences dudit système éducatif.
- le vécu quotidien des parents francophones ayant des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone est marqué par un accompagnement parental pour la réussite scolaire de leurs enfants.

En effet, les résultats obtenus dans la présente étude montrent bien évidemment que, premièrement s'agissant de la spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone, il ressort que la spécificité du sous-système éducatif anglophone s'est bâtie de l'époque coloniale à l'époque contemporaine. Dès l'époque coloniale, le sous-système éducatif anglophone se démarquait déjà du sous-système éducatif francophone

par ses logiques libérales, décentralisées et pragmatiques. Ce qui différait du système français où l'administration était essentiellement dirigiste et centralisée. L'école coloniale anglaise accordait une place à l'éducation rurale. Alors que du côté français, l'éducation rurale était absente. La spécificité du sous-système éducatif anglophone à l'aune de l'époque contemporaine est particulièrement marquée par sa flexibilité car il ne surcharge pas trop les apprenants. Par exemple au niveau de l'organisation dans l'enseignement secondaire, l'apprenant fera 5 ans d'études au premier cycle et au 2nd cycle il fera 2 ans. Au second cycle, l'examen Probatoire est absent. Ce qui est différent de l'organisation du sous-système éducatif francophone où l'apprenant fait plutôt 4 années d'études au 1^{er} cycle et 3 années d'études au 2nd cycle et est obligé de passer l'examen Probatoire comme condition d'une admission en classe de terminal. Au niveau des spécialisations, dans le sous-système anglophone, l'apprenant a la possibilité de choisir ses matières. Ce qui l'aide à mieux se spécialiser dans sa carrière future.

Deuxièmement s'agissant des raisons du choix d'une scolarisation anglophones chez les parents francophones de Melen, il ressort que la principale raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen pour leurs enfants est basée sur l'importance de la langue anglaise, que ce soit dans l'espace public national qu'international. Les raisons secondaires sont celles pratiques ou professionnelle. Enfin, nous avons les raisons symboliques et morales.

Troisièmes s'agissant du rapport engagement parental et réussite scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone, il ressort que dès lors que le parent francophone décide de scolariser son enfant dans le sous-système éducatif anglophone, il s'engage aux côtés de ce dernier pour sa réussite scolaire. Cet engagement parental implique ici la recherche des informations sur le sous-système éducatif anglophone pour parfaire leur connaissance de ce sous-système éducatif et l'accompagnement parental nécessaire pour l'enfant. C'est cet accompagnement parental qui conduit alors à l'adaptation scolaire de l'enfant. En outre, l'engagement parental crée des relations entre le parent et l'école. Ces relations sont pour la plupart du temps fondées sur la collaboration, la communication mais aussi le clientélisme. La plupart des parents affirment faire suivre leurs enfants par les enseignants. Pour ces derniers, cela est important pour la réussite des élèves. Les parents francophones de Melen font recours aux écoles anglophones pour assurer une meilleure insertion socioprofessionnelle de leurs enfants.

Enfin s'agissant du rapport socialisation et adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone, il ressort que lorsque les enfants francophones entrent dans le sous-système éducatif anglophone, ils sont soumis à une socialisation scolaire qui les amène à s'adapter progressivement à ce système éducatif et à intérioriser les normes et les pratiques de ce sous-système éducatif. Mais dans ce processus de socialisation scolaire, ces enfants font face à de nombreuses difficultés. Ces difficultés pour la plupart sont propres à tout enfant qui débute sa scolarisation. Mais, la particularité chez les enfants francophones est l'accentuation de ces difficultés du fait qu'ils articulent à la maison en français et à l'école en anglais. Pour pallier à ces difficultés, les enseignants ont mis en œuvre plusieurs méthodes d'apprentissage telles que le conditionnement, l'apprentissage par les réseaux sociaux qui permettent de conditionner la pensée de l'enfant et d'amener son entourage à travailler avec lui.

De manière générale, il ressort que, les logiques qui sous-tendent le choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen sont de plusieurs ordres à savoir : les logiques fondées sur l'importance de la langue anglaise, les logiques pratiques ou professionnelles, les logiques symboliques et morales.

S'agissant de l'adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone, il ressort que cette adaptation résulte du processus de socialisation et de l'accompagnement parental. Les parents sont motivés à accompagner leurs enfants pour que ces derniers réussissent facilement. Car, selon eux, le bilinguisme est la condition *sine qua non* de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes aujourd'hui.

Dans un contexte de crise socio-politique dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest au Cameroun, la problématique du choix des écoles anglophones chez les parents francophones gagnerait à être fortement analysée. Car, elle représente le symbole de l'intégration nationale et du vivre ensemble. La scolarisation des enfants francophones dans le sous-système éducatif anglophone dans ce contexte de crise nous apprend certainement que l'opérationnalisation d'un réel bilinguisme chez les francophones est en train de prendre corps. Dans ce sens, on comprend clairement que « c'est le bilinguisme officiel individuel qui renforce l'Unité, l'Intégration et la Cohésion entre les Camerounais anglophones et les Camerounais francophones » (Ebongue, 2014, p. 193).

Dès lors, à la suite de ce travail, il serait intéressant d'étudier l'impact que peut avoir ces différents choix sur la résolution du conflit Nord-Ouest/ Sud-Ouest car, les représentations minoritaires de la langue anglaise par rapport à la langue française chez les anglophones (Ebongue, 2014) sont par ces différents choix en train d'être inversées par le fait que, la langue anglaise occupe de plus en plus une place importante chez les francophones. Il serait encore très important d'apprécier les enjeux de ce choix sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et d'étudier le niveau d'accompagnement parental que ce choix peut induire pour les parents francophones.

- Abdel-Malek, A. (1975). Le concept de spécificité : position. *Revue internationale de recherche et de synthèse sociologique*, 37-38.
- All Anglophone Congress (1993). *Déclaration de Buea*. République du Cameroun.
- Ammon, U. et McConnell, G. (2002). *English as an Academic Language in Europe*. Peter Lang.
- Anderson, K. J. (2005). Understanding parents' decisions to become involved in their children's Education. *Dissertation Abstracts International*, 66 (7), 447-497.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Centre Educatif et Culturel Inc.
- Arendt, H. (1958). *Condition de l'homme moderne* (Trad. de l'américain par G. Fradier). Pocket.
- Aroga Bessong, D. P. (1997). Le bilinguisme officiel (français-anglais) au Cameroun : un problème d'aménagement efficace. *Traduction, terminologie, rédaction*, 10(1), 219-244. <https://doi.org/10.7202/037285ar>
- Azeyeh, A. (2004). Observations sur la place du français et du francophone dans une institution de tradition anglo-saxonne en pays bilingue : le cas de l'Université de Buea. *Revue Internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales (RIALSS)*, 1(1), 59-69.
- Badiès, L. (2011). Du concept de spécificité militaire. *Année sociologique*, 61(2), 273-295.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bard, L. et Avondet, E. (2018). *La relation parents-enseignant : Comment les enseignants construisent-ils la relation avec les parents ?* [Bachelor of Arts en enseignement préscolaire et primaire Haute école pédagogique de Lausanne].
- Bellot, C. et Rivard, J. (2007). *L'intervention par les pairs : enjeu multiple de reconnaissance*. Namur/Belgique : 2e Congrès international des formateurs en Travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale.
- Bellot, C. et Rivard, J. (2007). L'intervention par les pairs : un enjeu pour la reconnaissance. Dans E. Baillergeau et C. Bellot (dirs), *transformation de l'intervention sociale. Entre innovation et gestion des nouvelles vulnérabilités* (pp.173-202). Presses Universitaires du Québec.
- Ben Ayed, C. (2001). Savoir, vouloir, pouvoir. Choix scolaires et désillusions des familles populaires. *Revue du centre de recherche en éducation*, (20), 89-114.
- Berbaum, J. (2005). Le conditionnement comme démarche d'apprentissage. Dans *Apprentissage et formation* (pp. 31-58). Presse Universitaire de France.
- Bertaux, D. (1997). *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vit* (3^e éd). Armand Colin.
- Bilola, E. (2003). L'influence du français sur l'anglais. www.refer.ssn/sudlangues.

