

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1

Centre de Recherche et de
Formation Doctorale en Arts,
Langues et Cultures

Unité de Recherche et de
Formation en Langues et
Littératures

Département d'Études Bilingues



UNIVERSITY OF YAOUNDÉ 1

Postgraduate School for Arts,
Languages and Cultures

Doctoral Research Unit for
Languages and Literatures

Department of Bilingual Studies

L'IMPACT DU BAIN LINGUISTIQUE DANS L'ACQUISITION
FONCTIONNELLE DES PRÉPOSITIONS EN FRANÇAIS :
CAS DES ÉLÈVES DE FORM II DU COLLEGE BILINGUE JEANNE
ALEGUE MESSI DE MVOLYÉ À YAOUNDÉ ET DU ALL SAINTS
COLLEGE OF BAYELLE À BAMENDA.

*Mémoire présenté pour l'évaluation partielle en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Études Contrastives du français et l'anglais.*

Spécialité : Langue

Option : Socio-linguistique

par

ATANGANA MARIE-FRANÇOISE

Licenciée ès lettres, Études bilingues

Matricule: 03F365

Sous la supervision de

Clédor NSEME

Maitre de Conférences



Janvier 2024

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	III
REMERCIEMENTS	IV
RÉSUMÉ.....	V
ABSTRACT	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES FIGURES.....	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	XI
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	8
CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	10
CHAPITRE II : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	28
PARTIE II : COMPTE RENDU DE L'ENQUÊTE	36
CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE.....	38
CHAPITRE IV : ANALYSE ET COMMENTAIRE DES RÉSULTATS.	91
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	118
RÉFÉRENCES.....	121

DÉDICACE

Je dédie ce travail de recherche à :

- La jeunesse de la Congrégation des Filles de Marie de Yaoundé et celle de ma famille biologique pour plus de courage, de volonté et d'optimisme dans la quête du savoir.

REMERCIEMENTS

Cette œuvre est le couronnement d'un effort collectif, c'est pourquoi nous saisissons cette occasion pour signifier notre gratitude à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à cette recherche.

Nos remerciements vont en priorité au Professeur Clédor Nseme qui avec une sollicitude paternelle, une disponibilité et un dévouement sans borne a bien voulu guider nos pas dans la recherche.

Nous disons merci à tous nos enseignants du Département d'Etudes Bilingues de l'Université de Yaoundé I et à l'ensemble des enseignants pour la qualité de leur formation.

Nous disons merci à Mr Serge Auguste Massock pour ses orientations et conseils qui ont été d'un apport important dans la réalisation de cette étude.

Notre gratitude s'adresse aussi à ma chère Congrégation (CFMY) pour le soutien spirituel, moral et financier pendant toutes ces années de formation.

Que dire à ma chère famille Kombolo Atouma ? Merci, merci, merci.

A tous mes camarades et spécialement à Seidou Oumarou, je dis merci.

« Si le Seigneur ne bâtit la maison les bâtisseurs travaillent en vain ». Psaume 126,1.

Merci Seigneur pour la vie, la force, le courage nécessaire et le don de votre Esprit saint qui nous ont assistés pendant ce travail.

RÉSUMÉ

L'objectif de la présente étude est de démontrer l'impact du bain linguistique (BL) dans l'acquisition du français par les élèves du sous-système anglophone au Cameroun. L'étude basée sur l'hypothèse du primat du contexte social sur le renforcement apprentissages cible particulièrement l'usage d'une catégorie grammaticale charnière à savoir, les prépositions, chez les élèves issus de deux établissements confessionnels bilingues situés respectivement à Yaoundé (COBIJAM) et à Bamenda (ASCOBA). L'échantillon composé d'une soixantaine d'élèves de FORM II a été rigoureusement sélectionné et soumis à un protocole d'interviews ainsi qu'à une batterie de tests écrits en français. Les résultats croisés ainsi obtenus démontrent que les élèves de FORM II vivants dans la zone majoritairement francophone de Yaoundé enregistrent de meilleurs résultats lors des tests linguistiques. Les dits résultats confirment donc notre hypothèse de départ.

Mots-clés : *Bain linguistique, apprentissage, contexte social, préposition, tests, acquisition, performance, langue, compétence, impact.*

ABSTRACT

The goal of this work is to demonstrate the impact of language immersion of French language by students/ learners attending the Anglo-Saxon system in Cameroon. The study grounded on the hypothesis of the primacy of the social context on the reinforcement of language skills targets the use of a key grammar category, namely prepositions. The population of about 60 informants has been carefully selected from two confessional bilingual schools (COBIJAM) in Yaoundé and (ASCOBA) in Bamenda. They have been submitted to a rigorous interviews protocol coupled with a set of French writing tests. The crossed results arrived at the assumption that students living in Yaoundé perform better than those residing in Bamenda thus confirming the main hypothesis of the present study.

Keys words: *Language immersion, learning, social context, preposition, tests, acquisition, performance, language, competence, impact.*

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : effectifs des élèves du COBIJAM.....	42
Tableau 2 : effectifs des élèves de ASCOBA	42
Tableau 3 : usage des prépositions phrase 1 ASCOBA	42
Tableau 4 : usage des prépositions phrase 1 COBIJAM.....	43
Tableau 5 : résultats obtenus à la phrase 2 ASCOBA.....	44
Tableau 6 : résultats obtenus à la phrase 2 COBIJAM	44
Tableau 7 : résultats obtenus à la phrase 3 ASCOBA.....	45
Tableau 8 : résultats obtenus à la phrase 3 COBIJAM	45
Tableau 9 : résultats obtenus à la phrase 4 ASCOBA.....	46
Tableau 10: résultats obtenus à la phrase 4 COBIJAM	46
<i>Tableau 11: résultats obtenus à la phrase 5 ASCOBA</i>	<i>47</i>
Tableau 12: résultats obtenus à la phrase 5 COBIJAM	47
Tableau 13: résultats obtenus à la phrase 6 ASCOBA.....	48
Tableau 14: résultats obtenus à la phrase 6 COBIJAM	48
Tableau 15: résultats obtenus à la phrase 7 COBIJAM	49
Tableau 16: résultats obtenus à la phrase 7 COBIJAM	49
Tableau 17: résultats obtenus à la phrase 8 ASCOBA.....	50
Tableau 18: résultats obtenus à la phrase 8 COBIJAM	50
Tableau 19 : résultats obtenus à la phrase 9 ASCOBA.....	51
Tableau 20 : résultats obtenus à la phrase 9 COBIJAM	51
Tableau 21: résultats obtenus à la phrase 10 ASCOBA.....	52
Tableau 22: résultats obtenus à la phrase 10 COBIJAM	52
Tableau 23 : Genre des apprenants du COBIJAM.....	54
Tableau 24 : Genre des apprenants du ASCOBA	55
Tableau 25 : Âge des apprenants du COBIJAM.....	55
Tableau 26 : Âge des apprenants du ASCOBA	56
Tableau 27 : Langue parlée à domicile par les apprenants du COBIJAM.....	56
Tableau 28 : Langue parlée à domicile par les apprenants du ASCOBA.	57
Tableau 29 : langue utilisée le plus entre camarades au collège COBIJAM	58
Tableau 30 : langue utilisée le plus entre camarades au collège ASCOBA.....	58
Tableau 31 : Raisons de la présence au cours de French par les élèves du COBIJAM	59
Tableau 32: Raisons de la présence au cours de French par les élèves du ASCOBA	59
Tableau 33 : pourcentage des élèves avec le livre au COBIJAM.....	60

Tableau 34: pourcentage des élèves avec le livre a ASCOBA	61
Tableau 35 : La fréquence d'utilisation du français pendant le cours par les élèves du COBIJAM ...	61
Tableau 36 : La fréquence d'utilisation du français pendant le cours par les élèves du ASCOBA....	62
Tableau 37 : Justification de la prise de parole par les élèves du COBIJAM au cours de français	63
Tableau 38 : Justification de la prise de parole par les élèves du ASCOBA au cours de français.	63
Tableau 39 : Justification de la non prise de parole en classe en salle par les élèves du COBIJAM	64
Tableau 40 : Justification de la non prise de parole en salle par les élèves de ASCOBA.	64
Tableau 41 : Gestion du temps pendant le cours de French des élèves du COBIJAM.....	65
Tableau 42: Gestion du temps pendant le cours de French des élèves du COBIJAM.....	66
Tableau 43 : Suggestions des élèves du COBIJAM.....	67
Tableau 44: Suggestions des élèves du ASCOBA.....	67
Tableau 45 : Autres suggestions des élèves du COBIJAM pour optimiser la formation	68
Tableau 46 : Autres suggestions des élèves du ASCOBA pour optimiser la formation.....	69
Tableau 47 : Établissement des enseignants enquêtés	70
Tableau 48 : ancienneté au poste d'enseignant	70
Tableau 49 : méthode d'enseignement de l'oral	71
Tableau 50 : temps accordé pour enseigner l'oral.....	72
Tableau 51 : attitude des élèves vis à vis du cours de French.....	73
Tableau 52 : compétence préférée des élèves	73
Tableau 53 : suggestion des enseignants pour améliorer l'apprentissage des prépositions.....	74
Tableau 54 : Attitude vis-à-vis des interférences	75
Tableau 55 : difficultés rencontrées dans l'enseignement	75
Tableau 56 : l'utilité des enseignements dans la vie courante	76
Tableau 57 : l'exercice d'expression orale privilégié par les enseignants	77
Tableau 58 : Impression vis-à-vis des cours hors de la salle de classe.	78
Tableau 59 : avis positif des cours hors classe.....	78
Tableau 60 :Établissements des enquêtés	79
Tableau 61 : fonctions occupées par les différents membres de l'administration	80
Tableau 62 : Statut des collègues	81
Tableau 63 : type d'espaces pour la récréation	82
Tableau 64 : la langue utilisée pour les rassemblements	83
Tableau 65 : la langue utilisée pour les réunions ?.....	84
Tableau 66 : Paysage linguistique au sein de l'établissement.....	84
Tableau 67 : l'attitude des enseignants anglophones vis à vis du français	85

Tableau 68 : langue parlée à la maison par les parents d'élèves du COBIJAM	86
Tableau 69 : langue parlée à la maison par les parents d'élèves de ASCOBA.....	86
Tableau 70 : langue parlée par le voisinage des parents du COBIJAM.....	87
Tableau 71 : langue parlée avec le voisinage des parents de ASCOBA	88
Tableau 72 : utilité du français	89
Tableau 73 : l'importance du français.....	90

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : <i>L'acquisition est un processus non conscient qui conduit à une connaissance implicite de la langue.</i>	24
Figure 2 : <i>L'apprentissage est un processus conscient qui conduit à une connaissance explicite de la langue.</i>	25

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- APPS** : Activités post et périscolaires
ASCOBA: All Saints College of Bayelle
BL : Bain linguistique
CCAST: Cameroon College of Arts Sciences and Technology
CELCOM : Cellule de Communication
COBIJAM : Collège bilingue Jeanne Alegue Messi
EHS: English High School
ENS : École Normale Supérieure
ENSAB : École normale supérieure annexe de Bambili.
FLE: français langue étrangère
FLS : Français Langue Seconde
GBHS: Government Bilingual High School
LBA: Lycée Bilingue d'Application
MAO: Méthode audio orale
MINEDUC : Ministère de l'Éducation nationale
MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaire
QCM : Questions à choix multiples
TIC Technologie de l'Information et de la Communication

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1. Présentation du sujet.

Le présent texte intitulé : *L'impact du bain linguistique dans l'acquisition fonctionnelle des prépositions en Français : cas des élèves de FORM II du Collège bilingue Jeanne Alegue Messi de Mvolé à Yaoundé et du All Saints College of Bayelle à Bamenda* a pour objectif de démontrer l'impact du bain linguistique dans l'acquisition d'une langue seconde en général et du Français en particulier. Il s'inscrit dans une perspective analytique des obstacles à la mise en place du bilinguisme social en contexte camerounais. Le Français et l'anglais étant les deux langues officielles du Cameroun, depuis plus d'un demi-siècle laissent encore observer des écarts considérables dans les pratiques des sujets anglophones et francophones. L'écoute de la parole spontanée, l'expression orale et écrite du français des élèves anglophones qui étudient en zone francophone et ceux qui étudient en zone anglophone révèle une différence notable du point de vue de la performance. Plusieurs facteurs influencent certainement la compétence de l'apprenant anglophone en français, entre autre le contexte voire l'environnement d'apprentissage. Plusieurs auteurs ont réfléchi sur la meilleure stratégie d'acquisition d'une langue étrangère. Steven Krashen (1982), dans son approche naturelle propose le bain linguistique pour l'acquisition d'une langue. L'introduction générale de la présente étude s'articule autour de neuf points à savoir (1), présentation du sujet, (2), justification, (3) motivation, (4) état de la question, (5) énoncé du problème, (6), problématique, (7) les hypothèses, (8), cadre théorique et méthodologique, (9) méthodologie, (10) présentation générale de l'étude.

0.2. Justification

Le séjour que nous avons passé à Bambili lors de notre formation à l'ENSAB nous a permis de nous rendre compte de la difficulté fondamentale qu'éprouve les ressortissants des régions du Nord Ouest et Sud Ouest du Cameroun à s'exprimer en français puisque nous avions en Lettres Bilingues les cours de Langue Française et de Littérature en Français. Nous en avons davantage pris conscience lors de notre stage à CCAST Bambili où nous tenions les classes de FORM 1, FORM II et FORM III en French. J'ai été frappée par l'ampleur du problème : voir les élèves d'un pays bilingue incapables de former une phrase simple en français, totalement embarrassés pour se présenter et répondre aux petites questions liées à la prise de contact était un spectacle désolant. Le même constat avait déjà été fait quelques années plus tôt avant notre entrée à l'ENSAB alors que nous suivions un stage d'imprégnation en section anglophone au complexe scolaire Amasia, nous avons pu voir le décalage et la différence dans l'expression et même l'écrit des élèves fréquentant le même sous système. Le

constat de cet écart nous a donné l'envie de pousser la réflexion pour voir la source de cette différence.

0.3. Motivation

Depuis la fin de notre formation, nous n'avons exercé que dans les établissements scolaires bilingues. D'abord à Bertoua au Collège Bilingue Teerenstra puis au Collège Bilingue Jeanne Alegue Messi à Yaoundé. Comme enseignante de French aux élèves du sous-système anglo-saxon, notre expérience nous a aidé à toucher du doigt et à voir la transformation rapide et l'évolution positive dans la performance des élèves qui arrivaient en septembre incapables de former une seule phrase juste mais qui, quelques mois après étaient en mesure de répondre aux questions en français et même de tenir une conversation avec les camarades. Au-delà de l'aspect communicatif qui est le rôle essentiel de toute langue, le français en ce qui concerne spécialement les Camerounais revêt une importance qui n'est plus à démontrer : c'est l'une des langues nationales et c'est une matière académique. L'impact du français n'est donc plus à démontrer que ce soit pour les élèves ou pour tous ceux qui vivent au Cameroun. Pour revenir à notre étude le comportement langagier observé chez les élèves des deux principales aires linguistiques est susceptible d'être analysé sous le contexte du bain linguistique. En faisant des recherches bibliographiques sur notre thème, nous nous sommes rendus compte que d'autres avant nous se sont penchés sur cette question surtout en ce qui concerne la didactique de l'anglais aux francophones. Notre étude se propose de creuser en profondeur en se servant de l'échantillon issu des deux zones linguistiques officielles du Cameroun pour trouver les raisons de cette différence dans la performance en français dans l'optique d'utiliser les résultats pour améliorer la communication en général et davantage l'acquisition/apprentissage du français dans le sous-système Anglo-Saxon. Pour atteindre un tel objectif, nous présenterons l'état de la question au paragraphe suivant.

0.4. Etat de la question

La situation linguistique de notre pays qui a une multitude de langues maternelles et deux langues officielles à savoir le français et l'anglais exige de tout citoyen conscient des enjeux du bilinguisme à consentir des efforts de communication dans ces deux outils nécessaires pour l'intégration nationale. L'aptitude à communiquer en français est primordiale au Cameroun car : 80% de la population s'expriment en français, 8 régions sur 10 sont francophones, le français est dans toute la sphère de la vie des camerounais. En ce qui concerne les élèves, de la maternelle à l'université, c'est la langue de la scolarisation. Le gouvernement à travers ses textes et sa loi insiste sur le bilinguisme et la nécessité pour les Camerounais de maîtriser les deux langues officielles. L'expérience concrète et le vécu sur le terrain montre la réelle difficulté à atteindre cet objectif.

Plusieurs travaux ont été faits sur l'acquisition/apprentissage du français. Ceux qui ont mené

des recherches sur l'apprentissage du français par les anglophones mettent plus d'accent sur la motivation comme source de la performance, ces recherches sus mentionnées abordent rarement l'impact et l'influence du lieu et du contexte d'apprentissage. Les documents, travaux et auteurs consulté ont fait germer en nous l'idée selon laquelle le bain linguistique influencerait positivement l'apprentissage du Français par les anglophones.

Un regard rétrospectif et critique des enjeux politiques et territoriaux du français au Cameroun montre que sa situation politique, linguistique et territoriale diffère des autres pays qui ont connu la colonisation française ou anglaise. Le Cameroun de part son histoire vit sous la pression politique et sociale de ses anciennes puissances colonisatrices. Pour remédier à cette situation la Constitution de la République du Cameroun du 18 janvier 1996 adopte « l'anglais et le français comme langue officielles d'égale valeur ». Il ne faut cependant pas perdre de vue que la proportion de la population francophone qui du point de vue territorial, occupe 8 régions sur les 10 que compte le Cameroun.

Les études antérieures sur les représentations linguistiques menées en territoire camerounais [Mendo Zé (2005); Bitjaa Kody(2000) ; Ndjonmbog, (2002); Sol (2003, 2005); Kemta Sonkoué (2004); Fondja Nana(2006)] ont montré que le français joue un rôle important au Cameroun, il est présent dans tous les contextes de la communication sociale. En quatre-vingt-dix années d'un enseignement intensif dans les écoles, le français a investi toutes les zones urbaines et rurales du Cameroun. De langue de la puissance colonisatrice, il est devenu langue officielle à l'indépendance du pays, avec tous les attributs liés à ce statut : langue de scolarisation, des publications scolaires, de la justice, de l'administration, des médias audiovisuels et de la presse écrite. Progressivement, il a investi la communication urbaine comme langue d'intégration dans les villes francophones du Sud (Douala, Yaoundé, Edéa, Bafoussam) au détriment d'anciennes langues locales véhiculaires ; il est au coude à coude avec le fulfulde dans les villes du nord du Cameroun (Ngaoundéré, Garoua, Maroua). 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.

Malgré ce statut qu'occupe le français au Cameroun et malgré son inscription dans les programmes scolaires, les méthodes didactiques en français sont inefficaces et le bilinguisme reste de surface. D'après Augustin Ebongue (2013), les approches communicative et actionnelle semblent plus appropriées et efficaces que celles qui sont en cours et qui n'ont produit aucun bilingue plus de 50 ans après l'adoption du bilinguisme institutionnel. Cet article et ces inquiétudes qui remontent de 2013 sont encore d'actualité aujourd'hui. Le vécu réel et la performance des apprenants le démontrent à suffisance. Dans le processus enseignement/Apprentissage, plusieurs facteurs handicapent la compétence de l'apprenant anglophone en français : le faible volume des cours théoriques et surtout

pratiques, l'absence de motivation, les méthodes utilisées. Tout ceci suscite des problèmes chez l'apprenant. Aux facteurs sus-évoqués il faut ajouter le contact entre la langue maternelle et la langue seconde qui interfèrent avec l'apprentissage du français. Ce phénomène est plus visible chez les apprenants anglophones qui vivent et communiquent généralement en pidgin ou en anglais et donc l'usage du français reste confiné à la salle de classe.

Emilie Lavoie (2017), insiste sur la nécessité des habiletés langagières spécifiques pour se faire comprendre. En faisant mention de ce gêne qu'éprouvent les élèves et leurs hésitations à la prise de parole. Cela reste un défi, convaincre les élèves de parler, surtout que plusieurs d'entre eux ont tendance à accorder trop d'importance à la justesse de la prononciation, au vocabulaire et la conjugaison, ce qui entrave la fluidité et affecte le naturel de la prise de parole. Elle conseille l'approche de Krashen et ses hypothèses pour faciliter l'acquisition de la langue étrangère.

Abdulghari Al-Hajebi (2019) à l'issue de son enquête de terrain fait l'économie des différents types d'interférences ; celle qui nous intéresse ici est l'interférence syntaxique, il insiste sur les prépositions. Cet article traite des interférences liées à la mauvaise utilisation des prépositions mais ne propose aucune solution pour améliorer leur utilisation. Nous essayerons dans notre travail de suggérer quelques astuces permettant aux apprenants anglophones de mieux utiliser les prépositions dans la communication réelle.

Serge Auguste Massock (2017) analyse le phénomène d'insécurité linguistique dans la population estudiantine, il présente un ensemble d'insuffisances : fautes de grammaire, d'orthographe et surtout la peur de communiquer qui caractérise les sujets enquêtés. Etant donné que les apprenants en langue étrangère éprouvent généralement cette insécurité dont l'auteur fait mention, nous voulons adopter comme thérapie, la motivation, le bain linguistique, le choix des thèmes passionnants qui peuvent galvaniser l'expression orale d'abord puis écrite en évitant dans la mesure du possible les interférences lexicales et sémantiques. Créer un contexte et des activités motivantes, ludiques qui mettent les apprenants en confiance ceci par l'application du modèle de Krashen.

Consciente des difficultés que les enseignants du FLE/FLS ont à faire passer le message et à atteindre les objectifs visés ainsi que des lacunes des apprenants qui n'arrivent pas à s'exprimer en français en général et à bien utiliser les prépositions **à, de, pour, avec, chez**, nous voulons proposer l'approche naturelle de Steven Krashen à travers le bain linguistique pour analyser la performance des élèves de FORM II du sous-système Anglo-Saxon des deux aires linguistique du Cameroun.

0.5. Enoncé du Problème

L'usage de la langue française dans les interactions humaines revêt une importance cruciale au plan sociolinguistique. Le Cameroun qui est un pays bilingue ayant pour langues officielles le français et

l'anglais auxquels s'ajoute une pléthore des langues nationales insiste par sa loi sur le bilinguisme, la maîtrise des deux langues officielles par les citoyens. C'est la raison pour laquelle dès l'école primaire, voire même la maternelle, les programmes scolaires mettent l'accent sur l'apprentissage des deux langues officielles. Faut-il le rappeler que le français tout comme l'anglais sont langues secondes, ou langues étrangères selon que l'on se trouve en zone francophone ou anglophone ? Pourtant, sur le terrain nous nous rendons à l'évidence que le but visé par les autorités peine à être réalisé. Augustin Ebongue (2014 :194) l'exprime à souhait en ces termes :

Pour les autorités camerounaises, le bilinguisme officiel a pour principale mission de consolider l'unité entre les Camerounais anglophones et les Camerounais francophones. Et cette unité n'est possible que si les Camerounais parlent couramment le français et l'anglais...A l'observation, un tel objectif n'a jamais été atteint.

L'éducation des jeunes reste toutefois une préoccupation majeure des pouvoirs publics. La création par Décret no 2017/013 du 27 janvier 2017 du Président de la République d'une Commission Nationale expressément chargée d'accélérer la Promotion du Bilinguisme et du Multiculturalisme est la parfaite illustration et la preuve éloquente de l'engagement de l'Etat camerounais en faveur de la jeunesse et du désir de renforcer le caractère bilingue du Cameroun, l'intégration nationale et le vivre ensemble. Malgré les moyens de l'heure tels que les TIC, l'utilisation des supports didactiques, l'apprentissage du français par les élèves anglophones se manifeste par le niveau relativement bas à l'oral comme à l'écrit notamment dans l'utilisation des prépositions. Ce qui ne semble pas être le cas des élèves du même sous système et de la même classe qui vivent à Yaoundé.

0.6. Problématique

Notre travail s'articule sur la question générale suivante :

.Pourquoi y a-t-il une différence dans la performance en français des élèves de FORM II du collège Bilingue Jeanne Alegue Messi de Mvolyé à Yaoundé et ceux du *All Saints College* of Bayelle à Bamenda ?

Cette question a donné libre cours aux questions de recherche secondaires qui suivent :

1. Pourquoi les élèves de *All Saints College* of Bayelle éprouvent-ils des difficultés à utiliser les prépositions (a, de, avec, pour, chez) par rapport à ceux du COBIJAM alors qu'ils ont le même programme et le même quota horaire ?

2. Quel avantage auraient les élèves en apprenant le français dans le contexte de bain linguistique ?

0.7. Hypothèses

Pour Grawitz M. (1993 : 322) une hypothèse est « une proposition de réponse à une question

posée ». Ce sont des thèses préalables que le chercheur émet en fonction des observations empiriques qu'il a faites. Elles doivent être vérifiées à travers expérimentation et analyse

0.7.1. Hypothèse principale (H1)

En partant du problème posé et des questions de recherche qui en découlent, on peut avancer l'hypothèse générale suivante :

H1. Le contexte linguistique peut favoriser l'apprentissage du Français et la maîtrise spontanée des structures et constructions phrastiques soutenues.