- Bitjaa Kody, Z. D. (2000). Vitalité des langues à Yaoundé : le choix conscient. Dans L-J Calvet et A. Moussirou Mouyama, (dirs.), *Le Plurilinguisme urbain, Actes du colloque de Libreville « Les villes plurilingues »*. Institut de la francophonie.
- Bitjaa Kody, Z. D. (2007). Enjeux politiques et territoriaux de l'usage du français au Cameroun. *La découverte*.
- Biya, P. (1987). *Pour le libéralisme communautaire*. Marcel Favre.
- Blanchard, M. et Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. La découverte.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Labor.
- Boistel, P. (1994), *L'image d'entreprise comme avantage concurrentiel : un essai de modélisation sur une banque régionale*. [Thèse de Doctorat soutenue à l'IAE de Caen].
- Bolsterli, M. et Maulini, O. (2007). *L'entrée dans l'école : rapport au savoir et premier apprentissage*. De Boeck Supérieur.
- Born, J. et Schütte, W. (1995). *Eurotexte. Textarbeit in einer Institution der EG*. Tübingen, Narr.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Hachette, Pluriel.
- Boudon, R. (1994). *Education, opportunity, and social inequality*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1994). *Espace social et espace symbolique*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., Saint-Martin, M. (1973). Les stratégies de reconversion : les classes sociales et le système d'enseignement. *Informations sur les sciences sociales*, 12(6), 61-113.
- Boutin, D. (2010). *La transition des jeunes Camerounais vers le marché du travail*. [Thèse de doctorat LARE-efi, université Bordeaux Montesquieu Bordeaux VI].
- Briquet-Duhase, S. (2015). La connaissance du nom des lettres chez les élèves âgé de 8 à 10 ans. Dans C. Briquet-Dhase et N. Lavoie (dirs). *Progrès en lecture – écriture chez des élèves de la maternelle au post-secondaire*. Paris Harmattan.
- Bromley, D. B. (2001). Relationships between personal and corporate reputation. *European Journal of Marketing*, 35 (1), 316-334.
- Bulman, R. C. (2004). School-Choice Stories: The Role of Culture. *Sociological Inquiry*, 74, (4), 492-519.
- Bwélé, G. (1981). *Encyclopédie de la république du Cameroun*. Les Nouvelles Éditions Africaines.

- Cadre d'action du forum mondial sur l'éducation (2000). *Education pour tous tenir nos engagements collectifs*. Dakar, Sénégal.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.
- Cain, G. et Goldberger, A. (1983). Public and private school revisited. *Sociology of education*, 56 (4), 208-218.
- Capul, M. et Lemay, M. (2003). *De l'éducation spécialisée*. Eres.
- Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien (Tome 1)*. Union Générale d'Édition.
- Charton, H. (2015). Faire l'école : penser la fabrique de l'école comme un objet politique. *Politique africaine*, (139).
- Cherkaoui, M. (1998). *Naissance d'une science sociale : la sociologie selon Durkheim*. Collection travaux des sciences sociales, librairie Droz.
- Cherkaoui, M. (2010). *Sociologie de l'éducation*. Collection Que sais-je ?, Presses Universitaires de France.
- Clerc, A. et Truffer Moreau, I. (2010). Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissage fondamentaux et pratiques enseignants. *Educateur*, (22), 34-35.
- Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education: The view from the eighties*. Oxford University Press.
- Cornell, B. et Shapiro, A. C. (1987). Corporate stakeholders and corporate finance, *Financial Management*, 16, 5-14.
- Courade, C. et Courade, G. (1983). L'école au Cameroun anglophone. Dans R. Santerre et C. Mercier-Tremblay (dirs), *la quête du savoir Essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Presses Universitaires de Montréal.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2009). *The Future of Language*. Routledge.
- Dalley, P. et Saint-Onge, H. (2008). Choix scolaire des couples exogames au Yukon. Dans P. Dalley et S. Roy (dirs.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (pp.121-142), Presses de l'Université d'Ottawa.
- De Ketele, J. M. (1989). *Guide de formation*. De Boeck.
- De Sardan, J. P. O. (1995). La politique du terrain. Enquête (en ligne), <http://journals.openedition.org/enquete/263>; <https://doi.org/10.4000/enquete>.
- De Vicchir, G., Giordan, A. (1989). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que « ça marche »* (2e éd). Delagrave Pédagogie et Formation.
- Demba, J. (2021). *La notion de réussite scolaire*. Université Laval.

- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval].
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary level Schooling. *Journal of Educational Research*, 98, (3), 164-175.
- Dierendonck, C., Poncelet, D., et Voz, G. (2008). Engagement scolaire et lien école-famille. Dans R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers, et M. Noesen (dirs.), *la place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*. De Boeck.
- Durand, C. (2001). *La mise en place des monopoles du savoir*. Harmattan.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1898). Représentation individuelles et représentations collectives (tome VI). *Revue de métaphysique et morale*.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie* (nouv. éd., 1966). Presse Universitaire de France.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*. UNESCO, institut international de planification de l'éducation.
- Dweck, C. S. (2000). *Self theories their role in Motivation, personality and development*. Psychology Press.
- Ebongue, A. E. (2012). Alternances et choix de codes dans les communications officielles au Cameroun : Impact et enjeux. Dans G. Echu, et A.E. Ebongue, (dirs) *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011) : Etat des lieux, enjeux et perspectives/Fifty Years of Official Language Bilingualism in Cameroun (1961-2012) : Situation, Stakes and Perspectives* (pp.101-118). Harmattan.
- Ebongué, A. E. (2014). Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (3), 193-208.
- Echu, G. (2004). De l'enseignement bilingue dans les établissements scolaires du Cameroun : Bilan et perspectives. *Revue Internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales (RIALSS)*, 1 (1), 71-90.
- Echu, G. et Ebongué, A. E. (2012). *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011): Etat des lieux, enjeux et perspectives/Fifty Years of Official Language Bilingualism in Cameroun (1961-2012) : Situation, Stakes and Perspectives*. Harmattan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Etoua, Y. Y. (2014). *Le statut des savoirs historiques dans deux manuels scolaires d'histoire de l'école primaire camerounaise contemporaine*. Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/savoirs_manuels_camerounaise.pdf

- Fantini, B. (1996). Le concept de spécificité en médecine. *Bulletin d'histoire et d'Epistémologie des sciences de la vie*, 3, 104-113.
- Fauconnet, P et Mauss, M. (1969). Méthode comparative. *Sociologie : objet et méthode, La grande encyclopédie*.
- Ferréol, G., Duprez, N., Simon M. (1995). Socialisation. Dans Le *Dictionnaire de sociologie*. Armand colin.
- Fondja Nana, S. (2006). *Transmission des langues camerounaises en milieu urbain plurilingue : cas du Medumba à Douala*. [Mémoire de maîtrise, université de Yaoundé-I].
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. Y. et Bomba, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociale*. Yaoundé.
- Fonlon, B. (1964). Pour un bilinguisme de bonne heure. *Abbia*, (7), 7-47.
- Freud, S. (1916). *Introduction à la psychanalyse* (Trad. Jankélévitch, S., 1993). Payot.
- Freud, S. (1922). *Psychologie de la vie quotidienne*. Payot.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques*. Armand colin.
- Giordano, A. (2017). Apprendre la socialisation par le jeu. *Education*, dumas-01759224
- Giordano, M. (2017). *Une activité ludique pour apprendre les couleurs tout en s'amusant*. Pocket.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?*. The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why Global English may Mean the End of 'English as a Foreign Language*. The British Council.
- Grafmeyer, Y. (2010). Approche sociologique des choix résidentiel. Dans J-Y. Authier, B. Ovalet et J-P. Ley (dirs) *élire domicile. Construction sociale des choix résidentiels*. Presses Universtaires de Lyon.
- Grawitz, M. (2001). *Méthode des sciences sociales* (11^e édition). Avec Pito, R., Dalloz.
- Green, C. L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V, et Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Grenier, V. (2020). *Parents immigrants et choix de l'école secondaire dans le contexte montréalais : Représentations des offres éducatives, motifs, contraintes et stratégies familiales*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Grooaters, D. (1994). *Chemin de la pédagogie : guide des idées sur l'éducation et l'apprentissage*. Presses Universitaires de Fance.
- Habermas, J. (1962). *L'Espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise* (Trad. de l'allemand par M. B. de Launay). Payot.

- Hamel, R. E. (2006). Spanish in Science and Higher Education: Perspectives for a Plurilingual Language Policy in the Spanish Speaking World. *Current Issues in Language Planning*, 7 (1), 95-125.
- Hamel, R. E. (2010). L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde. *Télescope*, 16 (3), 1-21.
- Hamre, B. K. et R. C. Pianta (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization, measurement, and improvement. New York: Routledge. Dans J. L. Meece and J. S. Eccles (dirs.), *Handbook of research on schools. Schooling and human development* (pp. 25-41). Macmillan.
- Hattie, J. (2009). *Making learning visible: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hoover-Dempse, K. V. et Sandler's (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>.
- Isambert-Jamati, V. (1971). Classe sociales et échec scolaire. *Ecole et nation*, 203, 19-27.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*. Pergamon Press.
- Kamanzi, P. C., Guégnard, C., Murdoch, J., Imorbrf, C. et Koomer, M. (2014). Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada. *Télescope*, 20(2), 170-188.
- Kemta Sonkoue, S. (2004). *Transmission intergénérationnelle des langues camerounaises en milieu urbain : cas du Ngiemboon à Yaoundé*. [Mémoire de maîtrise, université de Yaoundé-I].
- Kollock, P. (1994). The Emergence of Exchange Structures: An Experimental Study of Uncertainty, Commitment, and Trust. *American Journal of Sociology*, 100 (2). 313-345.
- Konings, P. (2011). Le problème anglophone au Cameroun dans les années 1990. *The journal of African Studies*, 35(2), 207-229.
- Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Collection Quadrige.
- Lange, M.-F. (2003). *École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ?*. Cahiers d'Études Africaines.
- Larousse, (2015). Spécificité. Dans *Le dictionnaire Larousse*. <http://www.larousse.f>.
- Le Guen, C. (2009). Acte manqués. Dans *Le dictionnaire freudien*. Presses Universitaires de France.

- Le petit Robert (2010). Répétiteur. Dans *Le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Dunod.
- Manski, C. (1993). Identification and Endogenous Social Effects: the Reflection Problem. *Review of Economic Studies*, 60, 531-542.
- Mario, R., Bissonnette, S. (2012). Les sciences cognitives et l'enseignement. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dirs) *la pédagogie théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (3^e éd) (pp. 237-255). Gaëtan Morin éditeur.
- Martin, J.-Y. (1972). *Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire* (vol.53). Cahiers Internationaux de Sociologie.
- Martinez, J. (2011). Curriculum et finalité d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures pour une historisation des approches. *Recherche et application*, 49, 23-35.
- Mauriras Bousquet, M. M. (1984). *Théorie et pratique ludique*. Economica.
- Mbangwana Nkad, P. (2004). Cameroon Nationhood and Official Bilingualism: A Linguistic juxtaposition. *Revue internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales (RIALSS)*, (1), 15-38.
- Mbengue, B., Séné, A., Kané, A., Touré, D., Faye, N., Lakh, S. D, Ba, M., Diagne, Y. W., Diop, M., Tall, A. D., Seck, E. H., Diop, A. B., Faye Ba, N. M. (2013). *Normes et standards de qualité en éducation et formation*. Ministère de l'éducation nationale, AFD, projet EDUFORM/APSE2.
- Mboudjeke, J. G. (2006). Bilinguisme, politique et attitude linguistiques au Cameroun et au Canada. *Revue électronique internationale de science du langage*, sudlangues.
- McDermott, R. P. (1977). Social relation as contexts or learning in school. *Harvard Educational review*.
- McLuhan, H. M. (1967). *La Galaxie Gutemberg : la genèse de l'homme typographique* (trad. Jean paré). Houghton Mifflin Harcourt.
- Médard, J. F. (1976). Le rapport e clientèle : du phénomène social à l'analyse politique. *Revue française de science politique*, 103-131.
- Mendo Zé, G., (2005). *Insécurité linguistique et appropriation du français en contexte plurilingue*. L'Harmattan.
- Ministère de l'éducation de Base (2018). *Répartition des curriculumms au primaire Anglophone*. Les archives du MINEDUB. <https://www.minedub.gov.cm>
- Ministère de l'éducation de base (2018). *Répartition des curriculumms au primaire*. Les archives du MINEDUB. <https://www.minedub.gov.cm>
- Ministère des enseignements secondaires (2012). *Socle des compétences*. Les archives du MINESEC. <https://www.minesec.gov.cm>