0.7.2. Hypothèses secondaires (H2)

A l'effet de compléter l'hypothèse principale H1, des hypothèses secondaires sont formées comme suit :

H2.1. De ce qui précède de la formation de l'hypothèse principale, il y a une différence notable dans la performance des élèves de *Form II* du collège Jeanne Alegue Messi (COBIJAM) et ceux de All Saints College of Bayelle (ASCOBA).

H2.2. Les élèves de *All Saints College of Bayelle* éprouvent des difficultés à utiliser certains constituants de la phrase, en l'occurrence les prépositions (**à, de, pour, avec, chez**) par opposition à ceux du COBIJAM

H2.3. Apprendre le français dans une zone linguistique francophone peut booster et faciliter la performance de l'élève anglophone et contribuer à un usage adéquat des prépositions.

Notre étude fera usage des indications qui seront mesurés à l'aune de variables. Une variable est un élément inconstant c'est à dire qui peut changer et prendre différentes formes. En ce qui concerne notre étude, nos variables seront distribuées selon une typologie reconnue en sciences sociales à savoir la variable indépendante et les variables dépendantes.

0.8. Cadre théorique.

Dans notre étude, nous avons retenu comme cadre théorique la didactique des langues. Nous allons expliquer notre sujet sous trois angles : premièrement nous allons présenter l'historique des différents courants d'apprentissage qui ont marqué les méthodes d'enseignement du FLE à savoir le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme. Ensuite, nous montrerons l'évolution des méthodes qui découlent de ces théories d'apprentissage ; enfin nous nous intéresserons particulièrement à un linguiste environnementaliste : Stephen Krashen dans sa méthode naturelle d'acquisition de la langue pour mettre en lumière l'impact du bain linguistique dans l'enseignement / apprentissage du Français aux élèves du sous-système anglo-saxon.

0.9. Méthodologie.

L'une des démarches choisies pour mener à bien notre recherche est en premier lieu l'observation participative. Les observations empiriques préalables font état de ce que la performance

des élèves Anglophones en français est liée au contexte et à l'environnement scolaire. L'acquisition ou l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas facile après un certain âge, surtout quand on a déjà d'autres langues telles que la langue maternelle et la langue seconde qui sert de médium à l'éducation, d'où la nécessité d'une motivation importante de l'apprenant, des efforts considérables d'adaptation et des stratégies pédagogiques adéquates pour réussir un tel exploit. Nous avons aussi effectué quelques interviews aux apprenants anglophones à leur arrivée à Yaoundé et six mois après, puis nous avons mené l'enquête par questionnaire à tous les maillons de la chaîne éducative à savoir : les élèves, les enseignants, les parents et les membres de l'administration. Cette méthode visait la vérification de nos hypothèses de recherche. Nous avons aussi en ce qui concerne les élèves procédé à une évaluation sur table pour voir concrètement l'utilisation des prépositions afin de comparer les résultats obtenus dans les deux aires linguistiques du Cameroun. Cet ensemble d'enquêtes et de tâches nous aidera à faire ressortir les indices révélateurs de la différence entre les élèves du même sous système et de la même classe.

0.10. Plan général de l'étude.

La présente étude est structurée en deux parties comportant chacune deux chapitres. Dans la première partie, au premier chapitre nous étudierons les considérations théoriques et méthodologiques où nous nous présenterons le contexte de l'étude puis nous tenterons de définir quelques termes clés en rapport avec notre thème. Comme théorie explicative de notre recherche, nous partirons de l'histoire des différentes théories ayant marqué l'apprentissage des langues ainsi que les différentes méthodes didactiques pour nous attarder sur l'approche naturelle de Steven Krashen. Le deuxième chapitre essentiellement méthodologique avec la recherche documentaire, la population d'étude et l'échantillonnage ainsi que les différents instruments de notre recherche à savoir : les modalités de recrutement, l'administration du questionnaire, l'interview, l'observation participante et le test. Cette partie s'achèvera par le traitement des données. La deuxième partie sera consacrée au compte rendu de l'enquête avec au troisième chapitre la présentation et l'analyse des résultats obtenus de l'évaluation des enquêtés ainsi que le commentaire des questionnaires adressés aux élèves, enseignants, membres de l'administration et parents d'élèves. Le dernier chapitre quant à lui analysera et interprétera les différentes données issues de l'enquête, puis nous montrerons à partir de l'approche de Krashen l'impact du bain linguistique dans notre échantillon. Nous achèverons notre étude en parlant de la didactique du Français aux anglophones et nous donnerons quelques propositions.

PREMIÈRE PARTIE : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Le XXI^e siècle est la période au cours de laquelle le monde aura enregistré le plus de mobilités. Ces mobilités vont de pair avec le besoin d'ouverture linguistique. Cependant l'ouverture linguistique dont il est question ne va pas de soi. Elle exige un certain nombre de préalables que doivent prendre en compte les institutions et les apprenants impliqués dans ce processus linguistique. La première partie de notre étude lève le voile sur l'ensemble de considérations théoriques et méthodologiques dans la mise en route du bain linguistique. Cette partie est structurée en deux chapitres intitulés comme suit : Chapitre Cadre théorique et méthodologique et chapitre II : Approche méthodologique.

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.

D'après Swaen, B. (2020), le cadre théorique détermine les théories, concepts clés et les idées préexistantes en lien avec le sujet. Le cadre théorique amène également une justification scientifique à la recherche et démontre que celle-ci ne « sort pas de nulle part ». Faisant suite à cette acception, nous indiquons d'entrée de jeu que le cadre théorique

Le cadre théorique de la présente étude est la didactique des langues à travers le bain linguistique. Nous allons à cet effet, expliquer notre sujet sous trois angles : d'abord nous ferons une approche historique des différents courants d'apprentissage qui ont marqué les méthodes d'enseignement du FLE à savoir le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme. Ensuite, nous montrerons l'évolution des méthodes qui découlent de ces théories d'apprentissage et enfin nous nous intéresserons particulièrement à la modélisation de Stephen Krashen (1981 ; 1982 ; 1984 ; 1985 ; 1988 ; 1989), pour mettre en lumière l'impact du bain linguistique dans l'enseignement / apprentissage du français et les performances des élèves anglophones dans l'utilisation des prépositions. La théorie sur l'acquisition d'une seconde langue concernée ici est la méthode naturelle (*the natural approach*)¹. C'est la théorie de Krashen qui va justifier et éclairer notre étude en nous inspirant de ses conceptions théoriques et pratiques de l'acquisition d'une langue seconde. Nous insisterons particulièrement sur les cinq hypothèses de base. Le présent chapitre comporte deux sections à savoir : le contexte de l'étude et la définition des mots clés.

I.1 CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE

Le rôle du français dans les échanges interpersonnels des Camerounais et la place qu'il occupe dans le programme scolaire officiel n'est plus à démontrer. L'un des héritages que nous a légué la colonisation c'est le français et l'anglais. Le français qui est l'objet de notre étude est une matière au même titre que les mathématiques, l'histoire... le français est aussi un medium, un moyen d'instruction des autres matières, c'est la principale langue de communication de 80% de la population, la langue administrative, politique, économique, des médias de la majorité de la population. C'est la raison pour laquelle il est important, voire urgent que tous les Camerounais en général et spécialement les élèves, citoyens et dirigeants de demain soient capables de lire, et d'écrire bref de communiquer en français pour leur propre culture, pour l'ouverture aux autres et au monde en étant libres et en mesure de comprendre et résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

I.1.1. Diversité Sociolinguistique.

Le contexte socio linguistique du Cameroun présente la grande diversité linguistique et tribo-ethnique à laquelle se greffent les langues coloniales devenues langues officielles à savoir le français et l'anglais. Cette diversité linguistique et tribo-ethnique selon la description de Augustin Ebongue (2014 : 195), a divisé le pays en deux grands groupes linguistiques, avec d'un côté les anglophones et de l'autre les francophones et chacune des deux communautés linguistiques s'est vite identifiée à sa langue officielle. Echu et Ebongue (2012) analysent cette situation linguistique du Cameroun et interpellent l'État afin de rétablir la communion entre les deux communautés linguistiques. C'est dans la même logique que Biloa et Echu (2008) affirment que le français et l'anglais, tout en étant langues étrangères, sont devenus en quelque sorte l'identité des Camerounais. Si les populations francophones se sentent rattachés au français, les anglophones par la même logique sont de plus en plus rattachés à l'anglais. Or, citoyens d'un même pays, la diversité linguistique devrait être un avantage et non un inconvénient.

I.1.2. Du dispositif juridique et éducatif sur le bilinguisme.

Malgré la disposition de la loi no 98/004 du 4 avril 1998 d'orientation sur l'éducation qui définit la vision éducative de l'Etat dans l'article 4 en ces termes :

« L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant 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, socioculturels, politiques et moraux »,

Et tout récemment la loi No 2019/019 du 24 décembre 2019 portant promotion des langues officielles au Cameroun qui établit le français et l'anglais comme langues officielles d'égales valeurs, le français reste pour la plupart des élèves originaires des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du Cameroun, une langue étrangère réservée à la salle de classe et au cours de french. A Bamenda par exemple et spécialement au collège ASCOBA, Les interactions en classe, à la récréation et à la maison se font en pidgin, en anglais ou en langue maternelle.

I.2. CONTEXTE SPÉCIFIQUE

Un regard panoramique du contexte spécifique de notre étude permet de constater qu'il s'y dégage un certain nombre d'attitudes qui renseignent sur l'état d'esprit des groupes linguistiques en présence. André Ouellet (1978) commente la définition de Katz et Stotland qui considèrent l'attitude comme une prédisposition à répondre envers un objet social. Pour Katz, l'attitude peut se manifester de façon verbale, c'est-à-dire sous forme d'opinion, ou de façon non verbale, c'est à dire sous forme comportementale. Comment les élèves anglophones se comportent vis-à-vis du français ?

Nous avons fait mention plus haut de la situation socio linguistique du Cameroun, avec l'existence de plusieurs dialectes. La double administration franco-britannique (1921-1960) était déjà la fondation du bilinguisme du Cameroun. La constitution l'a confirmé de manière officielle établissant ainsi le français et l'anglais comme langues officielles du Cameroun. Son implémentation concrète rencontre cependant des pesanteurs. Serge Massock (2017 : 44) l'évoquait déjà dans son mémoire en ces termes :

« Dans son application au quotidien, le bilinguisme se heurte encore à des considérations ethnocentristes qui mettent en péril l'idéal d'aptitude dans les deux langues officielles pour tous les citoyens, conformément à l'esprit de la loi fondamentale...Souvent tourné en dérision dans certaines représentations sociales, le bilinguisme est perçu comme l'apanage du Cameroun et non des Camerounais. Les répercussions de telles attitudes sont énormes dans le processus d'intégration nationale et dans la construction du vivre ensemble. Cela a de graves répercussions sur le terrain allant jusqu'au rejet du français. »

Ce point de vue est partagé par Ebongue (2013), lorsqu' il parle du refus d'apprendre, de la démotivation générale qui s'installe au point où les élèves des lycées et collèges anglophones sèchent les cours de français ou alors font tout simplement autre chose. Ces attitudes et ces réactions ont aussi été observées sur le terrain car bon nombre d'élèves, voire même certains enseignants et parents sont peu favorables au français. Ils estiment que cette langue ne leur apporte rien hormis les notes pour réussir aux examens officiels ou encore, au passage en classe supérieure. A Bamenda spécialement, à quelques exceptions près, toutes les interventions se font en anglais ou en pidgin.

I.3. DÉFINITION DES TERMES.

Réfléchir sur l'impact que le bain linguistique peut avoir sur la performance des élèves en français nous amène de prime abord à nous intéresser au statut du français comme langue. Est-ce le français langue officielle, langue de scolarisation ? Est-ce le français langue maternelle, secondaire ou étrangère ? La définition et le lien entre ces différents termes nous aidera à clarifier et à déterminer l'importance sociale du Français ensuite nous nous intéresserons au bain linguistique.

1.3.1. La Langue

Le Dictionnaire Universel francophone dans son article « Langue » définit la langue comme un ensemble de signes linguistiques et de règles de combinaison de ces signes entre eux, qui constitue l'instrument de communication d'une communauté donnée.

Ferdinand de Saussure et Essono(1998) s'accordent à définir la langue comme un système doublement articulé. A partir de cette définition générale, nous avons les différentes spécificités.

1.3.2. La langue officielle

Un pays peut avoir plusieurs langues officielles. Pour Adopo et Al (1997 :13), les langues officielles incarnent « les langues qu'un Etat utilise pour l'ensemble de son fonctionnement aux différents niveaux (administration, justice, armée, éducation, activités nationales et internationales ». Pour le cas du Cameroun, les langues officielles qui sont le français et l'anglais sont aussi les langues d'enseignement de certaines disciplines.

1.3.3. Langue de Scolarisation

Les langues de scolarisation recouvrent deux dimensions :

-Les langues qui sont enseignées comme matière (lecture, littérature, grammaire...)

-Les langues utilisées pour l'enseignement des autres disciplines (mathématiques, biologie, histoire...), c'est la langue de socialisation scolaire, celle dans laquelle l'enfant va apprendre les comportements et les modes de communication scolaires.

1.3.4. Langue maternelle.

Selon Messina Ethe (2013), le concept de la langue maternelle est problématique, son statut se limite à la cellule familiale ou clanique. C'est par elle que l'éducation traditionnelle est transmise aussi bien dans les villages que dans les zones urbaines. La langue maternelle renvoie à la première langue acquise dans l'environnement parental. C'est la langue de la première socialisation de l'enfant. Elle possède un statut particulier pour celui-ci car il l'acquiert au fur et en mesure qu'il découvre le monde. C'est la langue dans laquelle l'individu apprend à communiquer, à réfléchir, à conceptualiser et par conséquent la langue qui lui permet de construire sa personnalité. Cette langue peut être celle du père de la mère ou même d'aucun des parents si ceux-ci communiquent dans une langue véhiculaire.

1.3.5. Langue seconde

Dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, la langue seconde est la langue la plus importante après la langue maternelle. Elle est la langue de la première scolarisation des élèves. Les locuteurs l'utilisent quotidiennement dans diverses interactions : commerce, communications interpersonnelles incluant des langues et cultures régionales différentes. Elle est apprise à la suite de la langue maternelle.

1.3.6. Langue étrangère.

Verdelhan, M (2002) considère la langue étrangère comme celle que l'on acquiert en second, dans un pays où elle n'est ni langue officielle, ni langue nationale. La langue étrangère n'est donc pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les échanges courants. Après le cours, l'élève n'a plus besoin de l'utiliser dans la rue ou dans ses autres activités.

1.3.7. Anglophone/Francophone.

Les termes Anglophones et Francophones prêtent généralement à équivoque car généralement définis selon le contexte. Le responsable de l'observatoire de la langue française Alexandre Wolf définit un francophone comme étant « une personne capable de s'exprimer en français, quel que soit son niveau ou sa maîtrise d'autres compétences comme l'écriture ou la lecture ».

Pour Taylor c. (2020) : au Canada, l'expression francophone désigne une personne dont le français est la langue maternelle, celle qu'elle emploie le plus souvent pour parler, lire, écrire et penser. Il donne la même définition pour anglophone qui désigne aussi une personne qui a pour langue maternelle l'anglais. IL ajoute qu'être anglophone peut aussi signifier être capable de parler l'anglais couramment. Dans le site du Celcom du Ministère de la justice (2022), Thierry A partage son point de vue des notions d'Anglophone et de Francophone dans le contexte Camerounais en ces termes :

Étymologiquement, l'anglophonie renvoie à tout ce qui se rapporte à la langue et à la culture anglaise. Seulement, au Cameroun, n'est désormais anglophone qu'une personne dont les parents sont originaires de la région du Nord-Ouest et/ou de la région du Sud- Ouest, quelle que soit sa culture et quelle que soit la langue dans laquelle elle s'exprime le mieux. L'anglophonie apparaît donc ici comme étant l'appartenance à une aire géographique où même, pourquoi pas, l'appartenance à ce qui semble être considéré ici comme étant une tribu

1.3.8. La notion d'anglophonie

La colonisation française et anglaise dans notre pays nous a laissé comme héritage leurs langues qui ont été adoptées comme langues officielles du Cameroun. La fin de la colonisation a divisé le pays en deux communautés linguistiques : anglophone dans la partie occidentale et francophone dans la partie orientale. Au-delà de cette division administrative, comme deux entités d'un même pays, les échanges politiques, économiques, administratives et sociales ont tôt fait de réunir ce que la colonisation avait voulu diviser. La promotion du bilinguisme aidant, il est de plus en plus difficile de définir anglophone et francophone dans le contexte camerounais. Nous avons les anglophones de souche pure, nés de parents typiquement anglophones et qui évoluent socialement et administrativement en zone anglophone (Bamenda au Nord-Ouest et Buea au Sud-Ouest). Nous avons aussi des anglophones d'origine qui sont nés de parents anglophones, mais qui pour des raisons administratives ou économiques vivent dans une zone francophone et leurs enfants, même s'ils fréquentent les établissements anglophones ont des interactions en français compte tenu du milieu dans lequel ils vivent. Une autre catégorie concerne les anglophones nés d'un mariage mixte où l'enfant est en contact avec les deux langues.

1.3.9. Les nouveaux anglophones

Les évolutions sociales ont donné naissance à un nouveau type d'anglophones, ceux qui, nés des parents francophones ou mixtes et qui délibérément choisissent l'anglais comme langue de scolarisation et socialisation. Depuis quelques années nous notons l'engouement des parents francophones à inscrire leurs enfants dans le sous-système Anglo-saxon. Mbena (2012) qualifie ces parents d'éveillés : « Seuls les éveillés sont intéressés par la maîtrise de la langue anglaise. » Dans le même ordre d'idée il affirme :

Les Camerounais francophones comprennent mieux l'importance de la langue anglaise de nos jours. Ils n'attendent que de profiter des avantages que l'Etat offre en matière de politique linguistique.

Il est donc facile de nos jours d'avoir des élèves francophones par le sang mais aussi des anglophones par l'académie. Dans le cadre de notre recherche, nous allons travailler avec les élèves qui, indépendamment de leurs origines fréquentent dans le sous-système Anglo-saxon.

1.3.10. Acquisition/Apprentissage

L'acquisition et l'apprentissage ont un aspect commun qui est l'augmentation des connaissances, mais il y a aussi des éléments qui les différencient. Pour définir les deux termes, on doit tenir compte des facteurs variés comme le type de processus, le contexte et même le résultat obtenu.

Pour Iona, S et Ienuta (2012) l'acquisition est une manière inconsciente, intérieure et non observable d'acquérir une langue. C'est un processus naturel, spontané, personnel qui se déroule généralement dans un milieu naturel. L'acquisition vise la communication et le fait de se faire comprendre sans tenir compte de normes grammaticales de la langue.

L'apprentissage par contre est un processus conscient, observable qui implique un enseignant et des apprenants comme des participants actifs dans un milieu scolaire, institutionnel, dans la classe de langue étrangère. L'apprentissage vise la communication en utilisant les règles explicites de la langue, l'orientation se fait vers la forme.

1.3.11. Impact

Bernadette Furaha (2007), définit l'impact comme : « *L'influence de quelqu'un ou de quelque chose sur le déroulement de l'histoire, des évènements. C'est l'effet produit par quelque chose, l'influence qui en résulte* ». Elle poursuit en disant que l'impact c'est le changement observable opéré par un bien et/ou un phénomène sur le bénéficiaire

Pour Folke, S. (2005) :

« L'évaluation d'impact se rapporte à une évaluation de la façon dont les

interventions de développement entraînent des changements durables des conditions de vie et du comportement des bénéficiaires, de l'ampleur de ces changements et leurs effet différentiels sur les femmes et les hommes ».

1.3.12. Bain linguistique

L'acquisition d'une langue seconde semble nécessiter une forte exposition à la langue vivante concernée. (Gajo, 2000). Or poursuit-il, le cadre artificiel de l'école ne semble pas suffisamment efficace pour avoir le résultat escompté. Plusieurs auteurs définissent et encouragent le bain linguistique comme étant l'une des meilleures stratégies pour l'acquisition d'une langue étrangère.

L'Encyclopédie Française donne la définition du bain linguistique comme : « l'immersion d'un individu dans un environnement linguistique particulier afin de renforcer ou conserver la maîtrise d'une langue ».

Hani Qotb (2015), définit le bain linguistique comme une des approches didactiques qui permettent aux individus d'apprendre une langue étrangère tout en communiquant avec des natifs. Il souligne le fondement didactique du bain linguistique. Il cite le Dictionnaire de didactique du Français de Cuq et Gruca (2003 :309). « *L'apprentissage d'une langue en immersion (bain linguistique) désignait un stage intensif au cours duquel toutes les activités de l'école et de la vie avaient lieu dans la langue cible* ».

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales propose une série de définitions notamment le fait qu'un individu soit plongé dans un environnement linguistique de la langue cible. Le bain linguistique peut avoir plusieurs formes. Selon Krashen (1984), l'exposition à des productions langagières de langue seconde à un niveau de difficulté adapté aux apprenants, dans un environnement de sécurité affective permettrait à l'apprenant d'une classe immersive d'acquérir la langue cible de façon progressive.

1.3.13. Compétence et performance

Selon les linguistes, les deux concepts sont liés et interagissent. Pour être performant, il faut d'abord passer par la compétence. Cette notion en linguistique est exprimée en profondeur par Noam Chomsky. La compétence en langue est la maîtrise de la grammaire de cette langue qui permet d'avoir des intuitions justes et de produire à partir d'un nombre fini d'éléments un nombre infini de phrases grammaticales acceptables.

La performance quant à elle est la matérialisation, la mise en pratique concrète de la compétence. En ce qui concerne la langue, s'exprimer correctement en respectant la syntaxe et la sémantique dans les domaines de la vie courante. Communiquer concrètement c'est matérialiser la compétence et c'est cela

la performance.

1.3.14. La Préposition

Selon Pourgeoise (1998 :303), la préposition est un terme invariable qui relie deux mots ou groupe de mots de fonction différente. Par conséquent, c'est un instrument de liaison qui permet d'introduire un autre mot. Hormis leur rôle dans la structuration de la phrase, les prépositions sont des outils linguistiques très importants pour la compréhension sémantique d'un énoncé.

I.4. Modélisation théoriques de l'apprentissage des langues

La question sur l'apprentissage du FLE a déjà fait l'objet de plusieurs travaux de recherches et productions scientifiques. Toutes les méthodes et approches appliquées depuis lors prennent leur essor des théories telles que le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Ces théories ont servi de tremplin aux méthodes et approches pédagogiques dans la situation de classe.

I.4.1. Le behaviorisme : apprendre c'est transmettre des savoirs en renforçant des comportements

La première théorie qui a marqué l'éducation en général et l'apprentissage des langues est le behaviorisme initié par Petrovitch Pavlov (1849-1936). Son principe de base est l'observation des comportements de l'individu en interaction avec son environnement. Cette théorie a servi de base à John Broadus Watson pour qui l'apprentissage est le résultat d'un conditionnement de l'environnement, répondant à des stimuli positifs avec des récompenses ou négatifs avec des punitions. Cela signifie qu'un environnement approprié peut être créé afin de conduire à un certain comportement. Cette conception behavioriste, basée essentiellement sur les conditions extérieures a eu une grande influence sur les projets pédagogiques des années 1970 avec la pédagogie par objectifs (P.P.O) qui s'articulait sur trois concepts principaux :

- Un comportement observable (que veut-on observer à la fin de la formation ;
- Un objectif général ;
- Un objectif spécifique.

Même si le courant behavioriste a eu une influence considérable dans l'enseignement des langues étrangères et si ses pratiques font encore partie du fond commun de l'enseignement, ses limites et notamment le refus des behavioristes d'envisager l'intériorité des sujets donne naissance à de nouvelles théories de l'apprentissage telles que le cognitivisme.

I.4.2. Le cognitivisme : acquisition du savoir par la construction des schémas mentaux.

Contrairement à la théorie behavioriste dont le fondement principal est le comportement observable, l'approche cognitive s'intéresse aux stratégies mentales mise en œuvre par l'apprenant pour acquérir les connaissances. L'accent est mis dans la participation mentale au processus éducatif. Les travaux centrés sur la cognition peuvent atteindre leur objectif par l'exploration et l'exploitation de l'environnement. Dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère selon les cognitivistes, l'apprenant est un sujet actif dans son apprentissage, il traite l'information à l'aide d'un mécanisme mental ; il apprend, intègre et réutilise les connaissances qui se construisent graduellement. Dans cette approche, l'enseignant doit chercher à aménager des conditions d'apprentissage permettant à l'apprenant de réorganiser sa structure cognitive. En plus des informations nouvelles observables prônées par les behavioristes, l'approche cognitive incite à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage en rendant l'apprenant actif.