- Ministère de l'éducation de base (2010). *Annuaire statistique*. Les archives du MINEDUB. <https://www.minedub.gov.cm>
- Ministère de l'éducation de base (2017). *Annuaire statistique*. Les archives du MINEDUB. <https://www.minedub.gov.cm>
- Ministère de l'éducation de base (2021). *Annuaire statistique*. Les archives du MINEDUB. <https://www.minedub.gov.cm>
- Ministère des enseignements secondaires (2018). *Certifications sous-système éducatif anglophone et francophone*. Les archives du MINESEC. <https://www.minesec.gov.cm>
- Ministère des enseignements secondaires (2018). *Répartition des spécialisations sous-système éducatif anglophone et francophone*. Les archives du MINESEC. <https://www.minesec.gov.cm>
- Ministère des enseignements secondaires (2021). *Répartition des curriculums sous-système éducatif anglophone et francophone*. Les archives du MINESEC. <https://www.minesec.gov.cm>
- Nations Unies (2000). *Objectifs du millénaire pour le développement*. New York.
- Nations Unies (2012). *Objectifs du développement durable*. Conférence de Rio.
- Ndjonmbog, J. R. (2002). *Transmission des langues maternelles : cas des enfants de Yaoundé*. [Mémoire de maîtrise, université de Yaoundé-I].
- Negt, O. (1972). *Espace public et expérience* (trad. de l'allemand par A. Neumann 2007). Fayard.
- Ngala, B. (2012). L'immersion en classe de Français Langue Etrangère au Cameroun: l'expérience du federal Bilingual Grammar School de Man O'War Bay Victoria. Dans G. Echu, and A.E. Ebongue (dirs), *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011). Etats des lieux, enjeux et perspectives/Fifty years of Official Bilingualism in Cameroon (1961-2011): Situation, Stakes and Perspectives*. Harmattan.
- Ngonga, H. (2010). *Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun*. [Thèse de doctorat, Université de Bourgoine], tel-00554325.
- Ngouo, L. B. (1995). La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (2), 353-370.
- Njjiale, P. M. (2006). Crise de la société, crise de l'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 53-63. <https://doi.org/10.4000/ries.1151>
- Njjiale, P. M. (2009). Entre héritage et globalisation : l'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <https://doi.org/10.4000/ries.5638>
- Nunan, D. (1988). *The learner centred curriculum*. Cambridge University Press

- Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Collection psychologie d'aujourd'hui, Presses Universitaires de France.
- Papakonstantinou, A.-A. (2013). *Les parents et l'école: Etude contrastive des rapports dans un contexte d'hétérogénéité culturelle*. Peter Lang.
- Paquot, T. (2009). *L'Espace public* (éd. La Découverte).
- Pennycook, A. (2004). The Myth of English as an International Language. *Literacy Learning: The Middle Years/English in Australia*, 139, 26-32.
- Petridh, C. (2020). Education et pouvoir dans le conflit anglophone au Cameroun. *Note de l'ifri*.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance* (éd. De la pléiade).
- Pinte, J.-P. (2010). Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation. *Les cahiers Dynamiques*, 2(47), 82-86.
- Plumelle, B. (2002). Le système éducatif québécois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 136-145. <https://doi.org/10.4000/ries.1931>
- Poncellet, D. Tinnes-Vigne, M. et Dierendonck, C. (2019). Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire : l'influence des croyances émotionnelles, *Sociétés et jeunesses en difficulté*.
- Prairat, E. (1994). *Eduquer et punir*. Presses Universitaires de Nancy.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en science social*. Dunod.
- Raub, W. et Weesie, J. (1990). Reputation and Efficiency in Social Interactions: An Example of Network Effects. *American Journal of Sociology*, 96 (3), 626-54.
- Reininger, T. et López, A. S. (2017). Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved?. *School Psychology International*, 38 (4), 363-379.
- République du Cameroun (1998). Loi N°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. Yaoundé, Cameroun.
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale* (Vol.3, éd.). Houghton Mifflin Harcourt.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovation*. The Free Press.
- Rokaia, M. (2016). *La motivation scolaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Université Larbi Tebessi.
- Saint-Onge, H. (2002). *Choix scolaire des parents ayants droit de Whitehorse au Yukon*. [Mémoire de maîtrise, University of Alberta].

- Sala, B. M. (2014). Understanding Cameroon phoneology: some contradiction. Dans V. N. Ubanako, et J. Anderson (dirs), *crossing linguistic borders in postcolonial Anglophone Africa* (pp. 2-25). Cambridge scholars publishing.
- Sankoff, G. et Cerdergren, H. (1976). Les contraintes linguistiques et sociales de l'élision du L chez les Montréalais. Dans M. Boudreault (dir), *actes du XIIIe congrès international de linguistique et de philologie romane* (pp. 1107-1117). Québec, les Presses Universitaires Laval.
- Santerre, R., Mercier-Tremblay, C. (1982). *Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Presses Universitaire sde Montréal.
- Sartori, G. (1994). Bien comparer, mal comparer. *Revue internationale de politique comparé*, (1/1), 21.
- Schneider, M., Marschall, M., Teske, P. et Roch, C. (1998). School Choice and Culture Wars in the Classroom: What Different Parents Seek from Education? *Social Science Quarterly*, 79 (3), 489-501.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *Elementary School Journal*, 102 (4), 301-16.
- Sillamy, N. (1999). Apprentissage. Dans *Le Dictionnaire de psychologie*. Larousse.
- Sol, M.-D. (2003). *Pratiques, attitudes et représentations linguistiques du français à Buea*. [Mémoire de maîtrise, université de Yaoundé-I].
- Sui-Chu, E. H., et Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of education*, 126-141.
- Suldo, S. M. et E. J. Shaffer (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mentalhealth in youth. *School Psychology Review*, (37), 52-68.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J. et Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly* (23), 56-69.
- Tchoungui, G. (1977). Le bilinguisme au Cameroun bilan et perspectives. *Institut national d'éducation*.
- Tian, L., J. et E. S. Huebner E.S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, (45), 138-148.
- Ubanako Ndende, V. (2011). English as the First Official Language in Cameroon: Revisiting a former Statement. Dans G. Echu, and A.E. Ebongue (dirs), *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011). Etats des lieux, enjeux et perspectives/Fifty years of Official Bilingualism in Cameroon (1961-2011): Situation, Stakes and Perspectives* (pp.147-162). Harmattan.

- UNESCO (2007). *Évaluation des mécanismes de coordination de l'EPT en Afrique subsaharienne : Évolution et perspective*. Education pour tous en Afrique. http://www.dakar.unesco.org/news/pdf07/mecanismes_fr.pdf
- UNESCO (2014). *Conférence mondiale sur l'éducation au développement durable*. Paris.
- Van der Maren, J.- M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Veuthey, C. et Maulini, O. (2013). Socialisation, situation d'apprentissage et conceptualisation à l'école première : le point de vue des enseignantes genevoises. *Dans Actes du Congrès annuel de la société suisse de recherche en éducation (SSRE-SGBF, lugano, 21-23 août)*.
- Vultur, M. (1997). Raymond Boudon et le paradigme de l'individualisme méthodologique. *Aspects sociologiques*, 6(1), 30-37.
- Vygotsky, L. S. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. Soviet psychology.
- Wanlin, p. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherche qualitative, hors-série*, 3.
- Weber, M. (1971). *Economie et société* (trad. Julien Freund). Edition de poche pocket.
- Willet, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma. Qu'est-ce donc ?. *Communication et organisation*. [Http://journals openedition.org/communicationorganisation/1073](http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1073).

ANNEXES

ANNEXE A : Guide d'entretien

MOTIVATIONS DU CHOIX DES ECOLES ANGLOPHONES CHEZ LES PARENTS FANCOPHONES DANS LA VILLE DE YAOUNDE : le cas des écoles anglophones et des sections anglophones des écoles bilingues du quartier Melen

OBJECTIF PRINCIPAL : comprendre les logiques qui sous-tendent le choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones

OBJECTIFS SECONDAIRES

1. Rendre compte des enjeux d'une scolarisation anglophone pour les enfants francophones ;
2. Apprécier les mécanismes d'adaptation des enfants francophones dans les écoles anglophones ;
3. Rendre compte de la prise en charge des enfants francophones dans les écoles anglophones.

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES PARENT AYANT SCOLARISE LEURS ENFANT DANS LE SOUS SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE AU QUARTIER MELEN DANS LA VILLE DE YAOUNDE.

Bonjour /bonsoir, merci d'avoir accepté de m'accorder un peu de votre précieux temps. Je suis étudiante en Faculté des Sciences de l'Education (FSE) au département des Enseignements Fondamentaux en Education (EFE) de l'Université de Yaoundé I.

Je m'intéresse à la thématique qui est la suivante : les motivations du choix des écoles anglophones chez les parents francophones dans la ville de Yaoundé.

Nous voulons savoir initialement les raisons du choix du sous-système éducatif anglophone pour votre (vos) enfant(s). Je vous rappelle qu'il n'y a pas de bon ou de mauvais discours. Ainsi, donnez-nous librement tous les détails que vous jugez utiles.

1. identification

Age : _____

Sexe : _____

Profession : _____

Religion : _____

Ethnie : _____

Nombre d'enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone :

2. Maitrise du sous- système éducatif anglophone

1. Connaissance générale du sous-système éducatif anglophone (organisation ou fonctionnement, méthodes d'évaluation...).
2. Avis personnel sur le sous-système éducatif anglophone.
3. Moyen d'information.

1. Raisons du choix

2. Motivations du choix du sous-système éducatif anglophone.
3. Sources des motivations.

1. Les retombées

2. Persuasions et perceptions des résultats des enfants depuis qu'ils fréquentent le sous-système éducatif anglophone.
3. Comparaison avec les résultats scolaires des enfants scolarisés dans le sous-système éducatif francophone.

4. Moyens d'accompagnement de l'enfant dans ses études

5. Stratégies mises sur pied pour suivre l'enfant dans ses études.
6. Encadrement de l'enfant.
7. Matériel de travail de l'enfant.

**GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENFANTS SCOLARISES DANS LE SOUS
SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE AU QUARTIER MELEN DANS LA VILLE
DE YAOUNDE.**

1. identification

Age : _____

Sexe : _____

Ecole fréquentée : _____

2. Avis de l'enfant sur sa scolarisation

- Comment l'enfant apprécie le choix de ses parents pour sa solarisation.
- Engouement de l'enfant à fréquenter le sous-système éducatif anglophone.

3. Mécanismes d'adaptation de l'enfant

- Moyens ou méthodes d'adaptation de l'enfant.
- Activités ludiques à l'école.
- Les camaraderies.
- Relation avec les enseignants

ANNEXE B : récits de vie

MOTIVATION DU CHOIX DES ECOLES ANGLOPHONES CHEZ LES PARENTS FANCOPHONES DANS LA VILLE DE YAOUNDE : le cas des écoles anglophones et des sections anglophone des écoles bilingues du quartier Melen

OBJECTIF PRINCIPAL : comprendre les logiques qui sous-tendent le choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones

OBJECTIFS SECONDAIRES

3. Rendre compte des enjeux du choix d'une scolarisation anglophones pour les enfants francophones ;
4. Apprécier les mécanismes d'adaptation des enfants francophones dans les écoles anglophones ;
5. Rendre compte de la prise en charge des enfants francophones dans les écoles anglophones.

RECITS DE VIE POUR LES PARENTS AYANT SCOLARISE LEURS ENFANTS DANS LE SOUS SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE AU QUARTIER MELEN DANS LA VILLE DE YAOUNDE.

Bonjour/Bonsoir, Ceci est une étude à visée universitaire et académique intitulée les motivations du choix des écoles anglophones par les parents francophones dans la ville de Yaoundé. Cette étude voudrait comprendre les motivations du choix des écoles anglophones par les parents francophones dans la ville de Yaoundé.

Dans cette rubrique nous voulons connaître le fondement même de vos motivations sur le choix d'une scolarisation anglophone pour votre enfant.

Identification

Age : _____

Sexe : _____

Profession : _____

Nombre d'enfants scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone :

6. Parler de votre parcours scolaire.
7. Parler de vos actes manqués dans le passé à propos de votre parcours scolaire.
8. Vos impressions sur le comportement et les résultats de votre enfant par rapport aux autres enfants scolarisés dans le sous-système francophone.

RECITS DE VIE POUR LES ENSEIGNANTS DES ECOLES ANGLOPHONE ET
SECTION BILINGUE DES ECOLES ANGLOPHONE DU QUARTIER MELEN
DANS LA VILLE DE YAOUNDE

Bonjour/Bonsoir, ceci est une étude à visée universitaire et académique intitulée les motivations du choix des écoles anglophones par les parents francophones dans la ville de Yaoundé. Cette étude voudrait comprendre les motivations du choix des écoles anglophones par les parents francophones dans la ville de Yaoundé.

Dans cette rubrique nous voulons connaître votre manière de procéder pour accueillir et socialiser les enfants francophones dans votre école.

IDENTIFICATION

Age : _____

Sexe : _____

Expérience professionnelle : _____

9. Parler des méthodes que vous utilisez pour socialiser les enfants francophones dans le sous-système éducatif anglophone.
10. Parler des difficultés rencontrées.

RECITS DE VIE POUR LES ENFANTS SCOLARISES DANS LE SOUS SYSTEME
EDUCATIF ANGLOPHONE AU QUARTIER MELEN DANS LA VILLE DE
YAOUNDE

Cette rubrique concerne le vécu quotidien des enfants francophone dans les écoles anglophones.

Identification

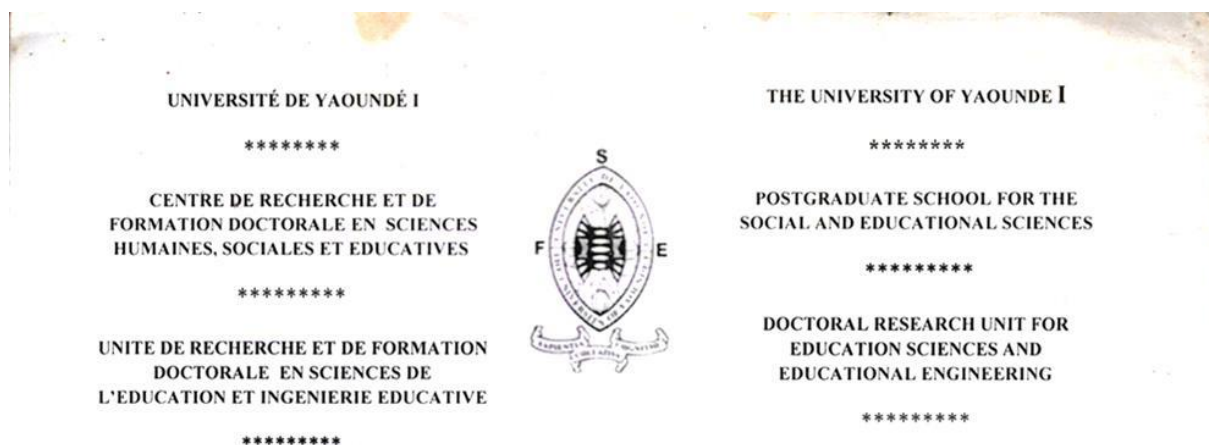
Age : _____

Sexe : _____

Ecole : _____

11. Parler de votre vécu quotidien dans votre école.
12. Parler des difficultés rencontrées.

ANNEXE C : Autorisation de recherche du Département



DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur Joseph-Marie ZAMBO BELINGA, chef du département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante EMESSIENE Augustine, Matricule 17R3973, inscrite en Master II dans ledit département, effectue actuellement un travail de recherche sur le thème : *«Les motivations du choix des écoles anglophones chez les parents francophones dans la ville de Yaoundé»*, sous mon encadrement.