I.4.3. Le constructivisme : apprendre c'est construire des images de la réalité dans les situations d'actions concrètes.

Le constructivisme est la théorie de l'apprentissage développée par le psychologue Piaget en 1964. C'est une théorie qui met l'accent sur le rôle de l'apprenant dans la construction de son savoir. La théorie de l'apprentissage prônée par le constructivisme puise ses origines dans les travaux de Jean Piaget. Il stipule que l'acte d'apprendre relève de l'acte de construire et l'acquisition des connaissances se réalise à travers « l'assimilation » et « l'accommodation ». Piaget (1977, PP. 124-125) cité par Asma Nigaoui dans son article : *Les théories d'apprentissages et méthodes d'enseignement des langues étrangères : revue de littérature donne l'explication suivante.*

« Par le fait même que l'assimilation et l'accommodation vont toujours de pair, le monde extérieur ni le moi ne sont jamais connus indépendamment l'un de l'autre : le milieu est assimilé à l'activité du sujet en même temps que celle-ci s'accommode à celui-là. En d'autres termes, c'est par une construction progressive que les notions du monde physique et du moi intérieur vont s'élaborer en fonction l'un de l'autre et les processus d'assimilation et d'accommodation ne sont que les instruments de cette construction, sans jamais représenter le résultat lui-même ».

Pendant le processus de l'apprentissage, l'apprenant réintègre des éléments externes à l'intérieur d'une structure interne préétablie ce qui donne lieu à une assimilation ; dans le cas contraire, l'organisme s'adapte aux variations externes par le biais de l'accommodation. De ce fait, l'apprenant interagit avec son environnement et devient actif dans la construction de ses connaissances. Conformément à la

conception de Piaget, il ne s'agit pas d'accumuler ou d'acquérir un savoir, mais au contraire de le construire.

Pour une meilleure application d'une pédagogie constructiviste, Doolittle (1999) propose un ensemble de conditions : Offrir aux apprenants des situations d'apprentissage proches de leur vécu quotidien ; encourager l'interaction et la coopération entre les apprenants ; présenter des situations d'apprentissage porteuses de sens ; fonder l'apprentissage sur les acquis des apprenants ; privilégier l'évaluation formative continue des apprenants ; solliciter l'autorégulation continue des apprenants ; guider et faciliter l'apprentissage des apprenants ; réviser les contenus et les présenter selon les besoins des apprenants .Compte tenu de ces fondements, le constructivisme est un modèle pédagogique qui rend l'apprenant responsable de son apprentissage, c'est lui qui gère ses propres démarches sous la supervision et l'accompagnement de l'enseignant. De ce fait « l'approche par compétences » est considérée comme l'une des applications les plus connues du constructivisme et dont la concrétisation a pris lieu d'abord dans le secteur industriel avant d'atteindre celui de l'éducation.

I.4.4.Le socioconstructivisme : apprendre c'est mettre en pratique les savoirs en interaction.

Le courant socioconstructiviste va dans le même sens et enrichit le constructivisme puisqu'ici, les connaissances sont aussi construites et non transmises et elles nécessitent une pratique réflexive. Toutefois, Piaget et Vygotsky proposent deux approches différentes. Pour Piaget, l'individu assimile d'abord seul les connaissances et les fait travailler par la suite avec d'autres individus (Cameron, 2001, P.2). Par contre pour Vygotsky, l'individu assimile d'abord des connaissances avec l'aide de quelqu'un puis seul. Lev Vygotsky présente une vision socioconstructiviste de la connaissance en action, en faisant intervenir « les médiations » :Le développement mental doit être pensé non pas seulement dans une relation sujet/objet mais comme étant de nature sociale sujet/objet, en associant donc appropriation et communication. Lev Vygotsky est un auteur souvent cité dans les études qui font appel aux théories sociales de la communication qui placent la relation dans un contexte. Pour les socioconstructivistes, les capacités cognitives de l'être humain se développent dans sa vie sociale et dans l'interaction avec son milieu d'où le rôle majeur attribué au contexte social dans l'apprentissage. Pour le concrétiser, Marc Oddou (2015) dans son article théories de l'apprentissage et Activités FLE propose d'introduire des outils tels que des forums ou des chats afin de produire des activités ou l'interaction avec l'autre, la dimension communicationnelle joue un rôle central dans l'apprentissage. Il continue en suggérant de proposer en classe de FLE des exercices d'interactions à difficultés croissantes dans le but de construire à plusieurs un dialogue, ou alors proposer des activités de découverte et d'exploitation.

I.5. Recueil de méthodes didactiques.

Les méthodologies sont les formations historiques relativement différentes les unes et les autres, parce qu'elles se situent au niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que : les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturels, les théories de référence et les situations d'enseignement. On observe un changement constant dans la méthodologie du français, ceci est dû à l'incapacité des apprenants à communiquer effectivement dans la langue étrangère ou seconde apprise et à la non atteinte des objectifs fixés. Nous nous arrêterons particulièrement sur les principales tendances de la méthode du FLE ET FLS en l'occurrence la méthode traditionnelle. La méthode directe, la méthode audio-orale et audiovisuelle. La méthode communicative. Il est important de rappeler que toutes ces méthodologies sont en lien avec les différentes théories traitées plus haut.

I.5.1. La méthode traditionnelle

Le fonctionnement de la méthode traditionnelle repose sur le principe selon lequel on possède une langue quand on connaît les règles ; Elle est de conception normative et met l'accent sur l'apprentissage des règles de grammaire et leur mémorisation. Cette méthode soumet l'apprenant aux exercices traduction. C'est pour cette raison que l'enseignement du vocabulaire se présente par liste de mots isolés en deux colonnes (langue maternelle et français) ce qui nécessite constamment l'emploi d'un dictionnaire bilingue. Cependant, le fait que la méthode traditionnelle ait négligé l'aspect oral de l'enseignement du français a conduit à l'échec de l'expression orale et de la communication chez l'apprenant d'où la prise de conscience de l'absurdité de la traduction comme moyen d'acquisitions de la langue étrangère. Pour remédier à cela il a été proposé d'immerger l'apprenant dans la langue cible.

I.5.2. La méthode directe

La méthode directe est celle qui a supprimé tout intermédiaire entre le français et le monde réel. Cette méthode d'apprentissage a mis l'accent sur le contact direct avec la langue cible. Selon l'expression de D. Coste (1978) elle recherche un contact sans écart et sans intermédiaire avec la langue référentielle d'où la nécessité de plonger l'apprenant dans un bain de la langue cible. La méthode directe est donc celle qui évite :

- Le détour par la langue maternelle ;
 - Le détour par l'orthographe ;
 - Le détour par les règles de grammaire superflues.

Par contre, le vocabulaire n'est pas traduit mais enseigné à travers plusieurs auxiliaires

pédagogiques : images, gestes, objet réels... cette démarche étant intuitive et non scientifique.

I.5.3. Les méthodes structurales

Ces dernières sont celles qui se fondent réellement sur une théorie linguistique et psychologique à savoir : le structuralisme et plus particulièrement le distributionalisme des adeptes de Bloomfield. Nous avons donc la méthode audio-orale et la méthode audiovisuelle. Ces deux méthodes ont eu le mérite d'avoir été à l'origine des situations de communication en français. De plus, l'utilisation conjointe de l'image et du son dans les deux méthodes permettait de gagner du temps et facilitait le lien direct entre l'élément enseigné et l'élément linguistique.

I.5.3.1. La méthode audio-orale

Elles se développent aux USA autour des années 1950 et face aux insuffisances des méthodes dites directes. Sa démarche repose sur une hypothèse d'apprentissage : le conditionnement ou le modèle stimulus-Réponse-Renforcement qui est la base du béhaviourisme dont le principe de base est : la langue est un comportement fait d'habitude et d'automatismes et son apprentissage doit partir d'un modèle. La méthode audio-orale se caractérise par :

- Le refus de traduction comme dans la méthode directe ;
- Le recours exclusif à la langue cible ;
- La priorité à la compréhension orale (sans texte).

Avec cette méthode, le passage de la manipulation de la langue à la communication effective n'a pas été évident. Elle a plutôt favorisé l'identification des structures.

I.5.3.2. Méthode audiovisuelle

Elle tire son origine des critiques de la méthode audio orale (MAO). Elle vise à mettre plus d'accent sur la communication. Dans la méthode audiovisuelle, les exercices structuraux hors contexte sont refusés. Cette méthode, comme la méthode directe a pour clef de voûte l'imitation de la « méthode naturelle » c'est-à-dire l'association de l'image au son. Ici, il faut amener les apprenants à comprendre et à utiliser le français standard contemporain mais avec une correction grammaticale et phonétique rigoureuse. La méthode audiovisuelle présente un refus de traduction interlinguale comme moyen d'accès au sens et fait appel à l'image comme point de départ possible de la compréhension. On a recourt à des enregistrements visuels et sonores qui servent de modèles et introduisent une réalité linguistique autre que celle apportée par l'enseignant.

I.5.4. L'approche communicative

Comme l'indique son nom, cette approche est celle qui met l'accent sur l'aspect communicatif de la langue. Avec le passage de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle à l'approche communicative, dans les années 1975, l'objet langue a été remplacé par la communication. Dans ce cadre, les exercices portant sur la grammaire et le lexique sont remplacés par la mise en place, en classe, des situations de communication empruntées au monde extérieur (Bourguignon, 2006, p.60). Sous l'influence de la psychologie cognitive l'apprenant est mis désormais au centre de la relation d'enseignement/apprentissage. L'enseignant doit donc s'intéresser au profil des apprenants et à leurs stratégies d'apprentissage (Defays, 2003, p. 232). Dans ce cadre, l'enseignant est considéré comme un modèle, un « facilitateur » et un guide ayant comme rôle de développer et de maintenir la motivation de l'apprenant face à l'apprentissage et l'emploi de la langue étrangère. Par la création de sa part d'un environnement riche et varié, l'apprenant se met à faire ses propres hypothèses sur le fonctionnement de la langue étrangère (Rober, Rosen, Reinhardt, 2011, p.92-93).

I.5.5. L'approche actionnelle

L'approche communicative tend à s'appuyer aussi sur une nouvelle approche méthodologique, appelé actionnelle, apparue à la fin des années 90 et au début des années 2000. Une distinction importante sépare les deux approches au niveau des activités à mener. De son côté, l'approche communicative prépare l'apprenant aux situations semblables de la vie réelle tandis que l'approche actionnelle privilégie la mise en situation de l'apprenant amenant ce dernier hors de l'institution éducative en l'aidant à s'épanouir socialement et inter culturellement. (Saydi, 2015, p. 26). Les tâches qui peuvent s'inscrire dans une telle approche sont par exemple des projets réalisés en coopération, la résolution de problèmes ou l'apprentissage coopératif.

I.5.6. L'approche par les compétences (APC)

L'approche par les compétences développées vers les 1970 est une réaction contre les méthodes antérieures centrées soit sur l'enseignant, soit sur l'apprenant. Elle remplace la pédagogie par les objectifs qui a dominé le système éducatif tout au long du XX^{ème} siècle. Ici, l'acte d'apprentissage doit faire intervenir le savoir, le savoir-faire, le savoir-être.

Les premiers travaux de recherche en rapport avec l'approche par les compétences ont été effectués par DeKetele et Gérard. (2005, p.185), Selon eux l'approche par compétences « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré des ressources pour résoudre une situation problème appartenant à une famille de situation ».L'objectif visé par l'APC est de tester ce que l'apprenant peut accomplir avec la langue et non son savoir sur la langue. Pour étayer

cela, Richards et Rodgers (2001) expliquent que l'APC est le meilleur cadre de référence pour un enseignement de langues basé sur des situations similaires de celles de la vie quotidienne et dont les compétences requises peuvent être déterminées préalablement.

Après avoir déroulé plus haut l'historique des approches et méthodologies qui ont fortement contribué à l'acquisition / apprentissage des langues vivantes et nous rendant à l'évidence que l'objectif visé en ce qui concerne la maîtrise du français par les apprenants et plus particulièrement les prépositions n'est pas encore atteint totalement, nous voulons expérimenter l'Approche Naturelle de Steven Krashen dans le cas spécifique de l'enseignement/apprentissage du français aux élèves anglophones.

I.6 Steven Krashen : l'homme et la méthode.

Krashen Steven est un linguiste américain des années 1970-1980. Il est le père de la théorie de l'acquisition naturelle du langage. Les recherches de Krashen formulées vers les années 1980 sont une approche qui se veut communicationnelle s'opposant aux courants pédagogiques dominants de l'époque (la grammaire traduction et la méthode audio-orale...). Elle s'inspire non seulement des travaux générativistes de Chomsky, mais aussi des recherches dans le domaine du traitement psycholinguistique du langage. Il parle alors « d'acquisition naturelle de la langue » par opposition à l'« apprentissage d'une langue ». Ses hypothèses montrent donc une approche qui accorde une importance capitale aux interactions authentiques dans la nouvelle langue.

Pour Krashen, l'acquisition est une manière inconsciente d'acquérir et d'organiser des notions langagières par la communication. C'est le processus de construction créative d'un système d'une langue selon une série d'étapes communes à tous les apprenants de la même langue. Ce processus résulte de l'application des stratégies universelles comme le démontre l'ordre naturel de l'acquisition de certains aspects grammaticaux par les adultes et les enfants.

L'apprentissage quant à lui est un processus conscient de réception et d'organisation de notions au sujet d'une langue. En d'autres termes, c'est un processus conscient d'intériorisation de règles explicites. D'après Krashen, l'apprentissage s'explique par l'intervention d'un moniteur qui apparaît lorsque l'apprenant centre son attention sur la forme et non pas sur le contenu.

I.6.1. La schématisation de l'acquisition et l'apprentissage selon Krashen par Eve Van Der Touw (2010 :1).

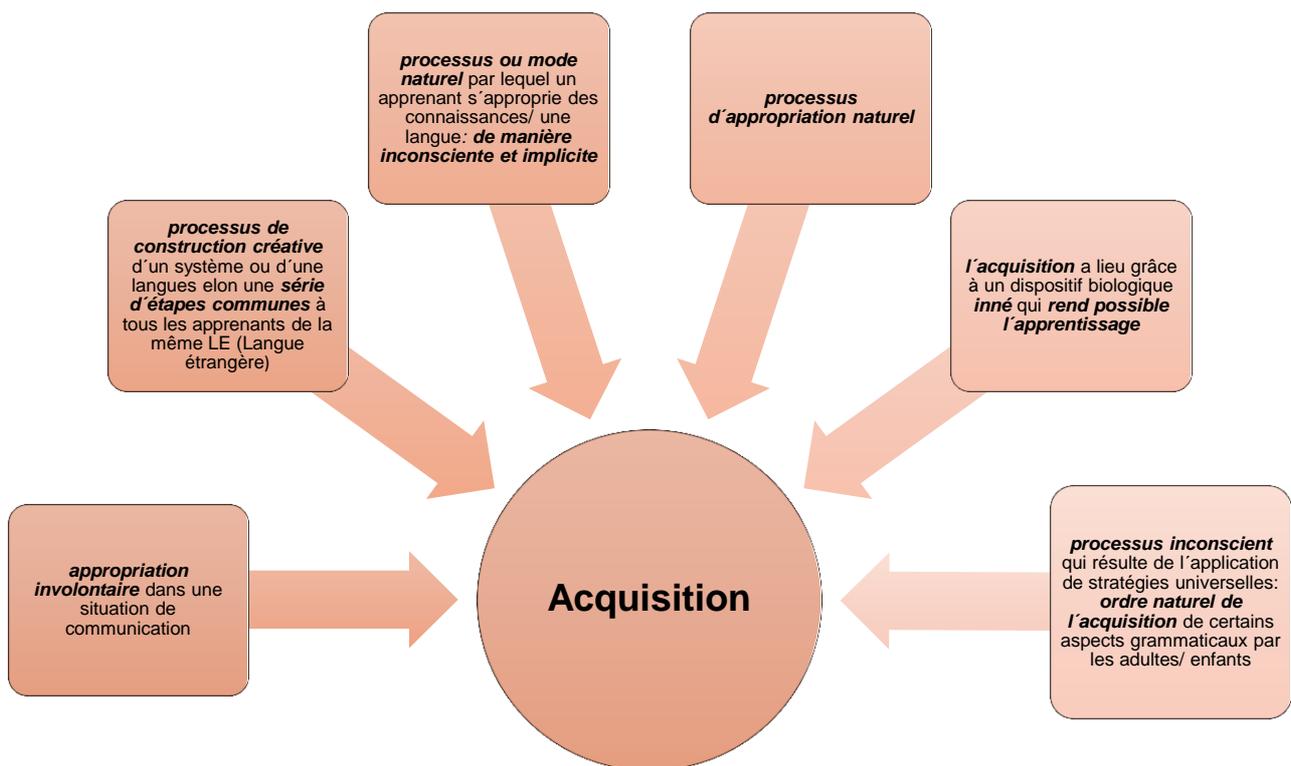


Figure 1 : *L'acquisition est un processus non conscient qui conduit à une connaissance implicite de la langue.*

Le schéma ci-dessus nous résume la conception du processus d'acquisition selon Krashen. Pour Krashen, la langue seconde peut aussi être acquise, il suffit de suivre le même processus inconscient comme celui qui se produit avec la langue maternelle c'est à dire partir d'un dispositif inné. La connaissance des règles se fait de manière implicite et involontaire. C'est pour cette raison qu'il parle de « Natural approach » c'est à dire approche naturelle d'acquisition de la langue.

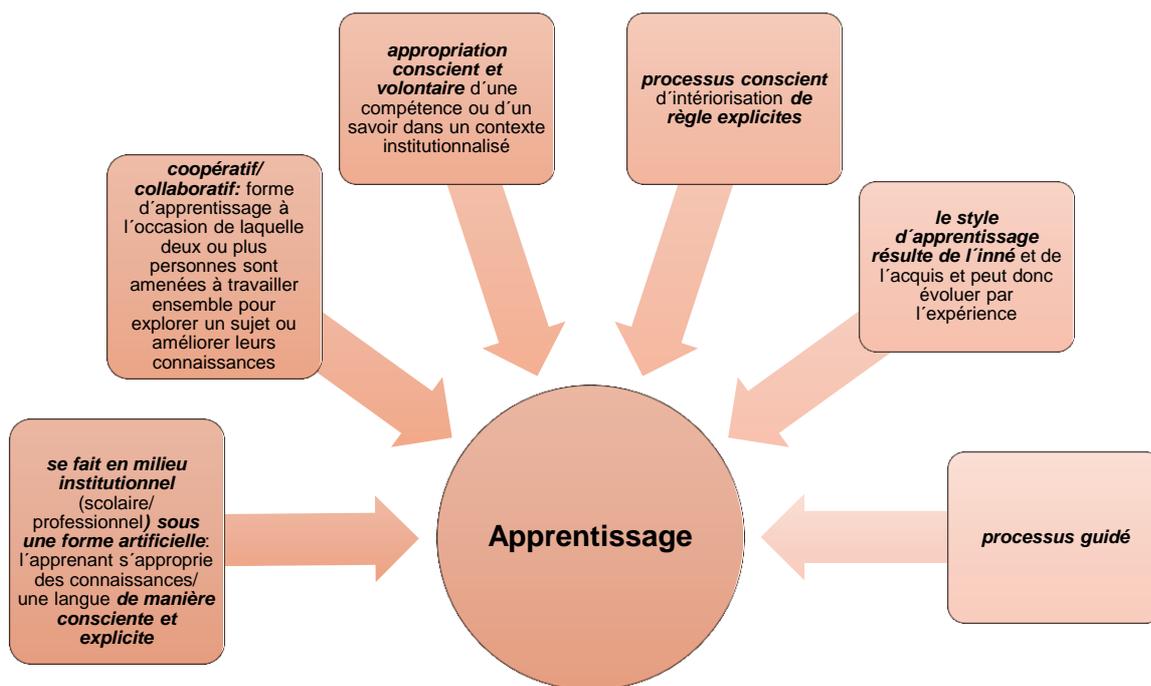


Figure 2 : *L'apprentissage est un processus conscient qui conduit à une connaissance explicite de la langue.*

L'apprentissage selon Krashen tel que schématisé ci-dessus est une appropriation conscience, explicite et voulue des connaissances de la part de l'apprenant dans un cadre formel. Ici, le processus est guidé mais l'apprenant est conscient et coopère. Il est acteur et apprend les règles de grammaire de façon explicite.

Après avoir défini l'apprentissage et l'acquisition de la langue selon Krashen, nous allons dérouler ses différentes hypothèses qui fondent son approche naturelle.

I.6.2. Hypothèse du cycle d'acquisition

Pour Steven Krashen, on apprendrait les langues secondes comme les premières : en immersion ou dans un grand bain linguistique, et de façon peu consciente, sans effort. Ici il y a deux façons de développer les habilités langagières : l'acquisition qui est un processus inconscient par lequel les enfants acquièrent la L1 et l'apprentissage (learning) qui est un processus conscient et qui se manifeste par la mise en place d'un moniteur. L'acquisition se fait à l'insu de l'apprenant grâce aux interactions verbales avec les autres, cela donne à l'apprenant le sentiment de ce qui est grammaticalement acceptable. L'apprentissage est le processus explicite qui fait appel aux savoirs.

Krashen (1982) reconnaît que parfois il y'a acquisition sans apprentissage : on parle une langue mais on ne connaît pas les règles et cela concerne aussi bien l'apprenant que le natif. Parfois, l'apprentissage ne devient jamais acquisition : on connaît les règles, mais on continue à ne pas les utiliser dans les productions verbales concrètes. Hilton. H (2014 : 3) explique la première hypothèse de

l'approche de Krashen en ces termes :

L'acquisition langagière est un processus inconscient ; ceux qui acquièrent la langue ne sont pas conscients de ce fait, mais seulement du fait qu'ils utilisent la langue pour communiquer. Le résultat de l'acquisition et la compétence acquise-est elle aussi inconsciente. En général, nous ne sommes pas conscients des règles des langues que nous avons acquises. Nous « ressentons » ce qui est correct ou non. (Krashen 1981 :2)

I.6.3. Hypothèse du cycle conscient ou du moniteur

Selon Krashen, pour cette hypothèse l'apprentissage tiendrait la seconde position par rapport à l'acquisition. L'accent est mis sur la communication et non sur l'apprentissage des règles.

« Learning has only one function, and that is a monitor or editor and that learning comes into play only to make changes in the form of our utterances, after it has been produced by the acquired system » (Krashen, 1982 :15).²

Le conscient sert à contrôler la qualité des productions écrites et orales : cet apprentissage volontaire et conscient chez l'adulte est rempli par l'entourage de l'enfant pour sa langue maternelle. Ici la conscience agit comme un moniteur qui doit détecter et corriger les erreurs. Krashen conseille alors d'évoluer progressivement pour éviter les blocages et les frustrations chez les apprenants.

I.6.4.Hypothèse de l'ordre naturel

Cette hypothèse montre que les apprenants acquièrent les règles d'une langue dans un ordre prédictible qui est le même quel que soit l'ordre dans lequel ces structures sont enseignées. En terme d'exemples, quelle que soit la langue, les pronoms personnels : je, tu...s'acquièrent rapidement par rapport à d'autres notions telles que les adverbes. On apprend facilement le présent par rapport au futur. La maîtrise d'une langue commence par sa compréhension orale, l'expression vient ensuite, avec une progression de ce qui est facile vers les aspects difficiles. Enfin l'écrit pour lequel des structures grammaticales plus complexes doivent être découvertes et réutilisées.

I.6.5.Hypothèse de l'input

Elle est la suite de l'hypothèse de l'ordre naturel et postule que le traitement des données se fait à partir de l'entrée. La compétence se construit dans le cadre d'interactions et d'échanges avec les autres. Pour bien maîtriser une deuxième langue, il faudrait situer le travail d'acquisition à un niveau légèrement supérieur à celui de l'apprenant : ni au-dessous, ni au-dessus. Cette acquisition met l'accent sur le concret ; parler, communiquer selon Krashen ne peut être ni appris ni enseigné directement sur la

²Traduction : l'apprentissage n'a qu'une fonction, celle de moniteur ou d'éditeur, et l'apprentissage n'intervient que pour modifier la forme de nos énoncés, après qu'ils ont été produits par le système acquis

compréhension de l'apprenant avec la possibilité de communiquer dans la langue apprise. Pour étayer cette hypothèse, il donne l'exemple des enfants qui lors d'un changement de langue et de pays gardent silence pendant une certaine période pendant laquelle ils construisent leur compétence par le biais de l'écoute de la langue cible. L'exposition à la nouvelle langue est un facteur important dans l'acquisition.