Aussi vous saurais-je gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre aux fins de lui faciliter l'accès à toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.

En foi de quoi la présente attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Le Chef du Département



ANNEXE D: Autorisation de recherche du Délégué Régional de l'Education de Base pour le Centre

REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix - Travail - Patrie ***** MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE ***** DELEGATION REGIONALE DU CENTRE ***** SOUS-DIRECTION DES AFFAIRES GENERALES ***** SERVICE DU PERSONNEL ET DE LA SOLDE ***** BP 521 TEL : 22 22 51 21 YAOUNDE *****		REPUBLIC OF CAMEROON Peace-Work- Fatherland ***** MINISTRY OF BASIC EDUCATION ***** CENTRE REGIONAL DELEGATION ***** SUB-DIRECTORATE FOR GENERAL AFFAIRS ***** SERVICE IN CHARGE OF PERSONNEL AND SALARY ***** P.O Box 521 Phone : 22 22 51 21 YAOUNDE *****
--	---	--

Yaoundé le... **30 SEPT 2021**

N° 966/AR/MINEDUB/DREB-C/S-DAG/SPS

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, TSANGA Jean Blaise, Délégué Régional de l'Education de Base pour le Centre, autorise Madame **EMESSIENE Augustine Annick**, Matricule **17R3973**, Etudiante en Master II de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, Département des Enseignements Fondamentaux en Education, à mener une recherche dans les écoles primaires publiques anglophones de l' Inspection d'Arrondissement de l' Education de Base de Yaoundé VI, sur le sujet intitulé « **MOTIVATION DU CHOIX DES ECOLES ANGLOPHONES CHEZ LES PARENTS FRANCOPHONES DANS LA VILLE DE YAOUNDE : le cas des écoles anglophones et les sections anglophones des écoles bilingues de Melen** ».

L'intéressée devra se rendre à l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base de Yaoundé VI, afin d'entrer en contact avec l'Inspecteur des céans pour un bon déroulement de son stage, elle devra également se plier à l'observation scrupuleuse des mesures barrières prescrites par le Ministre de la Santé Publique.

En foi de quoi la présente autorisation lui est établie et délivrée pour servir et valoir ce que droit. /-

Ampliations :

- UYUFSE/DAARS;
- S-DAG/SPS;
- IAEB Y46 VI
- INTERESSE;
- ARCHIVES-CHRONO.

LE DELEGUE REGIONAL,



TSANGA Jean Blaise

ANNEXE E: Liste de sélection en Master 2

18

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
B.P. 337 Tel/Fax : 22 22 13 20
Email : uyi@uycdc.uninet.cm

DIRECTION DES AFFAIRES ACADEMIQUES
ET DE LA COOPERATION

Division de l'Enseignement et des Personnels
Enseignants

Service des Programmes et des Diplômes

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
P.O. Box 337 Tel/Fax: 22 22 13 20
Email: uyi@uycdc.uninet.cm

DEPARTMENT OF ACADEMIC AFFAIRS AND
COOPERATION

Sub-Department of Teaching and
Teaching Staff

Programs and Certification Service

018-0730 /UYI/VREPDTIC/DAAC/DEPE/SPD du 06 DEC 2018

Décision N° 018-0730 /UYI/VREPDTIC/DAAC/DEPE/SPD du 06 DEC 2018
Portant sélection des candidats au cycle de Master de l'Université de Yaoundé I au titre de l'année
académique 2018-2019

Les étudiants dont les noms suivent sont autorisés à s'inscrire en Master II au titre de l'année
académique 2018-2019

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES (POST COORDINATE SCHOOL FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES)

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE (DOCTORATE RESEARCH UNIT FOR SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL INGENIEERING)

Département des Enseignements Fondamentaux en Education

I- Spécialité Sociologie et Anthropologie de l'Education

N°	Noms et Prénoms	Matricule	Directeur(s)	Grade	Sujet de Thèse
1.	EMESSIENE Augustine Annick	17R3973	ZAMBO BELINGA Joseph- Marie	Pr.	Impacts des télénovelas sur l'éducation et les résultats scolaires des jeunes filles au Cameroun : Le cas des élèves du quartier Meleg dans la ville de Yaoundé
2.	BOUBAKARI Lingal	16R3207	EDONGO NTEDE Pierre François	MC	L'impact de la promotion collective sur la performance scolaire : Cas de l'école pilote d'application de Prioa
3.	BOUKEU KUEDJIO Doriane	17S3201	NNA NIMBAN Albert	CC	Introduction de la philosophie dans les classes de seconde de l'enseignement secondaire général au Cameroun : Effets induits

Page 1 sur 4

ANNEXE F : Liste des enquêtés**I. LISTE DES ENQUETES****ECOLE1: HAVARD SCHOOL COMPLEX****Enfant (Ef)**

Ef1: 10 ans, F., class 6

Ef2: 9 ans, F., calss 6

Ef3: 10 ans, M., class 6

EF4: 10 ans, M., class 6

EF5: 10 ans, F. class 6

Enseignants (E)

E1 : 34 ans, F., 8ans d'expérience.

E2 : 32 ans, M., 5 ans d'expérience

E3 : 42 ans, F., 6 ans d'expérience

Parents (P)

P1 : 60 ans, M., Militaire retraité.

P2 : 35 ans, F., Ménagère.

P3 : 40 ans, F., ménagère.

P4 : 33 ans, F., enseignante.

P5 : 33 ans, F., couturière.

ECOLE 2 : COMPLEX BILINGUE TOCHE**Enfants**

Ef6: 9 ans, M., class 6.

Ef7: 10 ans, F., class 6.

Ef8: 11 ans, F., class 6.

Ef9: 9ans, M. class 6.

Ef10: 9 ans, M., class 6.

Enseignants

E4 : 47 ans, M., 15 ans d'expérience

E5 :26 ans, F., 4 ans d'expérience

E6 37 ans, F., 10 ans d'expérience.

Parents

P6 : 26 ans, F., ménagère.

P7 : 29 ans, F., enseignante.

P8 : 34 ans, M. Mécanicien,

P9 : 40 ans, F., ménagère.

P10 : 27 ans, M., Etudiant.

ECOLE3 PEACE HOME SCOOOL COMPLEX

Enfants

Ef11: 10 ans, M., class 6.

Ef12: 10 ans, F., class 6.

Ef13: 10 ans, M., class 6.

Ef14: 10 ans, M., class 6.

Ef15 : 11 ans, M., class 6

Enseignants

E7 : 32 ans, F., 10 ans d'expérience.

E8 : 51 ans, M., 22 ans d'expérience.

E9 F., 32 ans, 10 ans d'expérience.

Parents

P11 : 11, 28 ans, M., étudiant.

P12 : 38 ans, F., ménagère.

P13 : 34 ans, F., ménagère.

P14 : 48 ans, F., Infirmière.

P15 : 31 ans, F., coiffeuse.

ECOLE 4 : GROUPE SCOLAIRE BILINGUE MOKALA**Enfants**

Ef16: 12 ans, M., class 6.

Ef17: 11 ans, M., class 6.

Ef18:11 ans, M., class 6.

Ef19: 11 ans, F., class 6.

Ef20: 10 ans, F., class 6.