I.6.6.Hypothèse du filtre affectif

En plus de l'apport de « l'input » évoqué dans l'hypothèse précédente, les facteurs affectifs, la motivation, la confiance en soi et plus généralement les émotions, ont un rôle important dans l'acquisition d'une deuxième langue. Apprendre à partir de sujets qui nous intéressent et que l'on connaît bien dans sa langue maternelle, rend la compréhension et l'apprentissage de la deuxième langue plus motivant, plus facile, plus rapide. Ici l'apprenant doit être capable d'oser, de prendre des risques, de faire des erreurs car à travers celle-ci il s'améliore. La déclaration de Krashen (1982:33) à ce sujet est éloquente:

*The affective filter hypothesis attempts to incorporate affective variables such as motivation, self-confidence and anxiety, into the process of second language acquisition.*³

Les théories de Krashen ont eu un impact important sur l'apprentissage des langues. À commencer par la formulation des objectifs. Une langue sert avant tout à communiquer, avait dit Krashen. Les méthodes et théories linguistiques doivent donc servir cet objectif.

Les différentes théories évoquées au début de ce chapitre ont influencé les pratiques pédagogiques de leur époque mais les objectifs n'ont toujours pas été totalement atteints. Pour mieux mener cette étude sur l'impact du contexte et de l'environnement dans l'apprentissage du français aux élèves anglophones, nous devons associer aux éléments positifs de ces différentes théories, les éléments de l'approche naturelle que nous propose Krashen.

³ Traduction : l'hypothèse du filtre affectif tente d'intégrer des variables affectives telles que la motivation, la confiance en soi et l'anxiété dans le processus d'acquisition de la langue seconde.

CHAPITRE II : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.

L'exploration du contexte de l'étude, ses spécificités et la mise en commun des concepts et notions clés ont constitué l'essentiel du premier chapitre. Le second chapitre quant à lui expose la méthodologie adoptée pour observer les faits en lien avec le présent projet. Ledit chapitre met l'accent sur les techniques, protocoles et instruments mis en œuvre dans l'optique d'une collecte de données auprès de la population sujette à la présente investigation.

II.1. La population d'étude

Notre recherche s'est tenue dans les deux zones linguistiques du Cameroun. Nous avons constitué la population d'étude à partir de certains enseignants de French des établissements de Yaoundé en l'occurrence : Le Collège Jeanne Alegue Messi, le Collège Saint Benoit, Le Lycée Bilingue d'Application, *English High School* et des collèges *All Saints* de Bayelle, et GBHS de Bamenda. Nous avons insisté sur ceux qui enseignent en *FORM II*. En ce qui concerne les élèves nous avons ciblé les élèves de FORM II de trois établissements à savoir : le COBIJAM, GBHS et ASCOBA. Les raisons de l'ajout d'autres établissements autres que les deux principaux concernés vous seront expliquées dans la suite de notre travail.

Le CETI Jeanne Alegue Messi est devenu COBIJAM depuis l'année scolaire 2020 par l'ouverture de la section anglophone à l'initiative de la Sœur Principale Atangana Marie Françoise. Ce collège créé en 1980 pour scolariser les jeunes filles désespérées et abandonnées est un établissement confessionnel Catholique qui a connu plusieurs mutations : d'abord l'ouverture à la mixité, suivi du second cycle de l'enseignement technique, puis l'ouverture de l'enseignement général et tout récemment le sous-système anglo-saxon que nous avons mentionné plus haut. Le COBIJAM est situé à Yaoundé au quartier Mvolye, quartier Catholique à 96% abritant plusieurs établissements privés confessionnels. Ce collège mythique a servi de base principale pour l'observation et les enquêtes relatives à cette étude. Le palmarès du COBIJAM est élogieux car il est classé 7^{ème} meilleur collège de l'enseignement technique industriel du Cameroun.

All Saints Catholic College Bayelle quant à lui est un collège confessionnel de l'Archidiocèse de Bamenda créé en 2019 à la demande des parents à cause de la guerre dans les zones du Nord-ouest et Sud-ouest du Cameroun. Il est situé dans l'enceinte de la paroisse qui porte le même nom au quartier Nkwen dans la ville de Bamenda, Région du Nord-Ouest du Cameroun. Sa similitude avec le COBIJAM réside dans le fait que l'établissement est aussi technique et les résultats sont aussi bons et surtout la section anglophone qui fait l'objet de notre étude est aussi dans ses débuts contrairement aux établissements de grande renommée tels que : le Collège de la Retraite, Jésus Marie, Saint Benoît à

Yaoundé et Our Lady of Lourdes ou Sacred Heart College à Bamenda. L'exode rural qui a drainé une foule de parents et élèves en quête d'encadrement a favorisé l'ouverture de ce collège qui a ouvert les portes pour répondre à ce besoin social.

II.1.1. L'échantillonnage

Notre étude telle que mentionné plus haut est menée au collège Bilingue Jeanne Alegue Messi et *All Saints College* of Bayelle à Bamenda. L'échantillon est composé des élèves de FORM II à raison de 30 élèves à Yaoundé (Collège Bilingue Jeanne Alegue Messi) et 30 à Bamenda (*All Saints College of Bayelle*). Un échantillon de 12 enseignants de French de *FORM II* a aussi été formé et répartis comme suit :

- 2 au COBIJAM.
- 2 à ST Benoît.
- 4 au LBA.
- 2 à All Saints College of Bayelle.
- 2 à English High School de Yaoundé.

Pour ce qui est des élèves, en plus du questionnaire, nous avons échangé avec eux pendant les récréations. Pour vérifier nos hypothèses nous avons passé deux tests aux heures de french avec deux jours d'écart, d'abord à Bamenda et la semaine suivante à Yaoundé. Les tests étaient constitués d'un exercice à trous et les élèves devaient compléter en choisissant la préposition juste.

Il est important de signaler que compte tenu de la situation de crise qui sévit au Nord et au sud-ouest, nous avons évité de blesser ou de stigmatiser les élèves, c'est pourquoi nous avons passé le questionnaire et les tests à tous les élèves de FORM II sans distinction. A partir des renseignements préalables, nous avons procédé à un tri pour garder l'échantillon qui nous intéresse. Il est aussi vrai que nous avons aussi exploité les autres copies et les relevés de notes de leurs établissements respectifs pour avoir une idée sur leurs performances.

En ce qui concerne le choix des établissements, nous avons voulu au maximum garder l'objectivité en comparant les élèves de FORM II de deux établissements privés confessionnels, dirigés par les religieux catholiques qui suivent le même projet éducatif et le même charisme. Le choix dans les zones linguistiques quant à lui a suivi la logique évoquée précédemment afin d'enquêter sur l'influence du bain linguistique sur les performances des élèves en français. Les enseignants quant à eux ont été choisis dans le privé confessionnel et le public afin d'élargir notre source d'information et préconiser des solutions qui pourront être généralisées plus tard.

II.1.2. Les modalités de sélection

Notre recherche se déroulant dans les établissements scolaires éloignés l'un de l'autre et situés dans deux régions différentes, la première étape de recrutement de nos enquêtés a été de contacter les responsables des établissements choisis afin d'expliquer notre projet et obtenir leur accord. Nous avons ensuite organisé un entretien avec les enseignants de FORM II. Pour leur expliquer les contours de notre recherche, requérir leur avis et fixer une date pour la passation des tests.

II.2. Les techniques

Rédiger un travail scientifique nécessite des données claires et objectives. Ces dernières ne peuvent être acquises que grâce aux moyens scientifiques. Pour cela, l'utilisation des techniques de recherche nous permet d'avoir les informations dont nous avons besoin. Les techniques sont par conséquent les différents moyens utilisés par le chercheur pour acquérir les données nécessaires à son enquête. Pour cette étude, nous avons fait recours aux techniques qui suivent :

II.2.1. La recherche documentaire.

Elle a consisté en une recherche approfondie d'informations concernant notre travail. Nous avons consulté les ouvrages de sources diverses : revues scientifiques, documents historiques, décrets, lois, lettres circulaires... Cette recherche s'est effectuée dans plusieurs bibliothèques notamment celle de la Congrégation des Filles de Marie de Yaoundé, de la SIL, du Centre Culturel Français, la bibliothèque personnelle de notre Directeur de mémoire et celle de l'Université de Yaoundé I. Nous nous sommes aussi servis des ouvrages en ligne ainsi que de plusieurs articles de journaux. Il est à noter que les cours reçus à l'Université ont été d'un apport important dans notre étude.

II.2.2. L'observation participante

L'observation au cours de cette recherche se déroule de manière directe et participative. D'après Gaspard Claude (2014), l'observation participante est une technique pour mener à bien une étude qualitative. Elle permet de recueillir des données verbales et non verbales. De Ketele et Rogifers(1994) définissent le verbe observer comme un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour recueillir des informations.. Dans le cadre de la présente étude, nous avons choisi l'observation participante pour compléter les informations recueillies par le questionnaire, ceci en vue d'avoir un vaste champ et tirer des conclusions objectives. Après avoir passé une interview aux élèves du COBIJAM, ceux du ASCOBA ayant émis des craintes et des réserves à cause de la situation sécuritaire, nous avons procédé à l'observation participante dans les deux établissements principaux de notre étude. En ce qui concerne notre recherche, au COBIJAM, ayant eu l'opportunité de passer une interview aux élèves pendant leur

recrutement, nous avons pu toucher du doigt leurs lacunes en français parlé, leur incapacité à former une phrase complète. Nous avons constaté leurs difficultés à utiliser correctement les prépositions de lieux et de temps, au cours des mois suivants, nous avons poursuivi ces observations pendant les récréations et en situation de classe lors du cours de French. À ASCOBA, la procédure n'a pas été la même, ne vivant pas à Bamenda, nous avons limité nos observations pendant la récréation. Après avoir observé en silence leurs comportements, nous avons abordé quelques élèves pour un petit échange :

- *Bonjour,*
- *Comment tu t'appelles ? Quelle classe fais-tu ?*
- *où habites-tu ?*
- *Comment marche-t-on pour aller dans ton quartier?*

Juste pour voir leurs facilités ou leurs difficultés à s'exprimer et amener les élèves à utiliser les prépositions. En classe, nous avons observé leur participation, leur intérêt et leur attitude pendant le cours de french. Nous voulions aussi voir l'impact que le statut d'établissement bilingue a sur les apprenants des deux sous-systèmes, si les uns et les autres bénéficient de la proximité de la langue seconde pour faire l'effort d'échanger en français ou anglais.

II.2.2.1. Interview

Au premier chapitre de cette recherche, nous avons fait mention de l'adaptation rapide des élèves anglophones déplacés internes qui sont arrivés au COBIJAM incapables de répondre aux questions élémentaires. Des deux séries d'interview nous pouvons retenir ce qui suit :

II.2.2.1.1. Interview de septembre 2022.

Entretien No 1 avec l'enquêté A :

Bonjour mon ami.

R : Bonjour mon sœur.

Comment tu t'appelles ?

R : je m'appelle A

Où habites-tu ?

R : mon sœur, I go to...hm, je pars Collège Vogt.

Es-tu content d'être à Yaoundé ?

R : Oui mon sœur.

Es-tu content d'apprendre le Français à Yaoundé ?

R : (hésitation...). Mon sœur, ma sœur je veux apprendre.

Entretien No 1 avec l'enquêté B.

Bonjour mon ami,

R : bonjour ma sœur.

Comment tu t'appelles ?

R : je me name B

B, quand es- tu arrivé à Yaoundé ?

R : l'année sur prochain.

Es- tu content d'être à Yaoundé ?

R : oui.

Pourquoi ?

R : Yaoundé est bien bien.

Qu'est ce qu'il ya de bien à Yaoundé ?

R : les bons bon école et on teachwell.

Entretien No 1 avec l'enquêté C

Bonjour

R : bonjour.

Comment tu t'appelle ?

R : Je m'onpelle C

Comment ça va C ?

R : Je va bien mon sœur.

Où habites-tu ?

R : je m'onbite au l'internat.

Es-tu contente d'être à l'internat ? Pourquoi ?

R : oui parce que au l'internat il n'y a pas de mauvaises choses qui se passe comme au dehors et ici au collège les professeurs est présent et ils expliquent bien alors que à la Nord ouest il n'y a pas l'école.

II.2.2.1.2. Interview de mars 2023

Entretien No 2 avec l'enquêté A.

Bonjour A.

R : bonjour ma sœur.

Comment tu t'appelles ?

R : je me nomme A.

Où habites-tu ?

R : j'habite au Collège Vogt.

Es- tu content d'apprendre le Français à Yaoundé ? Pourquoi ?

R : oui ma sœur, parce que ici c'est facile de causer le français avec les amis et les camarades.

Entretien No 2 avec l'enquêté B

Bonjour B.

R : bonjour ma sœur.

Où habites-tu ?

R : A Ecole de Poste.

Comment marches-tu pour venir à l'école ?

R : pour venir à l'école, je marche à pieds et pour rentrer, je marche à pieds.

Es- tu content de vivre à Yaoundé ? Pourquoi ?

R : oui ma sœur, parce que à Bamenda il ya les jours où on dit que personne ne sort de la maison et on ne peut pas partir à l'école.

Est-ce que tu aimes le Français, ou alors c'est juste une matière scolaire ?

R : j'aime le Français, ici à Yaoundé il ya beaucoup de gens qui parlent le Français et je dois apprendre pour communiquer avec eux.

Entretien No 2 avec l'enquêté C.

Bonjour C.

R : bonjour ma sœur.

Comment ça va ?

R : ça va bien ma sœur.

Où habites-tu ?

R : A Bamenda.

Es- tu actuellement à Bamenda ?

R : je suis à l'internat St Joseph de Mvolye.

Es- tu contente d'être à l'internat ? Pourquoi ?

R : Oui ma sœur, parce que à Nord ouest il n'ya pas l'école et je suis venue fréquenter ici.

Quelle comparaison fais- tu entre l'école ici et celle du Nord ouest ?

R : l'école Bamenda n'était pas sérieux, il y'avait la guerre. Ici on est bien et on part à l'école chaque jour.

Comment trouves- tu le Français de Yaoundé ?

R : le Français ici c'est facile à parler mais écrire est encore dur. Quand je venais de venir à Yaoundé c'était très dur, maintenant c'est déjà un peu facile parce que on parle ça tout le temps, tout le temps.

II.2.3. Le questionnaire

Dans cette sous section, nous décrivons le questionnaire et son administration aux populations sélectionnées.

II.2.3.1. Description du questionnaire

Le questionnaire dans cette recherche s'adresse à quatre catégories de personnes : les élèves, les enseignants, les membres de l'administration et les parents. Il est conçu pour recueillir l'opinion de ces différentes catégories au sujet de l'impact du bain linguistique. D'après Grawitz (1990), le questionnaire est un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est constitué d'une série d'interrogations au sujet des problèmes sur lesquels l'enquêté apporte des informations. Pour que le questionnaire soit valide, il doit être construit de manière à répondre aux différentes questions soulevées et aux objectifs à atteindre. C'est un instrument de travail car il permet d'obtenir auprès de l'échantillon des informations relatives au sujet d'étude.

II.2.3.2. Passation du questionnaire

Le questionnaire est élaboré en vue de la collecte des données empiriques, des interrogations à éclaircir et des objectifs préalablement énoncés. Il est distribué à tous les maillons de la communauté éducative à savoir : les élèves, les enseignants, les responsables et les parents des établissements choisis à Yaoundé et à Bamenda. Pour faire passer notre questionnaire et procéder à l'évaluation des élèves, nous nous sommes rendus à Bamenda plus précisément à All Saints College Bayelle où, avec la permission des responsables nous avons circulé pendant la récréation pour écouter les échanges entre élèves, ensuite nous avons suivi deux cours de French dans deux classes différentes de FORM II. Enfin, nous avons fait passer le questionnaire aux enseignants, puis aux élèves et nous avons récupéré le questionnaire le même jour. En ce qui concerne COBIJAM, l'approche a été un peu différente. Compte tenu de notre présence effective dans ce collège, le temps d'observation a été un peu plus

long.

Le questionnaire adressé aux élèves avait pour objectif de recueillir le maximum d'informations liées à leur filiation, leur environnement, leur attitude vis-à-vis du français, leur comportement en classe et surtout leurs attentes.

Le questionnaire des élèves était composé de questions générales. Elles étaient tantôt ouvertes, tantôt semi-ouvertes et d'autres fermées. Une case était prévue ou un espace pour des questions nécessitant le développement d'un point de vue personnel.

Le questionnaire des enseignants de French quant à lui était composé de questions qui avaient un impact particulier sur la possession du livre au programme, l'intérêt et la participation des élèves au cours de French, le temps alloué et la méthode utilisée aider les élèves à écrire ou à s'exprimer en français.

Avant de faire passer notre questionnaire au COBIJAM, nous avons discuté plusieurs fois avec les élèves anglophones venus directement du nord-ouest à intervalles d'un mois pendant tout le premier trimestre 2021 - 2022. Une semaine après notre passage à Bamenda, nous avons évalué les élèves de FORM II du COBIJAM et passé le questionnaire aux élèves et aux enseignants.

Il faut cependant noter que si l'administration du questionnaire a été facile à Yaoundé, cela n'a pas été le cas à Bamenda. Nous avons fait face à certaines résistances, de la part des enseignants. Néanmoins, plusieurs enseignants se sont montrés compréhensifs et coopératifs.

II.2.4. Le Test

Nous avons soumis les apprenants de FORM II à un test avec des consignes différentes. Le test des élèves a été conçu pour évaluer le degré de compréhension élémentaire du sens de la phrase française et l'utilisation adéquate des prépositions en général, mais celles du lieu spécialement. La grammaire de FORM I prévoit l'utilisation des prépositions et le programme de FORM II revient là-dessus au troisième module, les unités 11, 12 et 13. C'est la raison pour laquelle nous avons passé notre test à la fin de la troisième séquence au moment où les élèves avaient déjà étudié les prépositions.

Le test était composé de phrases à trous que les élèves devaient compléter en utilisant la préposition juste selon le contexte et mettre zéro (0) si la préposition n'était pas nécessaire. Une série de trois prépositions leur était proposée entre parenthèses. Les apprenants ont passé le test en classe sous notre surveillance et celle de leurs enseignants respectifs.

Afin d'évaluer leur utilisation des prépositions dans une situation concrète, en guise de pré test aussi, un sujet de composition leur a été proposé sur leur premier voyage à Douala et la visite d'un supermarché, ceci pour amener les élèves à utiliser les prépositions. Dans le but d'éviter la routine et la répétition du « déjà vu », nous avons évité les exercices du livre et nous avons composé nous-mêmes

les phrases proposées lors du test. Nous voulons aussi signaler que nous avons demandé les relevés de notes de la troisième séquence, que nous avons aussi analysé. Cela nous a permis de faire une comparaison avec les résultats obtenus à la fin de notre propre test et vérifier ainsi la concordance ou la discordance entre notre évaluation et le niveau réel des élèves en classe.

II.3. Dépouillement et traitement des données

Le dépouillement est une technique qui consiste à compter les réponses données par les enquêtés et à regrouper ces réponses par catégories, puis à calculer les totaux ou le pourcentage des dites données. En ce qui concerne la présente étude, le traitement des données s'est fait à l'aide des pourcentages issus de la méthode comparative et contrastive des données recueillies dans les établissements sélectionnés. En effet, une base de données Excel a permis de calculer et de générer des tableaux croisés, dynamiques représentant les résultats obtenus des calculs pour dégager les réponses globales et interpréter les corrélations entre les variables. Cette étude étant quantitative et qualitative, le pourcentage a été utilisé comme instrument d'analyse. Cette technique nous a permis après lecture et correction des copies d'établir les différentes statistiques, d'analyser et d'interpréter les données recueillies sur le terrain. Celles-ci nous serviront de base pour la discussion du prochain chapitre.

PARTIE II : COMPTE-RENDU DE L'ENQUÊTE

La méthode scientifique dans ce procédé est généralement articulée en trois phases majeures à savoir : la phase exploratoire, la phase opérationnelle et la phase analytique. L'exploration de la thématique du bain linguistique des apprenants anglophones à Yaoundé et à Bamenda a constitué l'essentiel de la première partie. La seconde partie de notre étude va mettre l'accent sur la technique d'opérationnalisation, les modalités de sa mise en route et les instruments requis à cet effet. Elle compte deux chapitres notamment : le chapitre 3 qui présente les données de l'enquête et le chapitre 4 qui analyse et commente les résultats.

CHAPITRE III :PRÉSENTATION DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé l'approche méthodologique qui a été adoptée dans le cadre de cette étude. La recherche documentaire, la population d'étude et l'échantillonnage nous ont permis la fois d'opérationnaliser notre projet et surtout de recueillir les données substantielles. Le présent Chapitre propose de présenter les données de l'enquête afin de faire ressortir l'impact du bain linguistique dans l'utilisation des prépositions des apprenants des deux établissements sollicités. Cette présentation s'articulera autour de l'observation des apprenants des différents établissements suivie de la présentation et de l'analyse des résultats au bout de l'enquête.

III.1.L'observation au COBIJAM.

Les observations au COBIJAM sont classées en deux phases : l'observation simple, c'est-à-dire avant le début effectif de notre étude et l'observation orientée qui a guidé notre recherche.

III.1.1. Observation simple

Dans le cadre de notre étude, nous avons désigné par observation simple, l'ensemble des constats qui ont eu lieu au début de notre étude, à travers le comportement des déplacés du NOSO à l'internat du COBIJAM, puis au collège avec leurs camarades de classe et même avec les autres élèves pendant les pauses. Cela a suscité des interrogations au sujet de la réussite du bilinguisme qui peine à se concrétiser totalement au Cameroun.

III.1.2. Observation orientée

Pour ce qui se réfère à l'observation proprement dite, nous l'avons faite pendant plusieurs récréations avec les nouveaux élèves de la section anglophone mais particulièrement avec ceux de FORM II pour voir leur attitude pendant la récréation. Signalons qu'au COBIJAM, les élèves francophones sont majoritaires en enseignement général et technique francophone. Les élèves du sous système Anglo-saxon se retrouvent ainsi minorés dans cette masse de francophones. Cela n'a pas été facile de les suivre d'abord du regard, ensuite de les observer sans chercher. Nous avons constaté que la quasi-totalité des échanges, interactions et jeux se déroulaient en français, les camarades francophones taquinant joyeusement leurs pairs anglophones, riant de leurs erreurs et les corrigeant sans complexe. Il faut aussi signaler que des sept vendeuses de la cantine scolaire, une seule est anglophone tandis que les autres sont francophones. La vendeuse anglophone fait aussi des efforts pour s'exprimer en français. Cette observation nous a aussi permis de nous rendre compte que la disposition des salles de classes qui n'attribue ni un secteur ni un bâtiment à un sous système spécifique est un atout de choix qui favorise le bilinguisme. La cour et le passage des récréations sont communs. Cette

configuration permet aux élèves d'échanger de jouer de prier et d'écouter ensemble les interventions et recommandations dans les deux langues officielles.

III.1.3. Des indices de changement

La deuxième série d'observations effectuée en fin novembre 2023 et à la première moitié de décembre de la même année nous a permis de noter chez les apprenants, l'évolution et, l'amélioration dans l'expression française et la fluidité dans la communication par rapport au premier tour. On a noté la disparition progressive des structures telles que :

- Mon Sœur, je suis soif, je cherche la l'eau ou alors j'ai besoin de quelque eau, il a moqué pour moi...

Cela nous confortait dans l'idée que le milieu avait déjà fait son effet et que apprenants étaient plus à l'aise et s'ouvraient de plus en plus, ils étaient aussi en mesure d'exprimer de mieux en mieux leurs sentiments et leurs besoins.

III.1.4. Observation de classe

Au COBIJAM, nous avons observé un cours de français : 3ème module : Vie citoyenne et ouverture au monde. Unité 9 : Le voyage. Le cours a porté sur l'expression orale. Les élèves étaient enthousiastes et intéressés par la leçon vue, leur participation au cours et au débat sur la préparation de la fête de la jeunesse qui a occupé les 30 dernières minutes était remarquable au point où l'enseignant a eu du mal à conclure son cours, en raison de l'enthousiasme débordant des élèves. L'observation de fin septembre cette même année étaient timide et les élèves de FORM II, surtout les anglophones n'arrivaient pas prendre la parole, même pour répondre aux questions.

III.2. L'observation à ASCOBA

Après avoir observé les apprenants du COBIJAM, nous avons aussi procédé à une observation à ASCOBA afin de comparer le comportement et la performance des deux établissements à l'issue de l'enquête

III.2.1. Des attitudes en situation d'enseignement

À ASCOBA, nous avons pris part à un cours de français en FORM II afin d'observer l'attitude générale des enseignants et des apprenants, évaluer leur participation au cours et comparer les réponses données dans les différents questionnaires à la réalité. Le cours portait sur une leçon de lecture au 4ème module : Activités économiques et monde du travail. Unité 11 : le supermarché.

III.2.1.1. Raréfaction des manuels en classe

À ASCOBA, la raréfaction du manuel au programme est très élevée. On dénombre quelques livres appartenant à quelques élèves dans la classe. Il fallait regrouper les apprenants par livre et cela a créé beaucoup de distraction et de perte de temps. Les questions de compréhension amenaient les élèves à utiliser les prépositions. Une poignée d'élèves et toujours les mêmes participaient réellement au cours, d'autres vauaient aux occupations qui n'avaient rien à voir avec le cours de français. Certains apprenants dormaient carrément comme cela avait été déclaré dans le questionnaire et on pressentait que certains n'étaient dans la salle que par obligation au vue des règles de discipline qui prévalent dans les établissements confessionnels. L'enseignant s'évertuait comme il pouvait afin que les élèves participent, pendant ce temps, deux élèves échangeaient en pidgin en présence de l'enquêteur :

- *This woman, na who? Na inspector ?⁴*

Et l'autre de répondre :

- *I no know me⁵*

En raison des ces difficultés, l'enseignant n'a pas réussi à achever sa leçon.

III.2.1.2. Modification du calendrier et observation au GBHS

À ASCOBA, compte tenu des activités internes organisées ce jour là, nous n'avons pas pu observer les élèves en situation de récréation, c'est pourquoi nous avons voulu compléter notre recherche par l'observation d'un établissement bilingue situé pas très loin dans la même ville, afin d'être en mesure de comparer le comportement des apprenants des deux zones linguistiques. C'est dans cette optique que nous avons avec l'aide de notre camarade en service au GBHS de Bamenda eu la possibilité et la facilité de mener notre enquête.

III.3. Observation au General Bilingual High School of Bamenda (GBHS)

Au GBHS, nous avons mené deux observations le même jour notamment à la première et à la grande récréation et nous avons profité du temps entre les deux pauses pour passer aussi notre questionnaire à quelques membres de l'administration qui ont volontairement accepté de participer à notre recherche, ce qui n'était pas le cas de tous. Nous avons saisi cette opportunité pour faire d'une pierre, deux coups.

⁴ Traduction : qui est cette femme ? est-elle l'inspectrice ?

⁵ Traduction : je ne sais pas

III.3.1. Repérage et attitudes linguistiques

Au GBHS comme au COBIJAM, les recreations se déroulent au même moment. Contrairement au COBIJAM où il nous était facile de repérer les élèves du sous système Anglo-saxon, ici l'identification de la cible recherchée n'était pas évidente. Nous avons donc simplement circulé entre les élèves le maximum possible avec quelques indications du surveillant qui a aussi pris la peine de nous indiquer certains élèves anglophones à distance. Au bout des deux séances d'observation des apprenants en situation de recreation, nous avons constaté qu'aucune conversation n'a été faite en français. Les élèves rencontrés échangeaient en anglais ou en pidgin. Les quelques phrases glanées en français et en Camfranglais ont été suivies après la sonnerie pendant que certains élèves de la section anglophone, interpellés par le surveillant à cause de leur lenteur regagnaient leurs salles de classe. Bref ces deux séances d'observation ont confirmé notre idée de départ.

Les séances d'observation au COBIJAM, à ASCOBA et au GBHS nous permettent de nous rendre à l'évidence que l'environnement et le lieu d'apprentissage du français influencent positivement ou négativement les élèves. Ces élèves qui apprennent le français dans un milieu où on le parle rarement, où l'apprenant n'est en contact avec le français uniquement pendant le cours ne peuvent pas facilement communiquer. Si en plus de ce qui précède le timing desdits cours n'est pas respecté et les apprenants manquent de support didactique de même ils ne pourront qu'éprouver des difficultés pour maîtriser le français. Ils auront beau avoir des cours théoriques et connaître par cœur les règles de grammaire, s'ils ne pratiquent pas la langue d'abord en classe, par de petites conversations, débats sur les thèmes au programme, s'ils n'ont pas la possibilité d'échanger et d'interagir avec les locuteurs du français, s'ils ne trouvent pas la nécessité, l'urgence ou le besoin de s'exprimer en français, ils ne pourront pas apprendre réellement et maîtriser la langue. C'est le cas des élèves du ASCOBA et du GBHS dont le lieu d'apprentissage est un handicap pour leur performance en français. Par contre, les apprenants qui sont en contact régulier avec le français, qui utilisent le français à temps et à contre temps, en classe, au collège, dans les sphères de la vie quotidienne : pour emprunter un taxi, aller à la cantine ou à la boutique du quartier, il est bien plus facile pour eux de s'approprier le français et ceci dans les plus brefs délais, même s'ils sont anglophones. Les élèves de FORM II du COBIJAM semblent engagés sur cette voie. Au bout de deux mois, les élèves originaires de NOSO arrivés en septembre incapables de construire une phrase correcte communiquaient déjà en français. Telle est l'approche naturelle que Krashen nous propose pour apprendre/acquérir une langue étrangère ou seconde sans trop d'efforts.

III.4. L'effectif des élèves

Classe	Filles	Garçons	Total
Form II	17	13	30

Tableau 1 : effectifs des élèves du COBIJAM

—All Saints College of Bayelle est aussi un établissement privé confessionnel Catholique.

Classe	Filles	Garçons	Total
Form II	16	14	30

Tableau 2 : effectifs des élèves d'ASCOBA

Les tableaux ci-dessus montrent le même nombre d'élèves choisis dans les deux établissements principaux choisis pour mener l'enquête.

III.5. Résultats de l'évaluation des élèves.

Phrase 1 : Franck est arrivé à Yaoundé à l'âge de 5 ans.

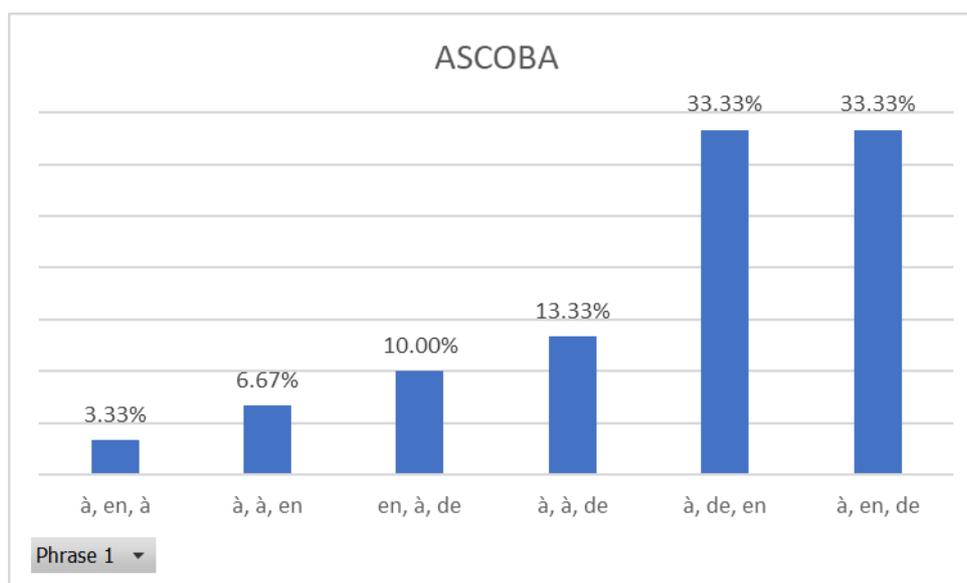


Tableau 3 : usage des prépositions phrase 1 ASCOBA

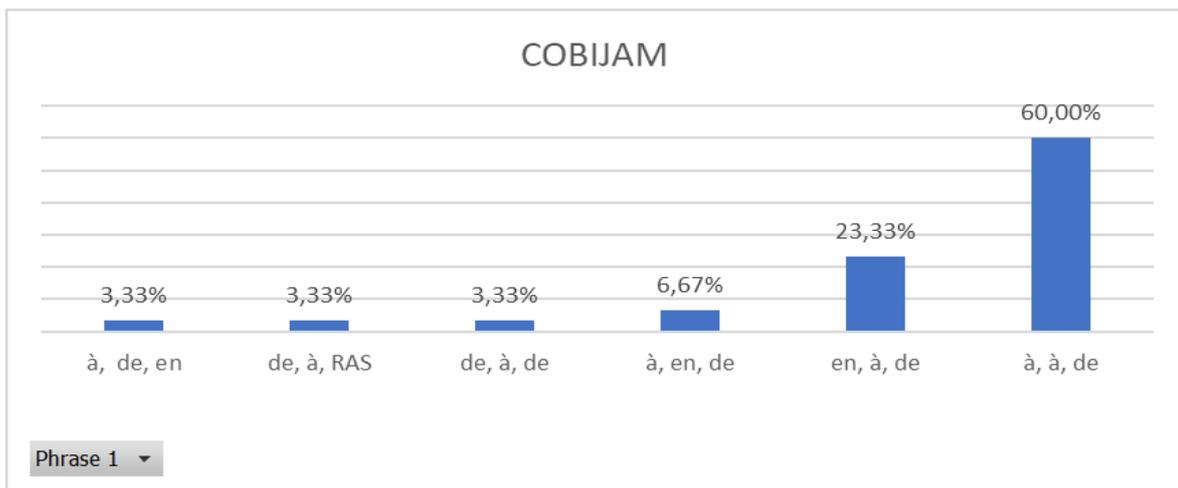


Tableau 4 : usage des prépositions phrase 1 COBIJAM

Dans cette phrase, les enquêtés sont appelés à choisir la préposition juste et adéquate dans une série de 3. Comme l'indiquent les deux histogrammes respectifs du ASCOBA et celle du COBIJAM, les réponses fournies se dégagent en 6 modalités. La réponse juste est « à, à, de ».

Nous avons obtenu, 60% de réponses justes au COBIJAM contre 13,33% à ASCOBA. Les autres réponses sont réparties en deux catégories à savoir :

Au COBIJAM, le ratio de ceux qui ont pu trouver deux prépositions justes sur les trois s'élève à 6,67% (à, de) avec la première et troisième réponse juste, puis 3,33% représentant toujours deux prépositions justes (de, à, de) avec la deuxième et troisième réponse qui sont justes. Enfin, 23,33 % (en, à, de) avec la deuxième et troisième réponse juste. La dernière catégorie représente ceux qui n'ont pu trouver qu'une seule préposition répartis comme suit : 3,33% ont respectivement choisi (à, de, en) ; (de, à, de) et (de, à, x).

À ASCOBA, le pourcentage de ceux qui ont trouvé deux prépositions justes sur les trois s'élève à 33,33% (à, en, de) avec la première et troisième réponse juste. Puis 10 % (en, à, de) qui représentent la deuxième et troisième réponse juste et enfin, 6,67 % ayant proposé (à, à, en) avec les 2 premières réponses justes. La dernière éventualité de cette phrase concerne les élèves qui n'ont trouvé qu'une seule préposition : 33,33% (à, de, en) avec la première réponse juste et 3,33% (à, en, à) avec la première réponse juste également.

Nous pouvons noter que tous les élèves des deux établissements ont trouvé au moins une réponse. Toutefois, la marge d'erreurs est élevée à ASCOBA où nous avons l'impression que les prépositions sont utilisées par hasard.

Phrase 2 : Il fait froid le matin, tu ne dois pas sortir sans ton pullover.

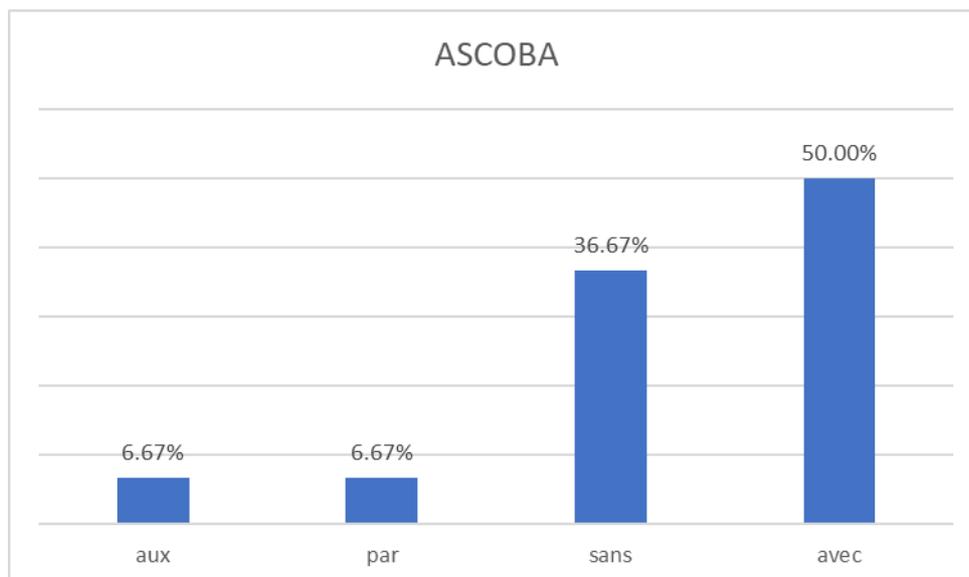


Tableau 5 : résultats obtenus à la phrase 2 ASCOBA

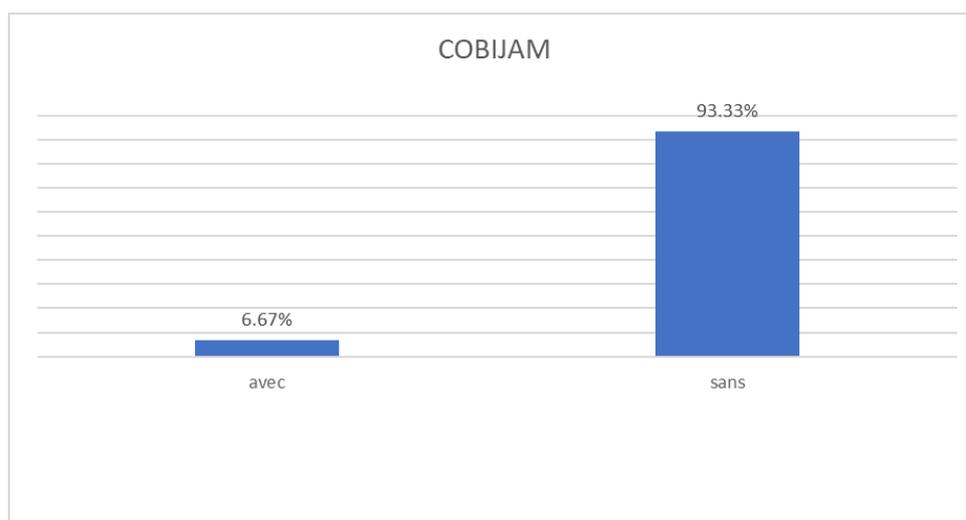


Tableau 6 : résultats obtenus à la phrase 2 COBIJAM

Cette phrase offre une seule possibilité de réponse « sans ». L'histogramme du COBIJAM affiche deux modalités; à savoir 93, 33% de réponses justes et 6,67 % de réponses fausses. En ce qui concerne ASCOBA, nous avons 4 modalités à savoir : 36, 67% de réponses justes et les 3 autres modalités sont réparties de la manière suivante : 50 % ont choisi la préposition (avec); 6,67 % (par) et curieusement nous avons 6,67% d'élèves ayant choisi la préposition (aux) qui ne faisait pas partie de la liste. Nous constatons que les élèves de ASCOBA n'ont pas compris le sens de la phrase, car en anglais on dirait aussi : (withoutyourpull over) et le sens reste le même en français.

Phrase 3 : Avant de prendre un médicament, il faut lire la notice avec attention.

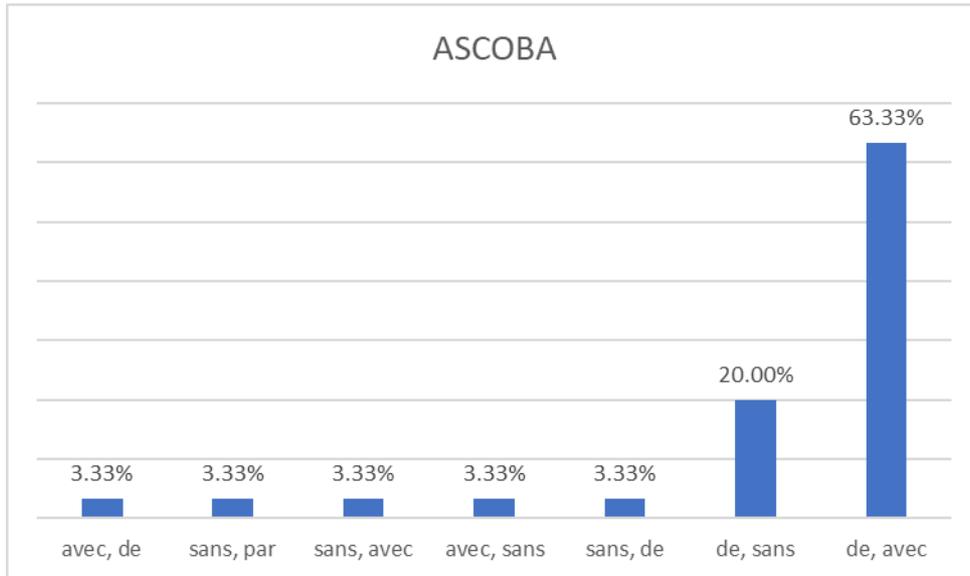


Tableau 7 : résultats obtenus à la phrase 3 ASCOBA

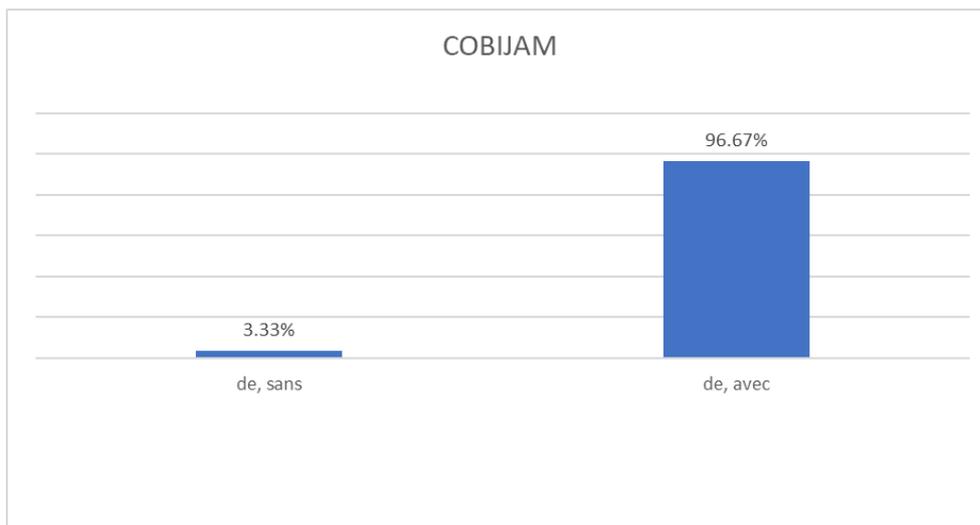


Tableau 8 : résultats obtenus à la phrase 3 COBIJAM

La troisième phrase avait pour réponses justes les prépositions « de, avec ». Les résultats de la dite phrase présentent 96,67% de réponses totalement justes au COBIJAM et 3,33% présentant les élèves qui ont pu trouver au moins une des deux prépositions).

Pour ASCOBA, nous avons 63,33 % de réponses totalement justes, 20% d'élèves ont trouvé la première réponse (de), toutes les autres modalités représentent les réponses fausses à savoir : 3,33% (avec, de) ; 3,33% (avec, sans) ; 3,33% (sans, avec) ; 3,33% (sans, de) et 3,33% (sans, par).

Nous notons dans cette phrase une très bonne prestation des élèves du COBIJAM où la majorité des élèves a fait le bon choix. Le même constat se dessine chez les élèves du ASCOBA car contrairement

aux deux premières phrases, ici plus de la moitié des élèves : 63,33% ont trouvé la bonne réponse.

Phrase 4 : je vais en voyage, je serai absent pour une semaine.

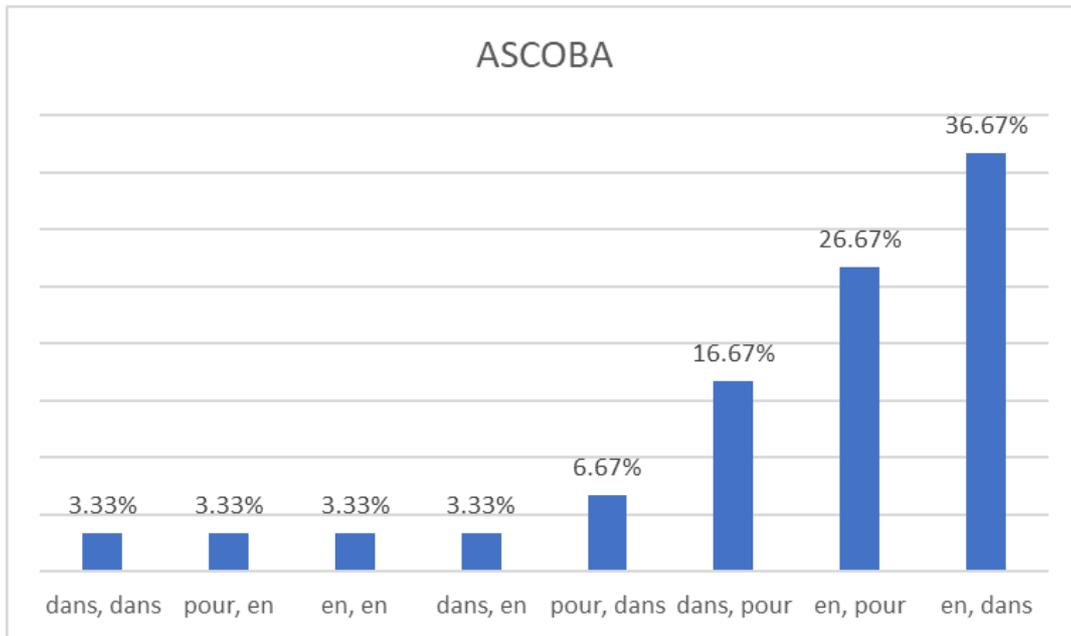


Tableau 9 : résultats obtenus à la phrase 4 ASCOBA

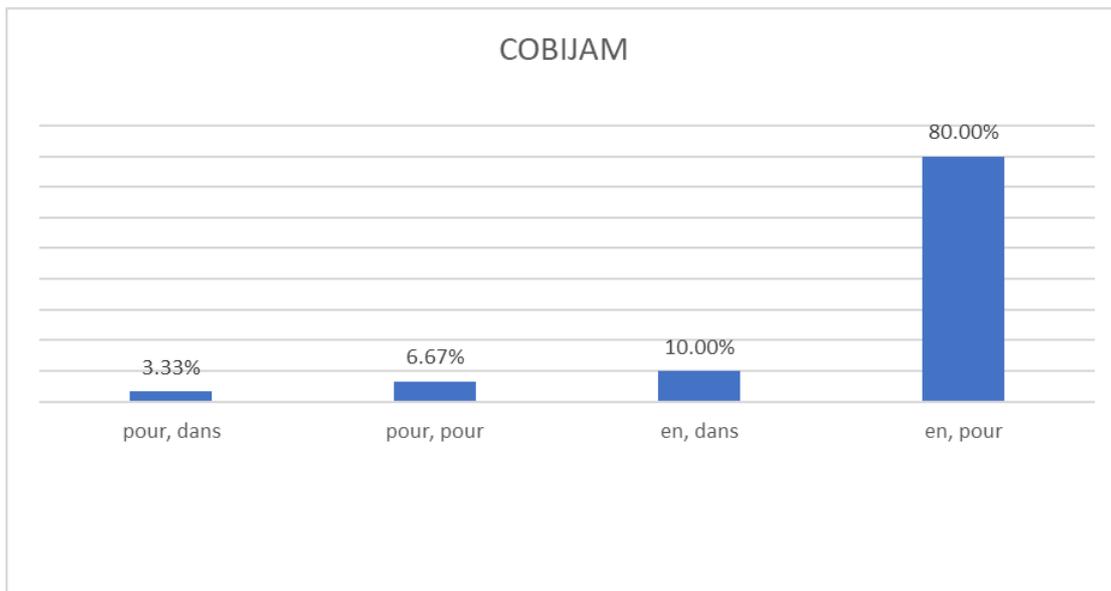


Tableau 10: résultats obtenus à la phrase 4 COBIJAM

Le travail dans cette phrase consistait à choisir deux réponses justes « en, pour » parmi les trois éventualités données (dans, en, pour). L'histogramme du COBIJAM présente 4 modalités réparties de la manière suivante: la première, 80 % de réponses totalement justes, la deuxième, 10% (en, dans) avec la première préposition juste. Les réponses fausses ont respectivement comme statistiques : 6.67% (pour, pour) et 3, 33% (pour et dans).

En ce qui concerne ASCOBA, nous avons 26,67 % de réponses totalement justes. De ceux qui ont trouvé une préposition sur les deux, nous avons : 36,67 % (en, dans) ; 3,33% (en, en) et 3,33% (dans, dans). Les autres réponses sont fausses. Le décalage entre les deux établissements est visible. Si le pourcentage de réponses vraies est élevé au COBIJAM, c'est le pourcentage d'échec qui est en hausse à ASCOBA.

Phrase 5: je vais au stade pour m'entraîner au moins une fois par jour.