Enseignants

E10: 40 ans, F., 8 ans d'expérience.

E11: 29 ans, F., 5 ans d'expérience.

E12: 39 ans, F., 13 ans d'expérience.

Parents

P16: 28 ans, F., comptable.

P17: 23 ans, F., Etudiante,

P18 : 30 ans, F., ménagère.

P19 : 32 ans, F., ménagère.

P20 : 35 ans, F., enseignante.

ECOLE 5: HOLYFANT NUSERY AND PRIMARY SCHOOL**Enfants**

Ef21 : 11 ans, F., class 6.

Ef22: 10 ans, F., class 6.

Ef23: 10 ans, M., class 6.

Ef24: 10 ans, F., class 6.

Ef25:10 ans, M., class 6

Enseignants

E13 : 33 ans, F., 8 ans d'expérience.

E14 : 41 ans, F., 11 ans d'expérience.

E15 : 37 ans, M., 5 ans d'expérience.

Parents

P21 : 39 ans, F., ménagère.

P22 : 25 ans, F., couturière.

ANNEXE G: coupure d'information

: Titre : De plus en plus de parents francophones souhaitent que leurs enfants aient des cursus scolaires anglophones.

Holy trinity catholic school situé au lieu-dit Cinécam à Douala. En cette matinée du lundi 27 août, les inscriptions vont bon train dans cette école primaire. Des parents affluents. Objectif : faire enregistrer leurs enfants. Bon nombre de ces parents sont francophones. " Je pense que mon fils pourra, en parlant quotidiennement le français à la maison, gagner beaucoup en étudiant en anglais. Et deviendra de ce fait bilingue ", déclare P. Kepseu, rencontré dans le bloc administratif de cet établissement. En effet, les avantages du bilinguisme au Cameroun et, dans le monde en général, ne sont plus à démontrer. " L'anglais est la langue la plus parlée au monde. Au jour d'aujourd'hui, le vrai analphabète est celui qui n'entend ou ne s'exprime pas en anglais. Il est donc important que les enfants y soient initiés dès l'école primaire ", pense un autre parent. La révérende Lelia Mariette Nwanekou, directrice de Holy trinity catholic school, confirme la ruée vers les établissements d'expression anglaise de la capitale économique. " Notre effectif était constitué à plus de 60 pour cent des élèves francophones l'année passée. Et cette année, il me semble que ce pourcentage va augmenter. Parce que de nombreux parents francophones ne cessent de nous emmener leurs enfants. Il y en a qui viennent même de très loin pour ça. Ils comprennent de plus en plus combien notre langue est importante ". Marcelline Momo Tientcheu, autre parent d'élève rencontrée dans cette école, ne cache pas la motivation de son choix : " Si je viens inscrire mon enfant ici, c'est parce que mon mari et moi avons convenu que notre enfant doit aller à l'école anglophone ", révèle-t-elle. Les autres raisons invoquées par les parents d'élèves sont diverses. Certains y inscrivent leurs enfants parce qu'ils projettent de les envoyer poursuivre leurs études à l'étranger. D'autres veulent leur permettre d'avoir plus de possibilités dans la vie. La ruée vers les établissements d'expression anglaise intervient après le constat d'échec des institutions bilingues et des écoles francophones. La création de ces dernières avait fait miroiter, aux yeux des parents, une véritable formation bilingue pour leurs enfants. Mais, le résultat s'est avéré contraire aux attentes. " La formation qu'on reçoit dans les écoles bilingues sont tout sauf le bilinguisme. Mes enfants qui sont aux cours préparatoire et élémentaire bilingues prononcent à peine quelques mots en anglais. Et lorsqu'on regarde leur façon de faire, on comprend pourquoi les enfants ne comprennent pas bien l'anglais. Ils n'ont qu'un cours d'anglais comme dans les écoles ordinaires. Pourtant, dire que l'école est bilingue c'est dire qu'on fait des cours indifféremment en anglais et en français", se plaint Laurent, un habitant de Ndogbong. Face à ce simulacre de formation offert par les écoles bilingues.

Publié sur le web le 28 Août 2007 par Hugues Marcel Tchoua le 28 Août 2007

(Ngonga, 2010, p. 57)

ANNEXE H : Nombre d'élèves francophones et anglophones dans les écoles anglophones et les sections anglophones des écoles bilingues au quartier Melen dans la ville de Yaoundé

	ECOLES	NOMBRE D'ELEVES	ELEVES FRANCOPHO- NES		ELEVES ANGLOPHO- NES	
ECOLES ANGLOPHONES	Knowledge nusery and primary school	255	230	90%	25	10%
	Master nusery and primary school	356	285	80%	71	20%
	Holyfant Nusery and primary school	700	385	55%	315	45%
	Peace Home School Complex	800	500	62%	300	38%
	Standard Infants School	250	150	60%	100	40%
	Harvard School Complex	200	145	72%	55	28%
SECTIONS ANGLOPHONES DES ECOLES BILINGUES	Complexe Scolaire Bilingue Toche	200	180	90%	20	10%
	Groupe Scolaire Bilingue Ilot de l'Espoir	144	86	60%	58	40%
	Ecole bilingue Saint Charles.	200	160	80%	40	20%
	Groupe Scolaire Bilingue MOKALA	350	250	71%	100	29%
TOTAL	10 écoles	3455	2371	69%	1084	31%

Source : pré-enquête de terrain

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	6
1.1 Problème de recherche	6
1.2 Les débats théoriques mobilisés autour des stratégies d’orientation scolaire chez les parents 10	
1.3 Questions de recherche	17
1.3.1 Question principale :	17
1.3.2 Questions spécifiques :	17
1.4 Hypothèses de recherche	17
1.4.1 Hypothèse principale	17
1.4.2 Hypothèses spécifiques :	17
1.5 Les objectifs de la recherche	18
1.5.1 Objectif principal	18
1.5.2 Objectifs spécifiques	18
CHAPITRE 2: CADRE METHODOLOGIQUE ET CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	19
2.1 cadre méthodologique	19
2.1.1 Techniques de collecte des données	19
2.1.2. Nécessité d’une méthode comparative	20
2.1.3 Cadre spatiale	21
2.1.4 Echantillonnage	22
2.1.4.1 Procédé d’échantillonnage	22
2.1.4.2 Caractéristiques de l’échantillon de l’étude	22
2.1.5 Description de la collecte des données	23
2.1.6 Technique d’analyse des données	23
2.2. Cadre conceptuel	25
2.2.1 Approches sociologiques des choix et des actions sociales	25
2.2.2 Approches théoriques du choix des écoles anglophones chez les parents francophones de Melen	26
2.2.3 Définition des concepts	27
2.2.3.1 Motivation	27
2.2.3.2 Système éducatif	28