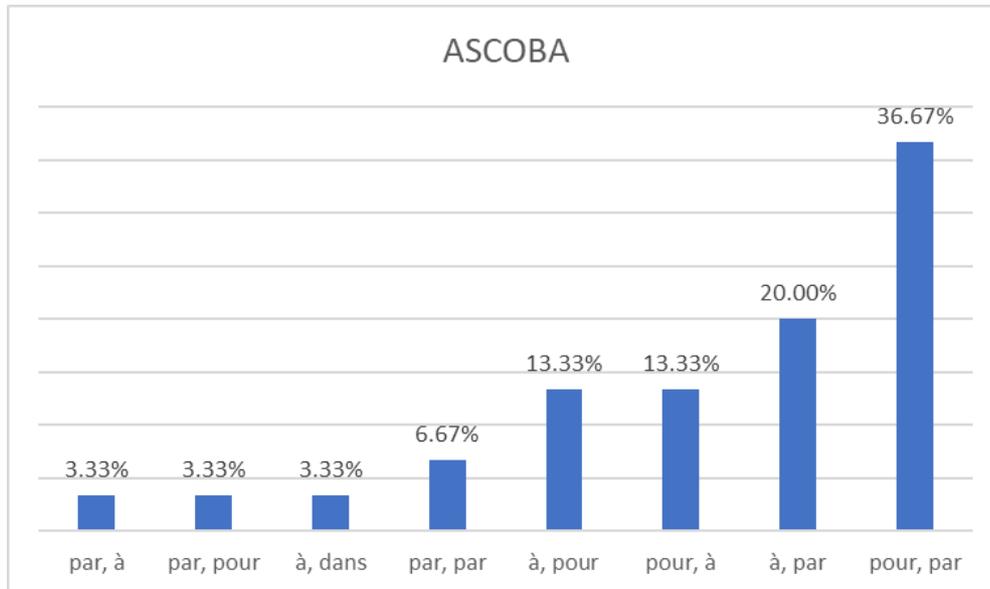


Tableau 11: résultats obtenus à la phrase 5 ASCOBA

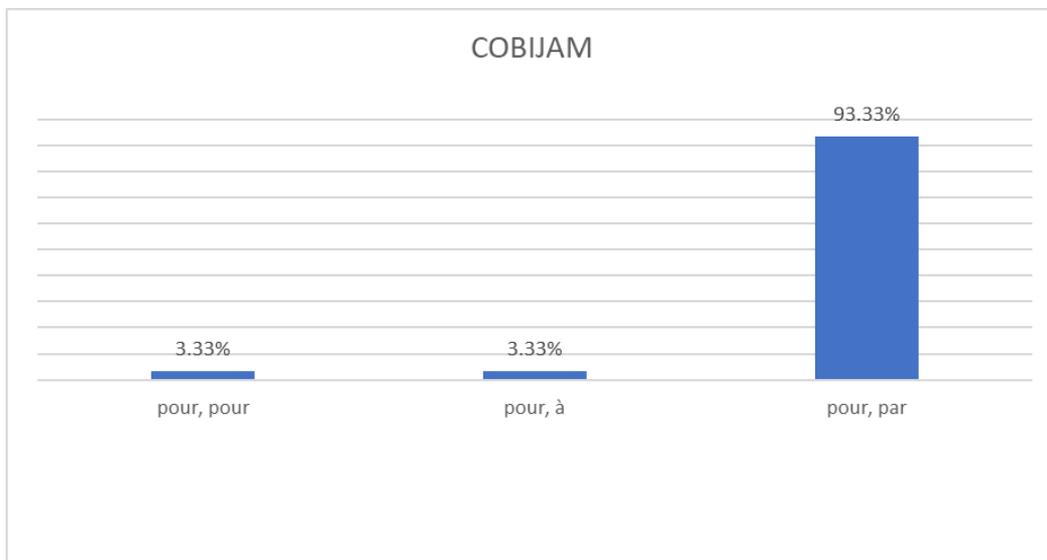


Tableau 12: résultats obtenus à la phrase 5 COBIJAM

Le COBIJAM a enregistré 93,33% de réponses justes (pour, par) et respectivement 3,33% (pour, à) et 3,33% (pour, pour) avec une réponse juste sur les deux. Quant à ASCOBA, l'incertitude de choix des réponses est visible dans la multitude de modalités. Nous avons ici 8 propositions réparties

comme suit : 36,67% de réponses sont totalement justes. Dans le cas d'une réponse juste sur les deux attendues, nous avons respectivement : 20 % (à, par); 6,67% (par, par) et 13, 33% (pour, à) avec une réponse juste sur les deux. Les autres propositions : 3,33% (à, dans) ; 13,33% (à, pour) ; 3,33 % (par, à) ; 3,33% (par, pour) sont fausses.

Cette phrase comme la précédente montre la réelle difficulté des élèves du ASCOBA à trouver la préposition juste, ce qui n'est pas le cas avec ceux du COBIJAM dont le pourcentage d'échec est insignifiant.

Phrase 6 : Il y a un bac à ordures devant la salle de classe.

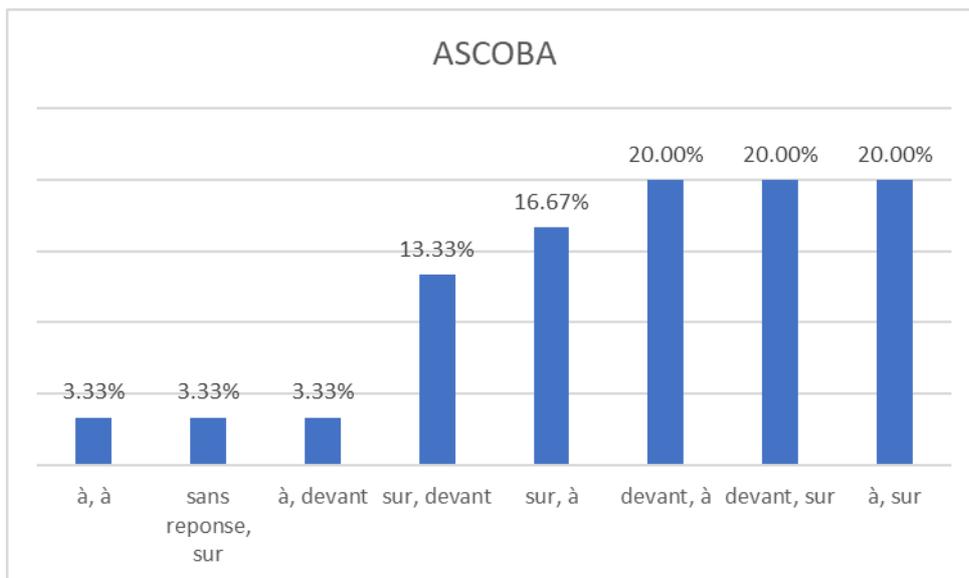


Tableau 13: résultats obtenus à la phrase 6 ASCOBA

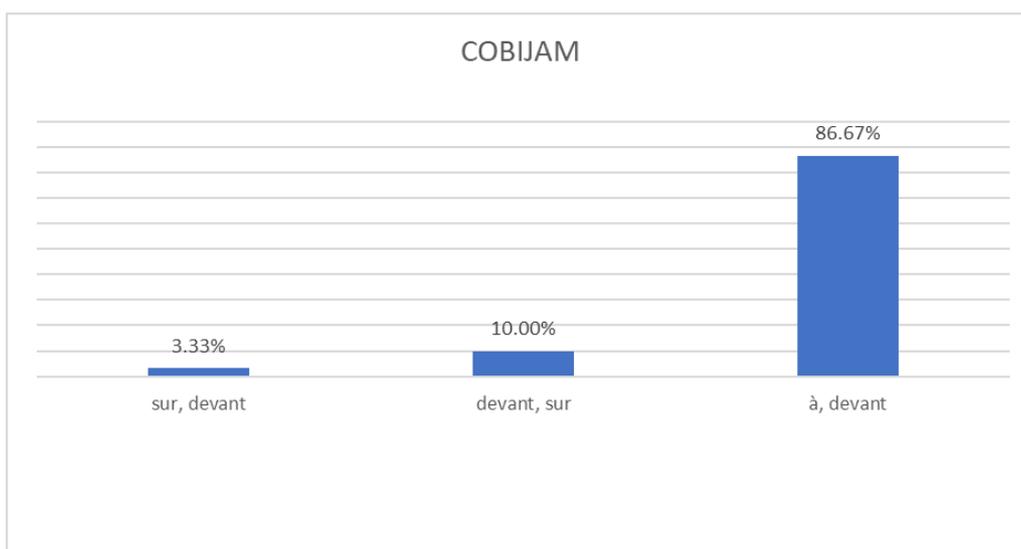


Tableau 14: résultats obtenus à la phrase 6 COBIJAM

La sixième phrase a elle aussi deux possibilités de choix «à, devant» sur les 3 proposés (sur, à, devant).

Le COBIJAM enregistre 86,67% de réponses totalement justes et 3,33% (sur, devant) où la deuxième réponse est juste et 10% de réponses complètement fausses.

À ASCOBA, nous avons 8 modalités représentées comme suit : 3,33% de réponses justes (à, devant). Pour une seule préposition juste trouvée, nous avons respectivement : 3,33% (à, à) ; 20% (à, sur) et 13,33% (sur, devant). Les quatre autres modalités représentent les réponses fausses. Dans cette phrase, presque tous les élèves du ASCOBA n'ont pas pu trouver les bonnes prépositions alors que ce sont des prépositions élémentaires utilisées dans la vie courante.

Phrase 7 : Je voudrais une chambre avec une vue sur la mer.

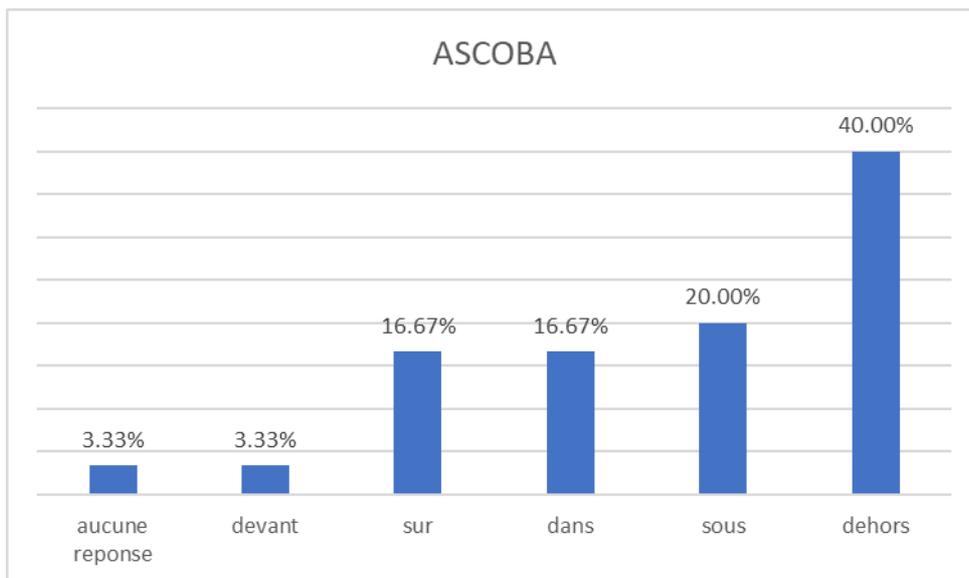


Tableau 15: résultats obtenus à la phrase 7 COBIJAM

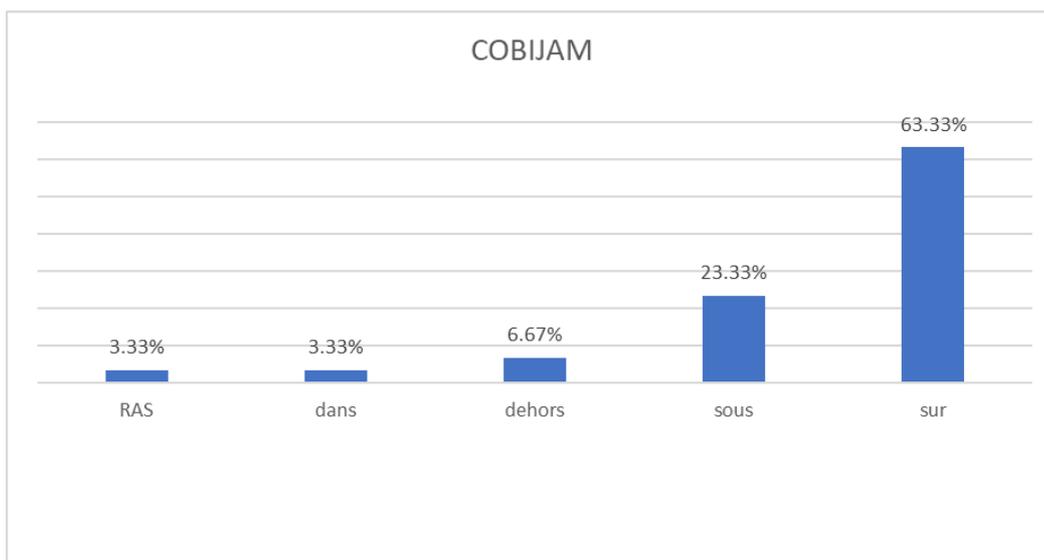


Tableau 16: résultats obtenus à la phrase 7 COBIJAM

Cette phrase donne une seule possibilité de choix, la préposition de lieu « sur ». L'analyse de l'histogramme du COBIJAM montre que même les élèves de Yaoundé ne sont pas totalement à l'abri en ce qui concerne la maîtrise des prépositions, car nous avons 6 propositions de réponses à savoir : 63,33% de réponses justes, soit un peu plus que la moitié et 36,67% de réponses fausses réparties dans les 5 autres modalités

À ASCOBA, des 6 modalités présentées : 16,67% ont trouvé la préposition juste, les cinq autres modalités représentent les réponses fausses et ceci met en évidence le manque de compréhension du sens même de la phrase, d'où les choix hasardeux des prépositions telles que « sous » et « dans » répertoriées dans les deux établissements, mais davantage à ASCOBA.

Phrase 8 : L'église est près de ma maison.

Tableau 17: résultats obtenus à la phrase 8 ASCOBA

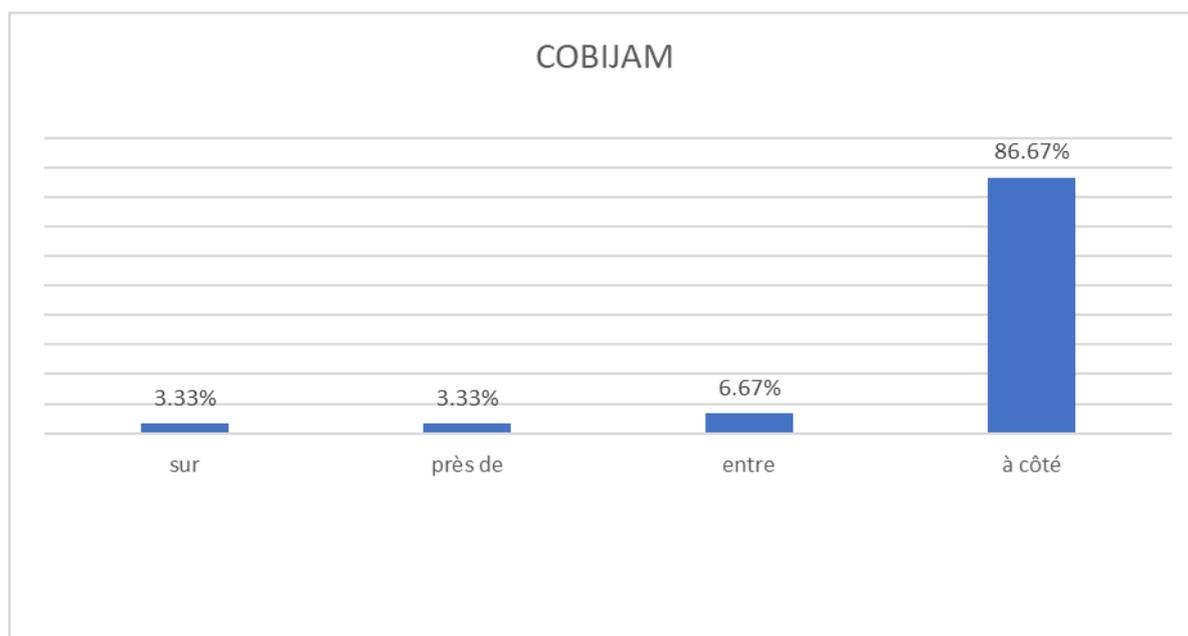


Tableau 18: résultats obtenus à la phrase 8 COBIJAM

L'histogramme de cette phrase nous montre au COBIJAM 3 modalités à savoir : 86,67 % de réponses justes « Près de ». Les deux autres modalités sont réparties comme suit : 10% de réponses fausses et 3,33% sans réponse.

Pour ASCOBA, nous avons 43, 33% de réponses justes et 4 propositions de fausses réponses (contre) 26,67% ; (sous) 20% et (sur) 10%.

Nous notons, tout comme dans la phrase précédente que les réponses sont données au hasard, sans une compréhension préalable du sens de la phrase en ce qui concerne les élèves de ASCOBA. Par Contre

nous constatons au COBIJAM qu'en dehors de quelques cas isolés, la majorité arrive à trouver la bonne préposition.

Phrase 9 : je vais à la banque.

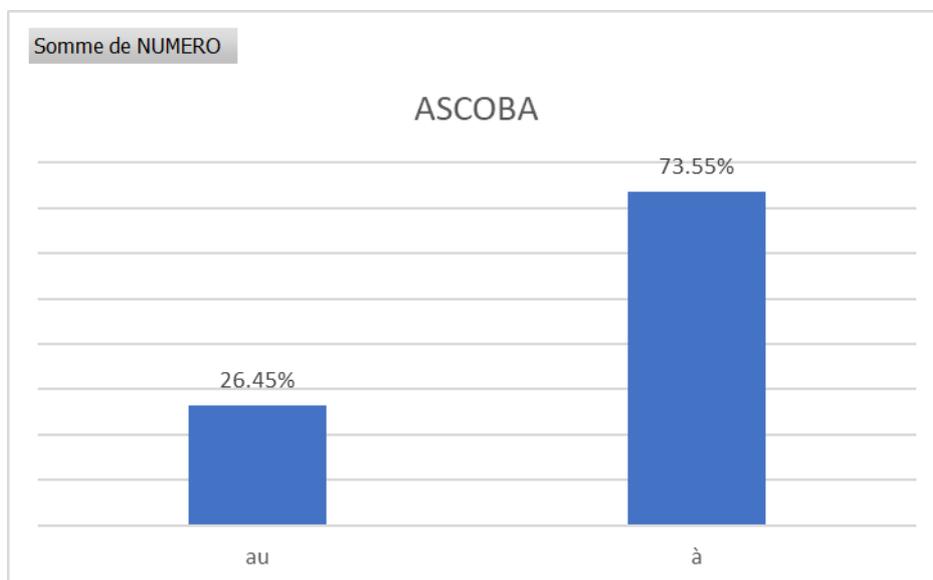


Tableau 19 : résultats obtenus à la phrase 9 ASCOBA

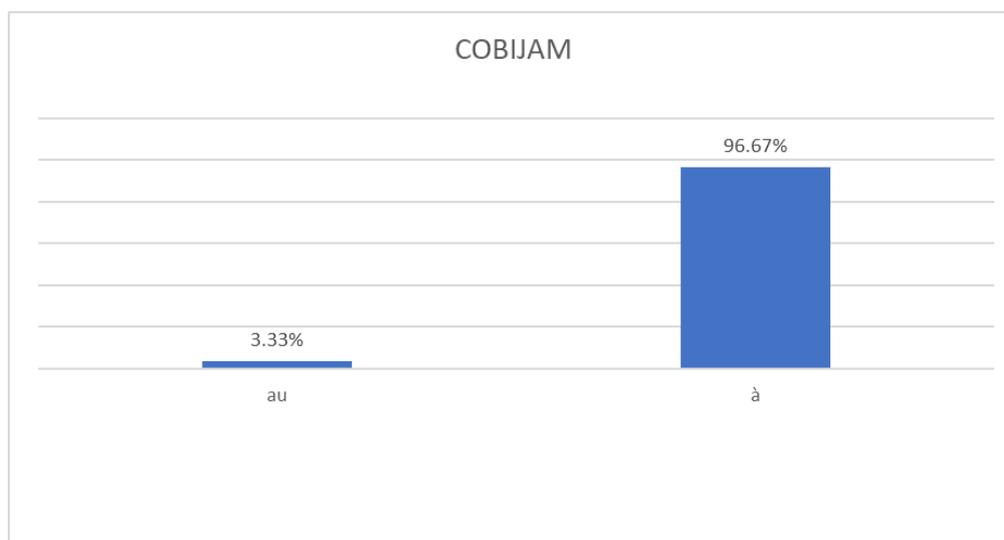


Tableau 20 : résultats obtenus à la phrase 9 COBIJAM

Au COBIJAM nous avons 96,67% de bonnes réponses et 3,33% de réponses fausses. Ici, un seul élève n'a pas pu trouver la bonne préposition.

En ce qui concerne ASCOBA, nous avons pour une fois un très bon pourcentage de réponses justes 73,35% et seulement 26,45% de propositions fausses (au)

Phrase 10 : Mes parents vont aux États-Unis.

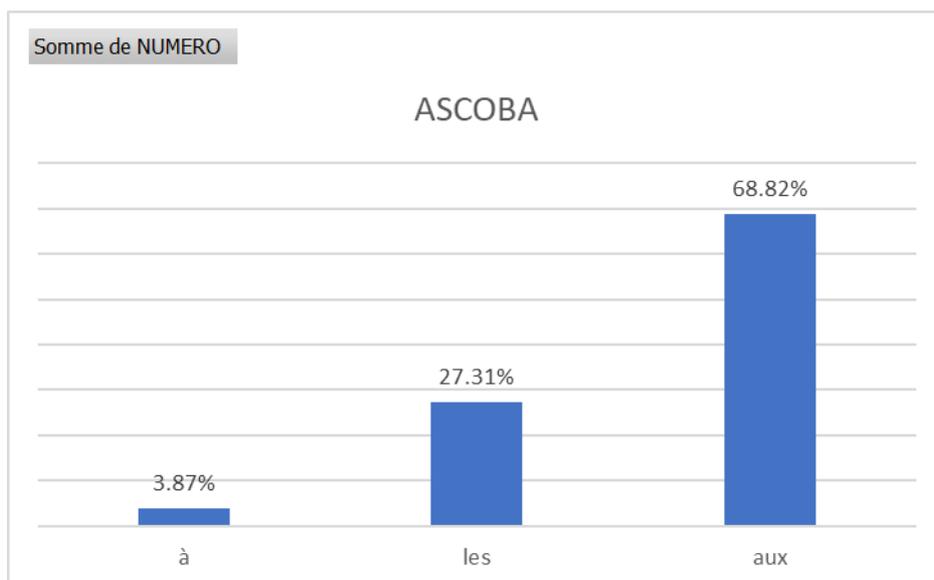


Tableau 21: résultats obtenus à la phrase 10 ASCOBA

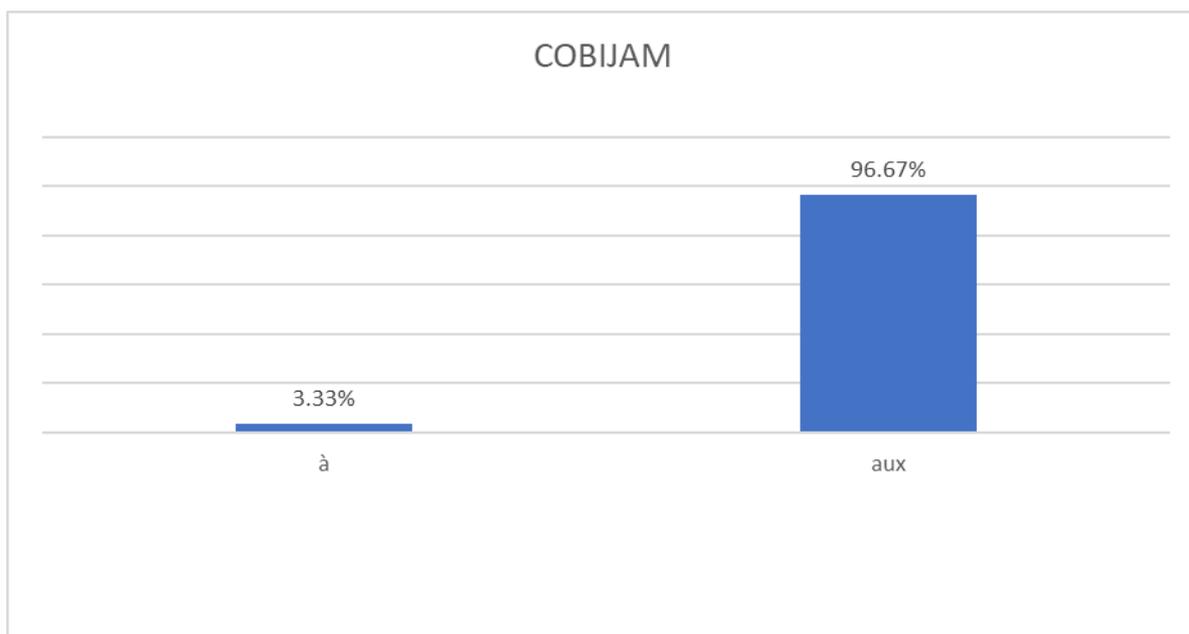


Tableau 22: résultats obtenus à la phrase 10 COBIJAM

Dans cette phrase, les élèves du COBIJAM comme à la neuvième phrase ont presque tous trouvé la bonne préposition; 96,67% de réponses justes et seulement 3,33% de mauvaises réponses. À ASCOBA, nous avons 3 modalités présentant 68,82% de réponses justes et les deux autres modalités représentent les fausses réponses réparties comme suit : 3,87 % du choix de la préposition de lieu (à) et 27,31% ayant choisi l'article défini (les).