2.2.3.3 Apprentissage.....	28
2.2.3.4 le choix rationnel	29
DEUXIEME PARTIE: ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	31
CHAPITRE 3 : ANALYSE DU SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE PAR RAPPORT AU SOUS-SYSTEME EDUCATIF FRANCOPHONE AU CAMEROUN	32
3.1 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone au Cameroun à l'aune de l'époque coloniale.....	33
3.1.1 La spécificité de l'école coloniale anglaise par rapport à l'école coloniale française au niveau de leurs objectifs.....	34
3.1.2 La spécificité de l'école coloniale anglaise par rapport à l'école coloniale française au niveau de leur fonctionnement	35
3.1.2 La spécificité de l'école coloniale anglaise par rapport à l'école coloniale française au niveau de leur organisation	35
3.2 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone au Cameroun à l'aune de l'époque postcoloniale.....	37
3.2.1 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone de 1960 à 1972	38
3.2.2 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone de 1972 à 1995	38
3.2.2.1 La ruralisation de l'enseignement.....	39
3.2.2.2. La démocratisation de l'école	39
3.3 La spécificité du sous-système éducatif anglophone par rapport au sous-système éducatif francophone au Cameroun à l'aune de l'époque contemporaine	39
3.3.1 La spécificité du sous-système éducatif anglophone contemporain par rapport au sous-système éducatif francophone contemporain au niveau de son organisation et de son fonctionnement	41
3.3.1.1. Les curriculums d'enseignement	42
3.3.1.2. Second cycle : les spécialisations	44
3.3.2 Spécificité du sous-système éducatif anglophone au Cameroun au niveau de la certification et des examens.....	47
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RAISONS DU CHOIX D'UNE SCOLARISATION ANGLOPHONE CHEZ LES PARENTS FRANCOPHONES DU QUARTIER MELEN DANS LA VILLE DE YAOUNDE	50
4.1. Les raisons fondées sur l'importance de la langue anglaise	50
4.1.1. La place de l'anglais dans l'espace public national : une raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen.....	51
4.1.1.1. Le bilinguisme scolaire comme modalité de la quête de l'anglais chez les parents francophones de Melen	53
4.1.1.1.1. L'échec du bilinguisme à l'école.....	54
4.1.1.1. 2. Les actes manqués dans le passé	55
4.1.1.1.3. La possibilité pour le parent d'apprendre et de se faire aider	56
4.1. 2. La place de l'anglais dans l'espace public international : une raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophone de Melen.....	57
4.1.2.1 Facilité d'intégration dans d'autres pays	59
4.1.2.2. L'ouverture au monde	59
4.2. Les raisons pratiques ou professionnelles	60

4.2.1. Une Meilleure intégration socio-professionnelle.....	61
4.2.2. Une formation spécifiée et orientée.....	61
4.2.3 Facilité d'obtenir des bourses d'étude.....	62
4.2.4. La connaissance du sous-système éducatif anglophone	62
4.3 Les raisons symboliques.....	63
4.3.1 Le prestige et la réputation des écoles anglophones comme raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen.....	63
4.3.1.1. Le prestige	63
4.3.1.2. La réputation	64
4.3.2. Raison d'équilibre dans la scolarisation des enfants.....	65
4.3.3. La volonté de se démarquer des autres	65
4.4. Les raisons morales	66
4.4.1. Les valeurs religieuses comme raison du choix.....	66
4.4.2. La rigueur, la discipline et la bonne éducation comme raison du choix d'une scolarisation anglophone chez les parents francophones de Melen.....	67
4.4.1.1. La rigueur et la discipline	67
4.4.1.2. La bonne éducation	67
CHAPITRE 5 : ANALYSE DU NIVEAU D'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL DES ENFANTS FRANCOPHONES DE MELEN DANS LE SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE.....	71
5.1 La connaissance du sous système éducatif anglophone par les parents francophones de Melen comme déterminant de leur engagement scolaire pour la réussite de leurs enfants.....	72
5.1.1 Les niveaux de connaissance du sous-système éducatif anglophone chez les parents francophones de Melen	72
5.1.1.1 Le niveau de connaissances élémentaires	72
5.1.1.2 La connaissance approfondie	73
5.2 La connaissance du sous-système éducatif anglophone : une quête continue des parents francophones de Melen pour la réussite de leurs enfants	74
5.2.1 Les moyens d'information des parents francophones de Melen sur le sous-système éducatif anglophone	74
5.2.1.1 L'évolution des enfants	74
5.2.1.2 Les recherches personnelles.....	74
5.2.1.3 Les informations reçues des enseignants.....	75
5.2.2 La nécessité d'une maîtrise du fonctionnement du sous système éducatif anglophone par les parents francophones de Melen pour la réussite de leurs enfants.....	76
5.3 Les critères de l'accompagnement parental et la réussite scolaire des élèves francophones dans le sous-système éducatif anglophone.....	77
5.3.1 La relation enseignants/ parents	79
5.3.1.1 La relation de collaboration	79
5.3.1.2 Relation de clientélisme.....	80
5.3.1.3 Relation de communication	81
5.3.2. L'engagement aux activités scolaires.....	82
5.3.2.1. La participation aux événements scolaires initiés par l'école ou par l'enseignant.....	82
5.3.2.2. La participation aux activités d'apprentissage de l'enfant.....	83
5.3.3. Le suivi à la maison	84
5.3.3.1. L'aide dans les devoirs	84

5.3.3.1.1. L'aide des parents	84
5.3.3.1.2. L'aide des autres membres de la famille	85
5.3.3.1.3. L'aide du voisinage.....	87
5.3.3.2. L'encouragement et le compliment.....	87
5.3.3.3. La discussion sur les choix d'option à faire.....	87
5.3.4. La mise à la disposition des moyens dont l'enfant a besoin pour réussir	88
CHAPITRE 6 : ANALYSE DU NIVEAU D'ADAPTATION SCOLAIRE DES ENFANTS FRANCOPHONES DE MELEN DANS LE SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE.	91
6.1. Mécanismes de socialisation des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone	93
6.1.1 L'immersion de l'enfant dans son milieu scolaire comme facteur déterminant son adaptation scolaire	93
6.1.1.1 Groupe de pairs et adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone	93
6.1.1.2 Relation enseignants/ élèves et adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone.....	95
6.1.1.3 Activité ludique à l'école et adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone.....	96
6.1.2 Méthodes d'apprentissage et adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone.....	97
6.1.2.1 Les méthodes d'apprentissage utilisées par les enseignants comme moyen d'adaptation des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone.....	97
6.1.2.1.1 Le conditionnement.....	98
6.1.2.1.2 Apprentissage par le biais des réseaux sociaux.....	99
6.1.2.2. Les méthodes d'apprentissage utilisées par les enfants francophones de Melen pour s'adapter au sous-système éducatif anglophone	100
6.1.2.2.1. La métacognition	100
6.1.2.2.2 L'apprentissage par les sons et l'alphabet	101
6.1.2.2.3 Le travail continu	101
6.1.2.2.4 Les cours de répétition	102
6.2 Les difficultés rencontrées dans le processus de socialisation des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone	104
6.2.1. Les difficultés rencontrées par les élèves dans leur processus de socialisation scolaire....	104
6.2.1.1. Difficultés d'expression et de lecture	104
6.2.1.2. Difficultés lié au fouet.....	105
6.2.2. Difficultés relevées par les enseignants.....	105
6.2.2.1. Difficultés d'expression	105
6.2.2.2 Difficultés dans les exercices.....	106
6.2.2.3 Difficultés liées aux parents	106
6.2.3. Le niveau d'adaptation scolaire des enfants francophones de Melen dans le sous-système éducatif anglophone face aux difficultés rencontrées.....	108
6.2.3.1. Le niveau d'adaptation scolaire appréciable	108
6.2.3.2 le niveau d'adaptions jugé dépréciatif.....	109
CONCLUSION GENERALE.....	111
BIBLIOGRAPHIE.....	122
.....	122

ANNEXESviii
TABLE DES MATIERES xxiii