III.6. Interprétation des résultats.

L'interprétation des résultats des tableaux ci-dessus met en évidence la performance globale de l'utilisation des prépositions au COBIJAM et à ASCOBA.

Nous constatons que les élèves du COBIJAM qu'ils soient originaires de la zone francophone ou anglophone ont eu de meilleures performances par rapport à leurs camarades de ASCOBA. 30 élèves ont été évalués dans chacun des deux établissements pour un total de 60 élèves.

Le pourcentage des réponses justes des élèves de Yaoundé est nettement supérieur à celui des élèves de Bamenda. La qualité des réponses dans l'usage des prépositions l'est aussi. La compétence attendue était celle de l'utilisation adéquate des prépositions de lieu telles que : « *à, de, dans, chez, pour* », étant entendu qu'elles sont facilement utilisées dans le dialogue et les échanges courants. On ne peut pas s'en passer dans les situations de vie réelle. Bon nombre d'élèves du COBIJAM originaires du nord-ouest et du sud-ouest ont bien utilisé les prépositions en faisant un choix judicieux par rapport à leurs pairs du ASCOBA. On peut aussi noter que même les élèves francophones d'origine qui évoluent dans le sous-système Anglo-Saxon et vivant à Bamenda ont commis les erreurs dans, l'utilisation des prépositions. Un regard profond sur la nature des erreurs montre l'interférence de l'anglais sur le français dans le choix des propositions. Étant donné que notre travail est comparatif, nous n'allons pas tellement nous appesantir sur la qualité des erreurs commises.

En ce qui concerne l'exercice de composition française qui leur a été proposé pour évaluer leur capacité d'expression et d'utilisation des prépositions dans une expression libre, le taux d'abstention des élèves du ASCOBA était élevé. Les copies de ceux qui ont eu le courage d'écrire quelque chose étaient presque illisibles, ce qui n'était pas le cas des élèves du COBIJAM où tous ont rédigé. Quant à la performance du COBIJAM, celle des élèves anglophones était passable, les francophones avaient sensiblement la mention assez bien et bien.

A partir du test et l'évaluation des élèves du COBIJAM et du ASCOBA sur l'utilisation des prépositions, un constat général se dégage : La meilleure performance des élèves du COBIJAM par rapport à ceux du ASCOBA. En effet les notes des évaluations faites par leurs enseignants à la 3^e Séquence, le pourcentage de bonnes réponses au test et à l'évaluation ainsi que les réponses au questionnaire nous permettent de dégager la différence entre les deux établissements et surtout de noter l'évolution positive des élèves anglophones de Yaoundé qui s'expriment mieux et utilisent mieux les prépositions que leurs pairs de Bamenda. Tous les élèves de FORM II enquêtés fréquentent un établissement privé confessionnel, tous ont le même manuel au programme, le même quota horaire en français, pourtant la performance à l'oral comme à l'écrit diffère, car au regard des copies et des notes, ceux du COBIJAM utilisent mieux les prépositions.

Nous pensons que cette différence est liée à l'environnement et au lieu d'apprentissage. Les élèves du COBIJAM sont plus en contact avec le français que ceux du ASCOBA. Si ces derniers pour la plupart n'utilisent le français qu'en classe, principalement pendant le cours de french, ce n'est pas le cas de ceux du COBIJAM qui interagissent en classe, entre eux et avec leurs camarades des autres classes pendant la récréation. Que ce soit au quartier, au marché, à l'église... presque partout, en plus des services administratifs, ils sont en contact avec le Français et cela les amène à écouter les locuteurs et à utiliser le français pour communiquer concrètement dans les situations réelles. Ceci les met en exercice perpétuel de la langue française en général et des prépositions en particulier. Comme le dit un dicton populaire anglais, ceux qui apprennent le français à Yaoundé ou dans une zone linguistique en majorité francophone font le « learning by doing », c'est en forgeant que l'on devient forgeron, plus les élèves anglophones utilisent le français, mieux ils s'expriment.

III.7 Questionnaire adressé aux apprenants

Dans cette partie de notre recherche, il s'agira de recueillir auprès des apprenants les informations relatives à leur filiation, leurs origines, leur comportement et leur intérêt vis-à-vis du French et d'avoir aussi leur point de vue et leurs attentes au sujet du french. Les résultats obtenus à l'issue ce questionnaire nous permettront de vérifier nos hypothèses de recherche en montrant le degré d'exposition des élèves à la langue française.

Question 1 : Legende des enquêtés

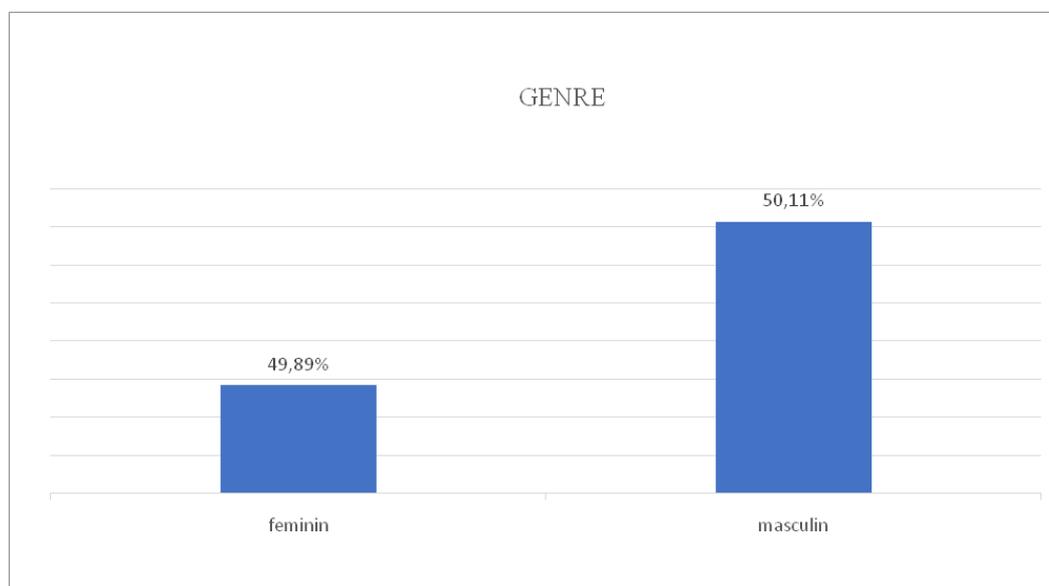


Tableau 23 : Genre des apprenants du COBIJAM

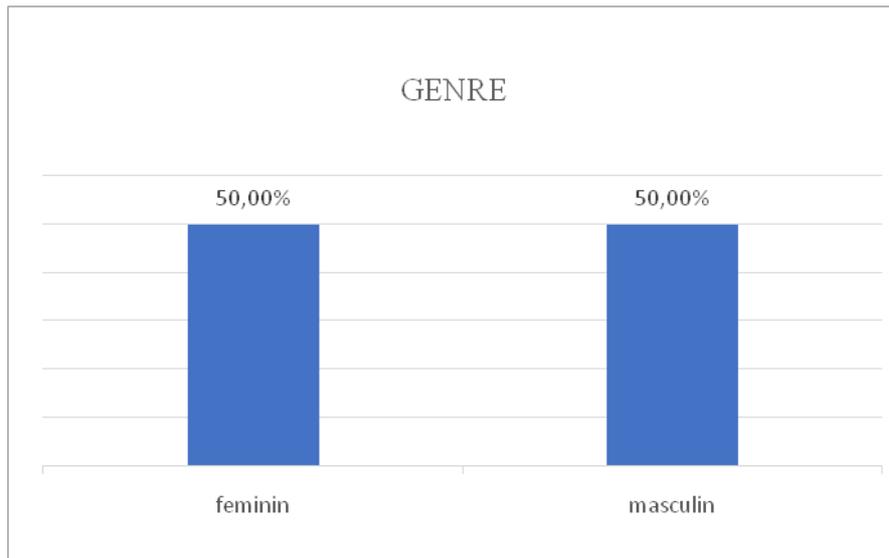


Tableau 24 : Genre des apprenants du ASCOBA

Les données diogéniques comparées de la population de l'étude présentent les résultats suivants : Au COBIJAM la population féminine est estimée à 49,89% contre 50,11% d'enquêtés de sexe masculin. A l'inverse, à ASCOBA on observe une parité parfaite entre les garçons et les filles : soit 50%.

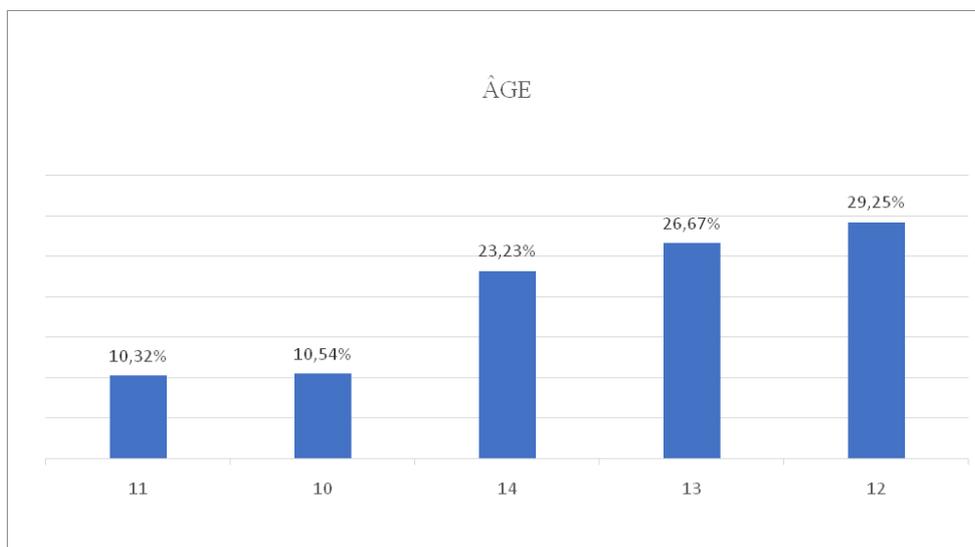


Tableau 25 : Âge des apprenants du COBIJAM

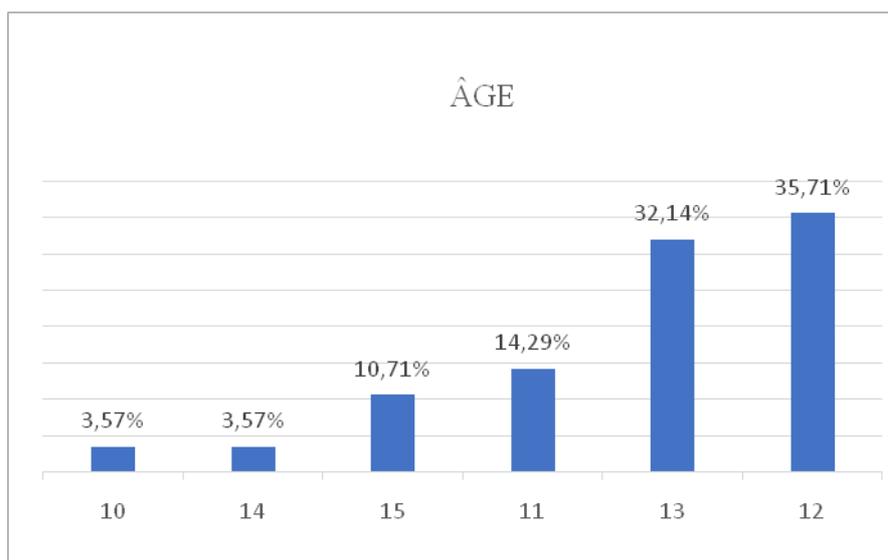


Tableau 26 : Âge des apprenants du ASCOBA

Dans les deux collèges, la grille d'âge varie entre 10 à 15 ans. La moyenne d'âge est de 12 ans puisqu'au COBIJAM nous avons 29,25 % d'élèves qui ont 12 ans et 35,71% à ASCOBA du même âge. Les élèves les plus âgés viennent du ASCOBA avec 15 ans (10,71 %). En ce qui concerne les plus jeunes qui ont 10 ans, nous avons respectivement 10,54 % au COBIJAM et 3,57 % à ASCOBA. Les autres statistiques font état de 11 ans : 14,79 % à ASCOBA et 10,32 % au COBIJAM. Les élèves âgés de 13 ans : 32,14 % à ASCOBA contre 26,67 % au COBIJAM. 14 ans : 3,57 % à ASCOBA contre 23,23 % au COBIJAM. De manière générale, tous les enquêtés quelle que soit l'établissement ont à peu près le même âge.

Question 1 : Quelle langue parlez-vous à la maison ?

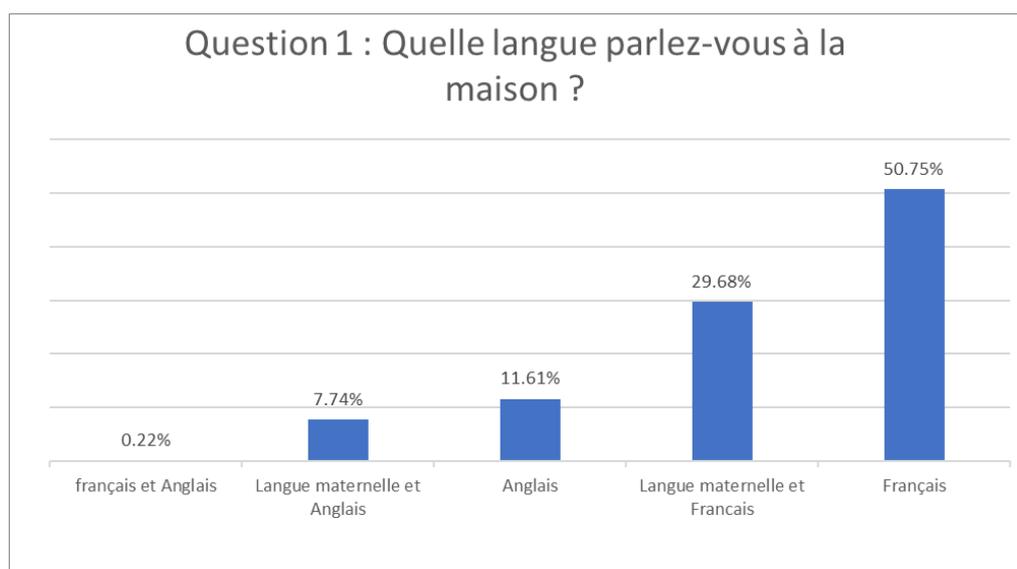


Tableau 27 : Langue parlée à domicile par les apprenants du COBIJAM

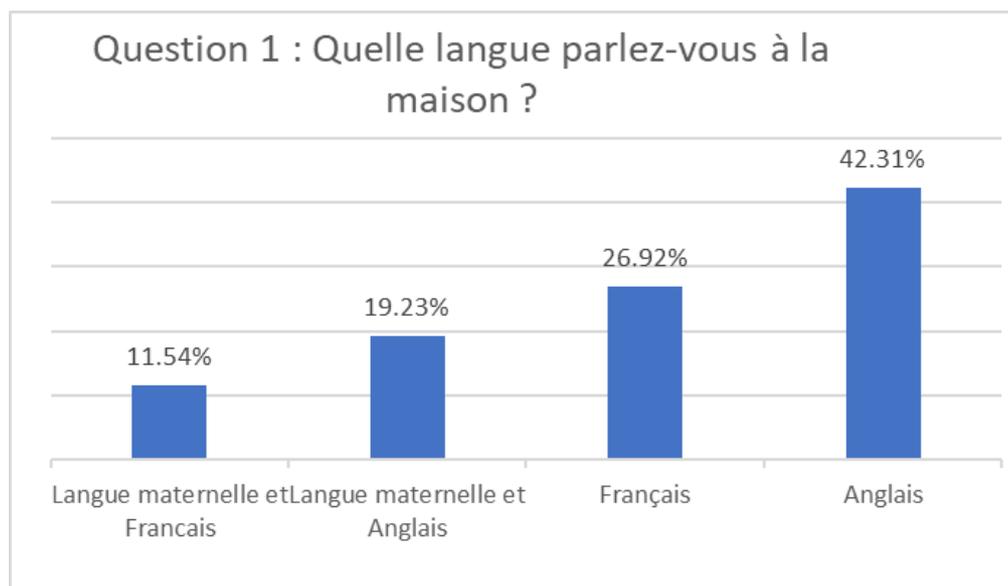


Tableau 28 : Langue parlée à domicile par les apprenants du ASCOBA.

À travers cet histogramme nous constatons qu'au COBIJAM, 50,15 % c'est-à-dire plus de la moitié parlent français à la maison. Cela s'explique par le fait que la majorité des élèves qui vivent à Yaoundé sont francophones de père et de mère. 29,68 % d'élèves s'expriment en français et en langue maternelle. Le français revient et les langues maternelles concernées ici sont celles des régions francophones alors que 11,61 % parlent anglais à la maison. En scrutant le questionnaire, il en ressort que ces derniers sont, soit purement anglophones, soit semi-anglophones. L'usage de la langue maternelle à la maison représente 7,74 %. Les 0,22 % restants sont ceux des élèves qui parlent français et anglais à la maison et ceux-là sont semi-anglophones avec l'un des parents francophones et l'autre anglophone.

À ASCOBA : la tendance est pratiquement la même avec une différence par rapport à la langue majoritaire. Comme il s'agit de la zone linguistique anglophone, la plupart parlent anglais à la maison. Les élèves francophones de part leur filiation s'expriment en français à 26,92%. Ceux qui communiquent en anglais ou en langue maternelle représentent 19,23% de la population de l'enquête. La dernière catégorie représente ceux qui parlent la langue maternelle et le français à la maison.

Question 2 : Quelle langue utilisez-vous le plus au collège, en classe avec les camarades et pendant la récréation ?

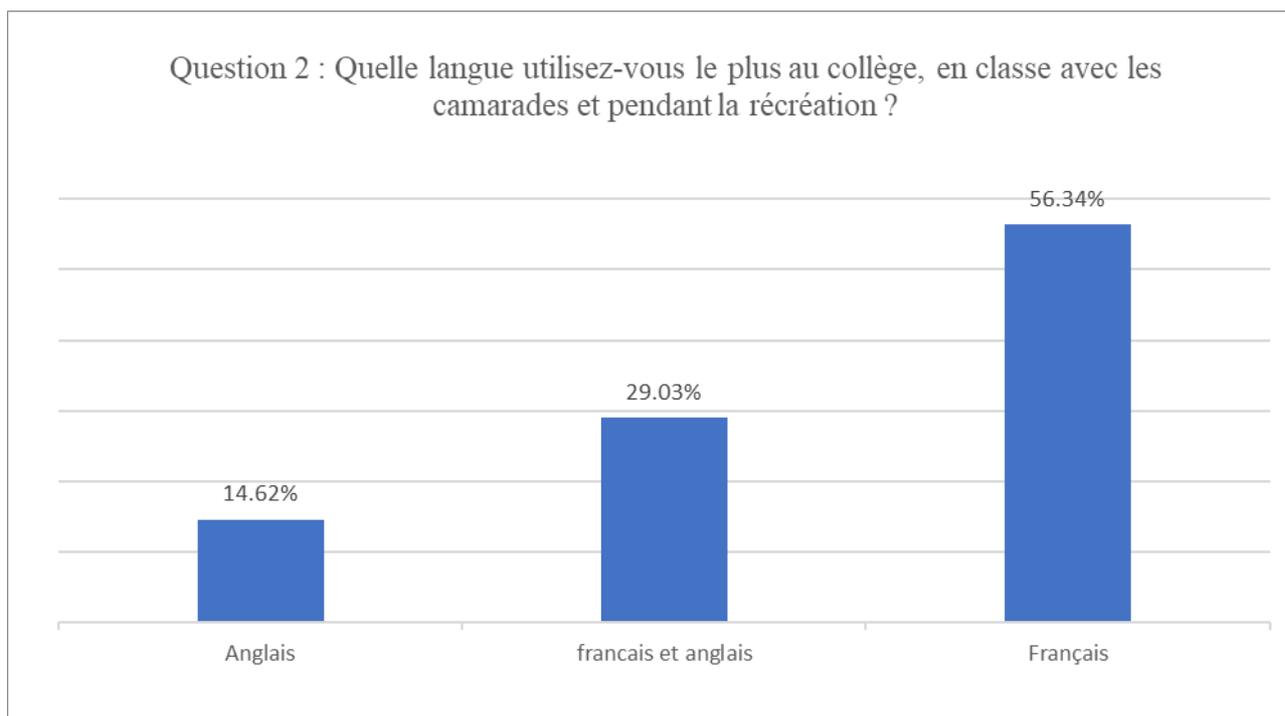


Tableau 29 : langue utilisée le plus entre camarades au collège COBIJAM

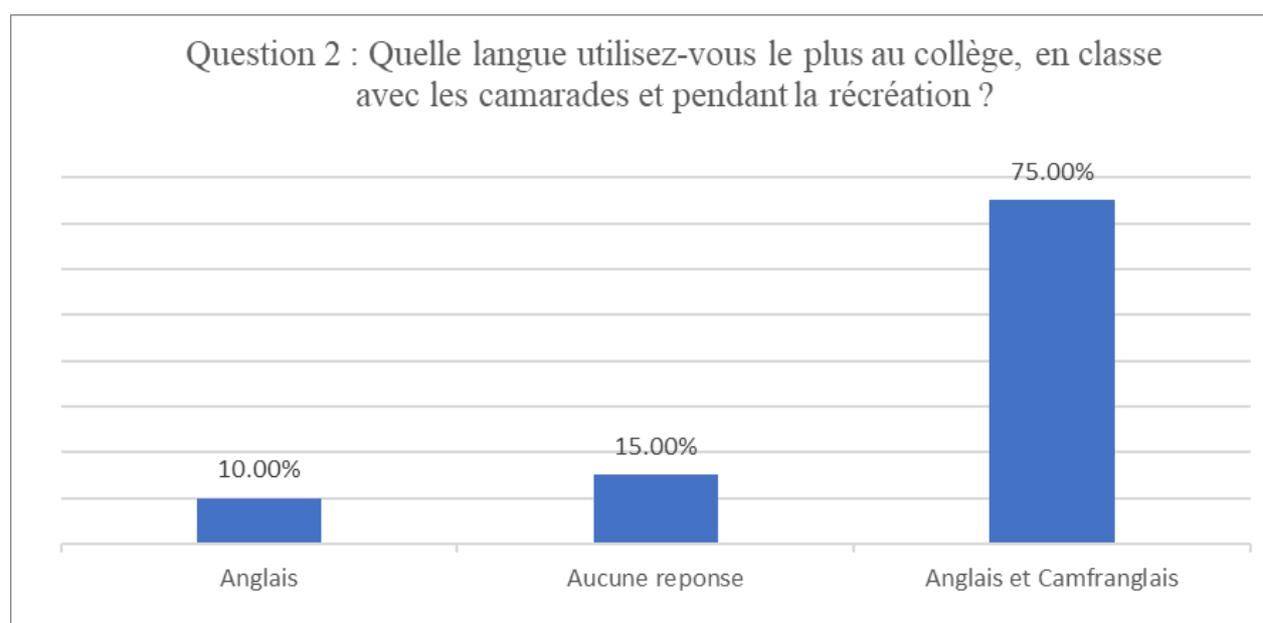


Tableau 30 : langue utilisée le plus entre camarades au collège ASCOBA

À cette question, l'appartenance à la zone linguistique francophone ou anglophone apparaît clairement à l'analyse des résultats.

Au COBIJAM, 56,34 % d'élèves s'expriment en français alors qu'ils sont dans le système anglo-saxon où toutes les matières en dehors de français sont dispensées en anglais. Il faut également tenir compte du fait que 80,43 % d'élèves dans cette classe sont francophones. En ce qui concerne

ASCOBA, 75 % des élèves parlent anglais et Camfranglais alors que 10 % parlent uniquement l'anglais. Nous notons parallèlement un pourcentage d'abstention très élevé de 43,33 % à ASCOBA certainement dû à la méfiance des enquêtés. Par contre Au COBIJAM, 14,62 % d'élèves s'expriment en anglais et 29,03 % parlent français et anglais. Nous pensons que ces taux représentent les Anglophones purs et les semi-Anglophones.

Question 3 : Pourquoi assistez-vous au cours de Français ?

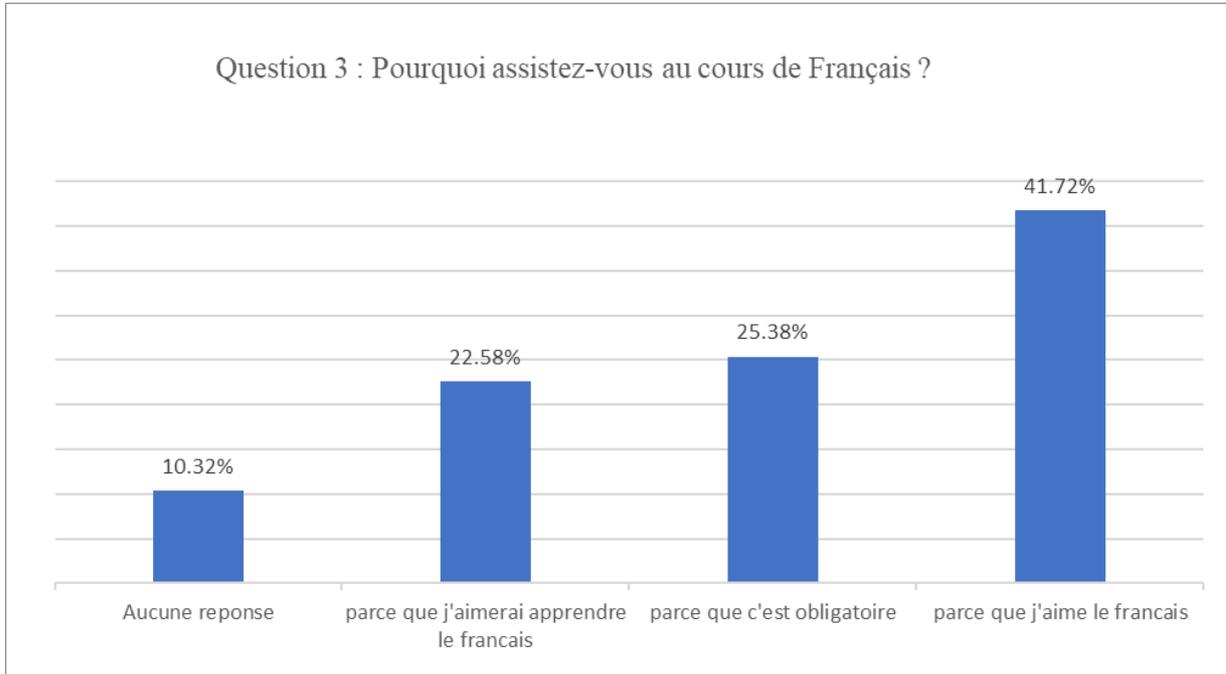


Tableau 31 : Raisons de la présence au cours de French par les élèves du COBIJAM

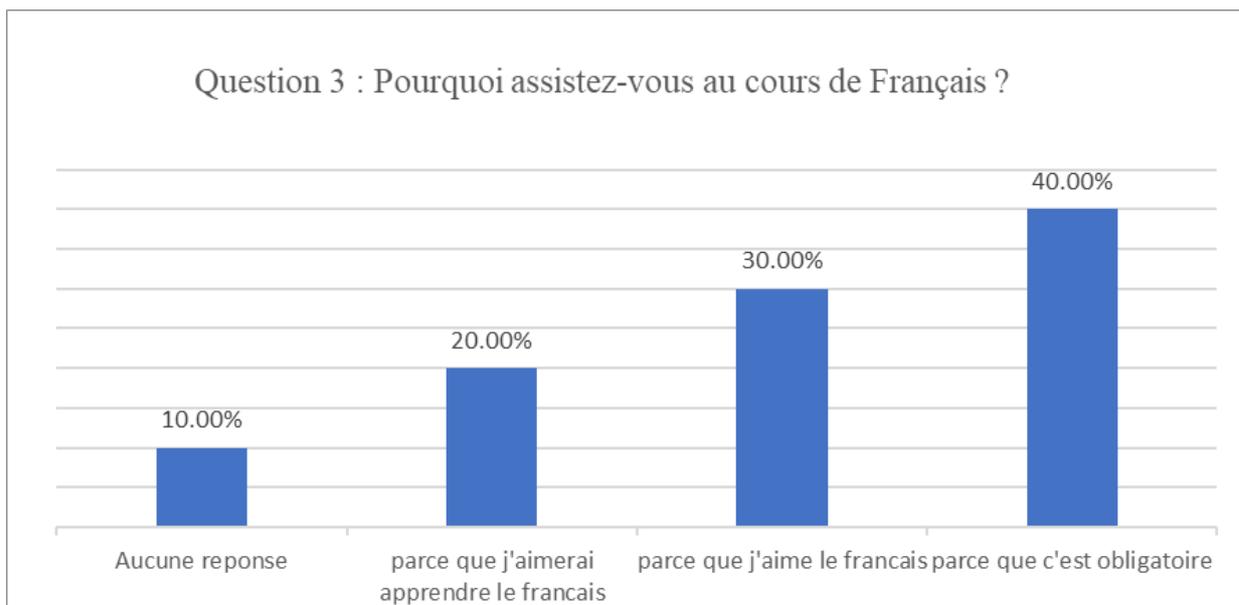


Tableau 32: Raisons de la présence au cours de French par les élèves du ASCOBA

L'histogramme du COBIJAM fait ressortir 41,7 % d'élèves qui aiment le français c'est la raison pour laquelle ils participent au cours, 11,18 % expriment le désir d'apprendre le français et 26,38 % assistent au cours de français parce qu'ils n'ont pas de choix. Comme c'est une matière obligatoire au programme ils sont contraints de suivre le cours. 10,32 % d'élèves n'ont donné aucune réponse à cette question. À ASCOBA, le pourcentage le plus élevé qui est de 40 % représente l'assistance obligatoire au cours de français. 30 % d'élèves aiment le français alors que 20% expriment le désir de l'apprendre alors que 10% sont neutres car ils n'ont donné aucune réponse. Un regard rétrospectif sur le classement des enquêtés par régions montre 30 % de francophones contre 60 % d'anglophones.

Question 4 : Avez-vous le livre de français ?

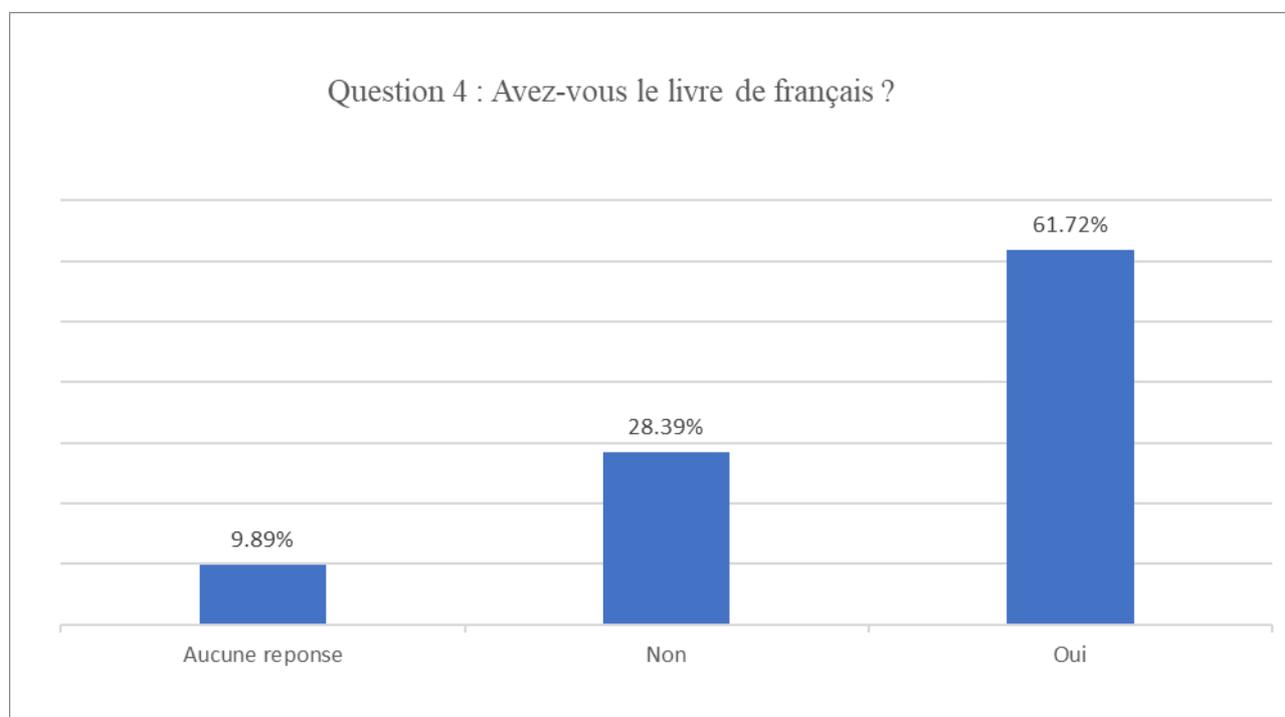


Tableau 33 : pourcentage des élèves avec le livre au COBIJAM

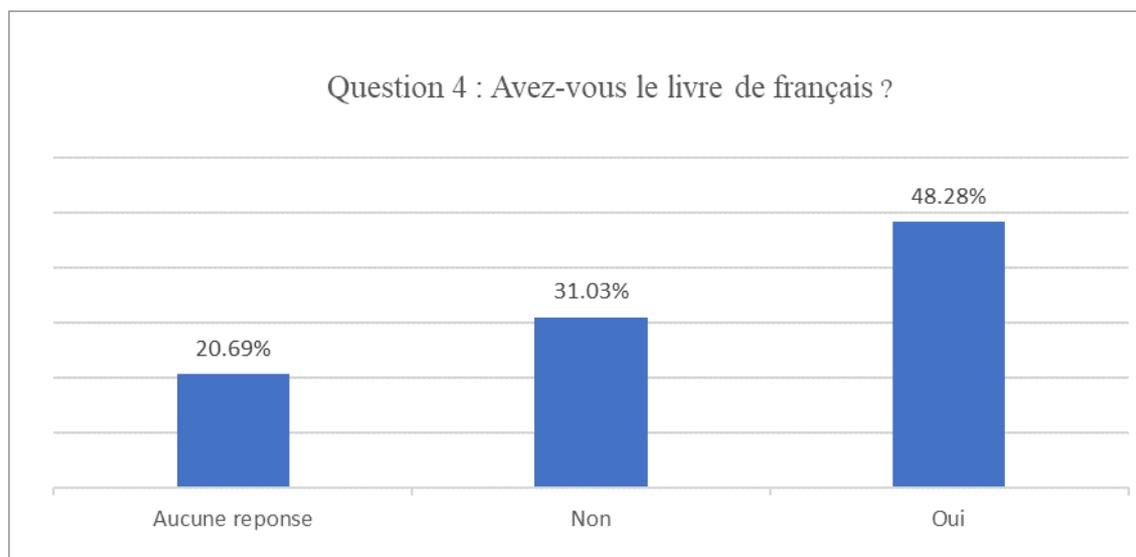


Tableau 34: pourcentage des élèves avec le livre a ASCOBA

Les réponses à cette question, font ressortir 3 modalités de réponses au COBIJAM contre 4 à ASCOBA. Au COBIJAM, 61,72 % d'élèves ont le livre de français contre 46,67 % à ASCOBA. Nous savons ce que représente la possession du livre qui est un outil didactique important pour l'apprentissage d'une matière en général et d'une langue en particulier. Les réponses à cette question préfigurent en quelque sorte les performances et l'intérêt des élèves vis-à-vis du français. Au COBIJAM 28,39 % d'élèves avouent ne pas avoir le livre de français contre 31,03 % à ASCOBA. Comme taux d'abstention, nous avons 9,89 % au COBIJAM et 20,69 % à ASCOBA.

Question 5 : Vous exprimez-vous facilement pendant le cours de français ?

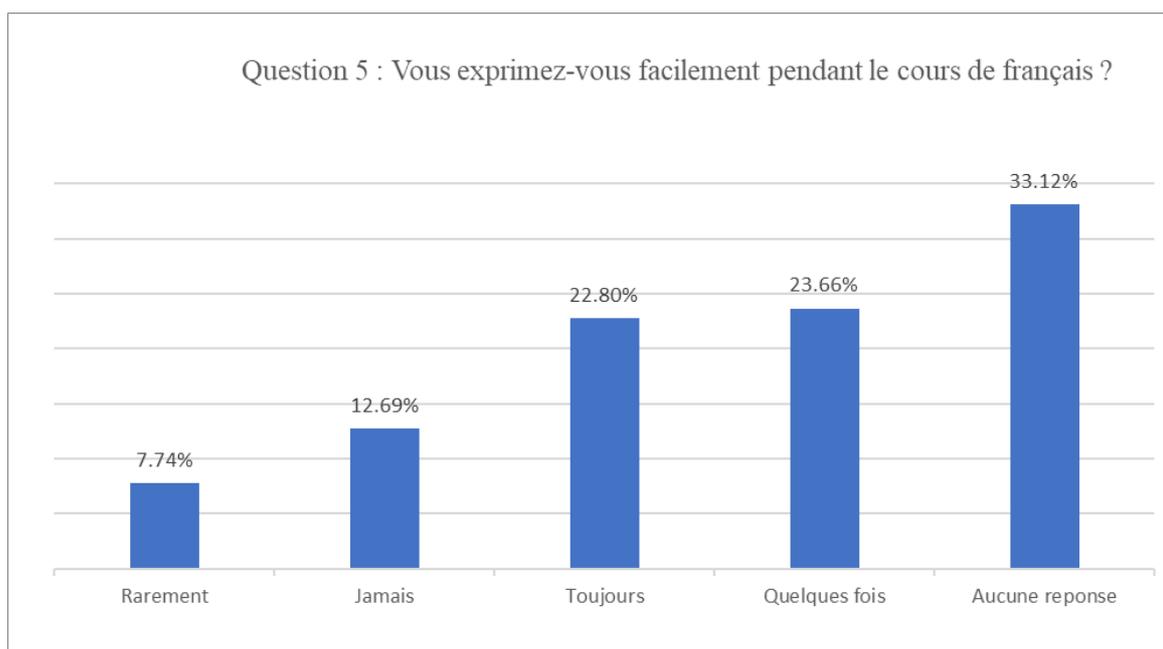


Tableau 35 : La fréquence d'utilisation du français pendant le cours par les élèves du COBIJAM

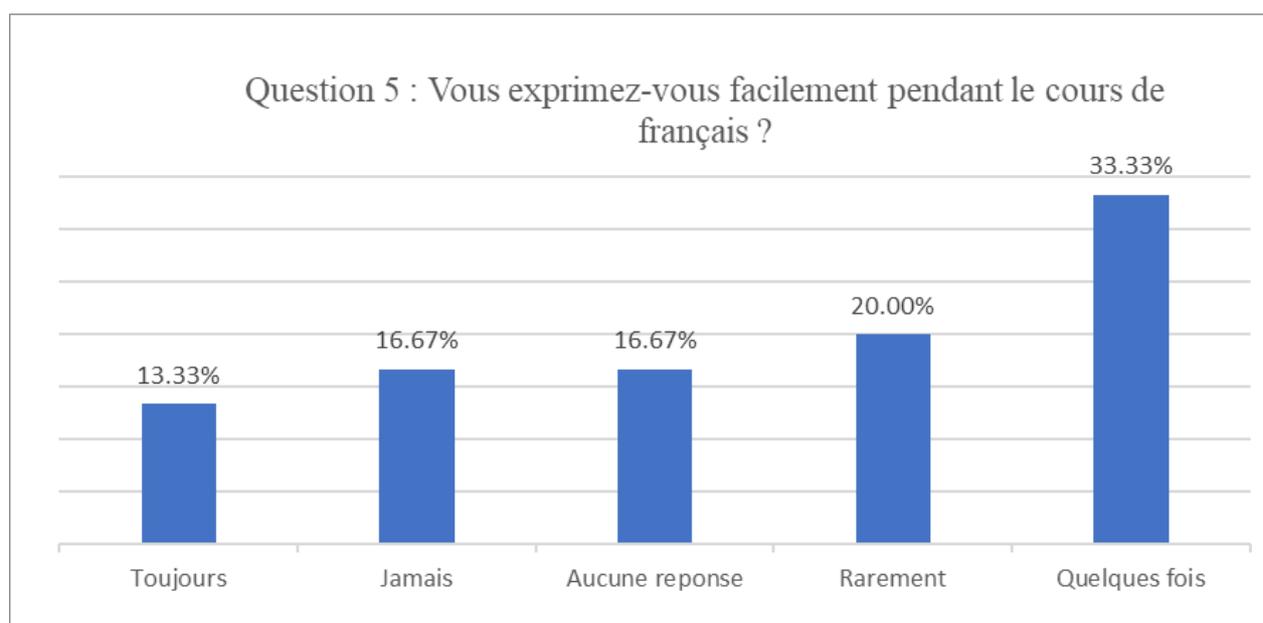


Tableau 36 : La fréquence d'utilisation du français pendant le cours par les élèves du ASCOBA

La langue a pour fonction principale la communication, si on connaît le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et qu'on ne les utilise pas dans les situations de communication réelle, la langue perd son objectif fondamental. La question sur la prise de parole pendant le cours de français met en évidence les modalités suivantes : aucune réponse 33,12 % au COBIJAM, et 16,67 % à ASCOBA. Au COBIJAM, 12,69 % d'élèves ne s'expriment jamais contre 16,67 % à ASCOBA, ceux qui s'expriment tout de même, mais rarement s'évaluent à 7,74 % au COBIJAM contre 20 % à ASCOBA. Au COBIJAM, 12,69 % ne s'expriment jamais contre 13,33 %. Le pourcentage d'élèves qui s'expriment toujours est faible que ce soit au COBIJAM 22,80 % ou encore à ASCOBA, 13,33 %. Ces histogrammes des deux collèges traduisent la faible participation au cours des élèves ainsi que leur attitude et intérêt vis-à-vis du français et cela transparait dans leurs performances. Les raisons données dans le deuxième volet de la question témoignent à suffisance de la place du français et son impact dans le cursus des enquêtés.

Question 5-a. Si oui comment ?

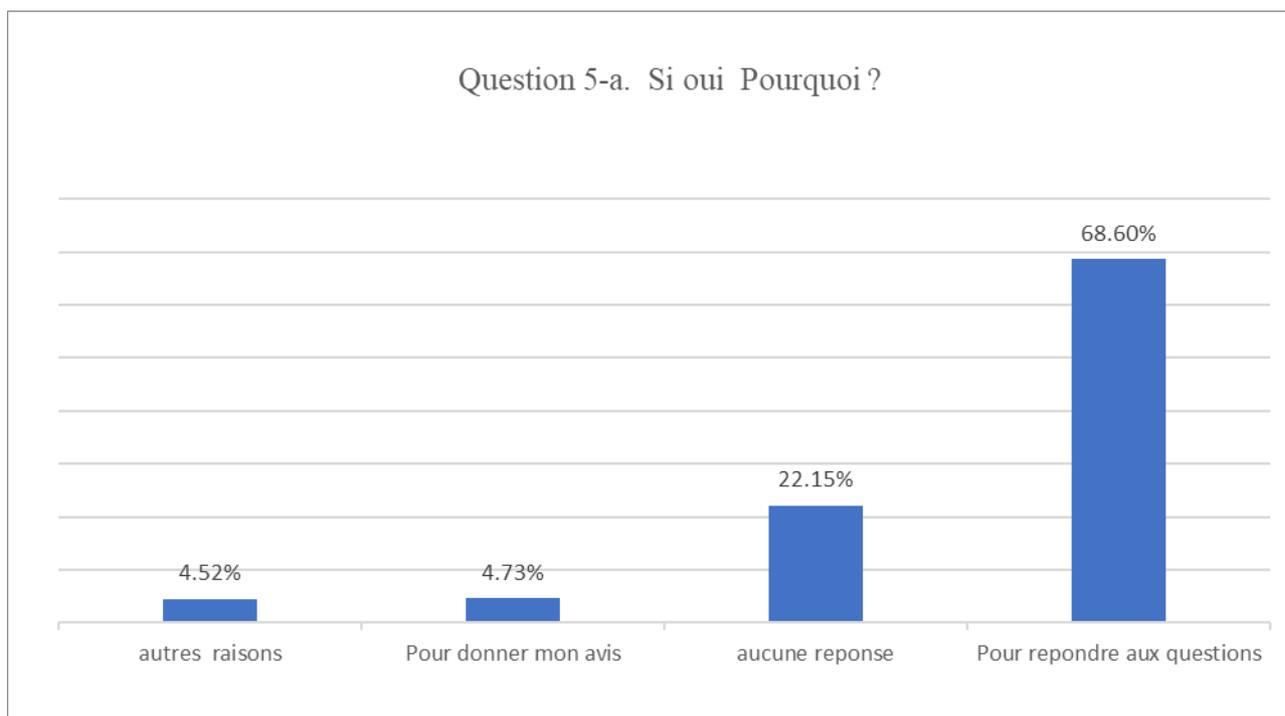


Tableau 37 : Justification de la prise de parole par les élèves du COBIJAM au cours de français

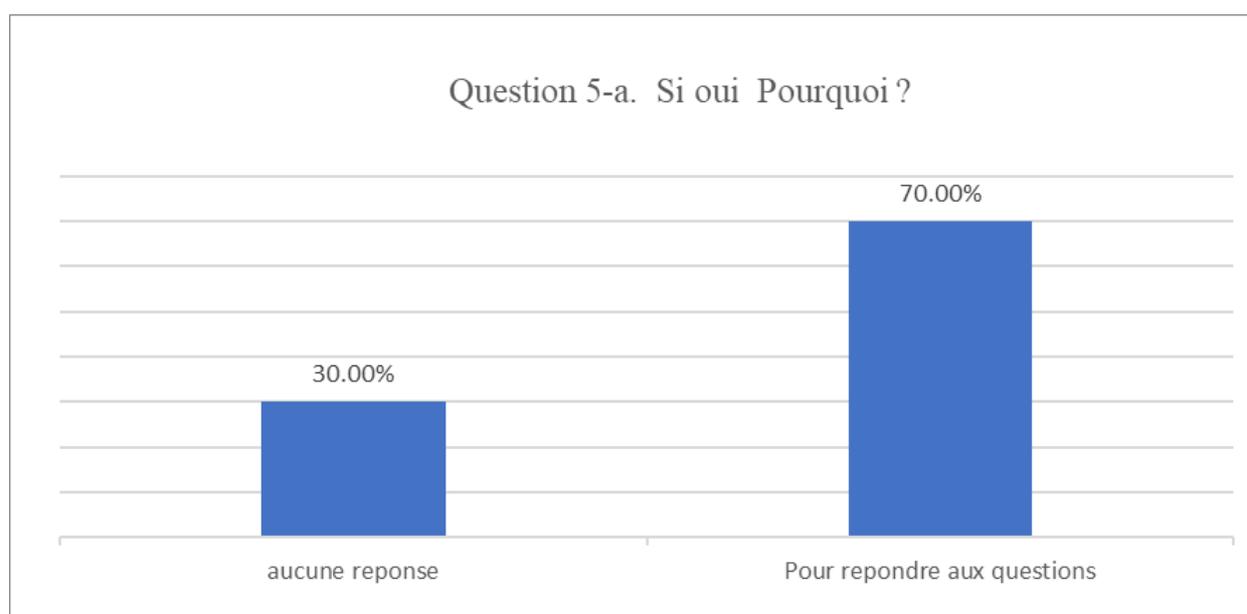


Tableau 38 : Justification de la prise de parole par les élèves du ASCOBA au cours de français.

Que ce soit au COBIJAM ou à ASCOBA, les élèves s'expriment au cours de français juste pour répondre aux questions de l'enseignant. Le Pourcentage des deux collègues est éloquent 68,60 % au COBIJAM et 70 % à ASCOBA. Comme abstention, 30 % des élèves du ASCOBA n'ont donné aucune justification. Ceux du COBIJAM par contre ont réagi en 3 modalités à savoir : 22, 15 % de réponses non Justifiées et 4,52 % d'élèves ont donné des raisons telles que : le dialogue entre

camarades, les débats. 4,73 % s'expriment pour répondre aux questions, mais aussi pour donner leur avis sur des sujets évoqués en classe.

À partir des justificatifs, nous pouvons également comprendre le rôle du français et la performance des élèves du COBIJAM et ceux du ASCOBA en français.

Question 5-b. Sinon pourquoi ?

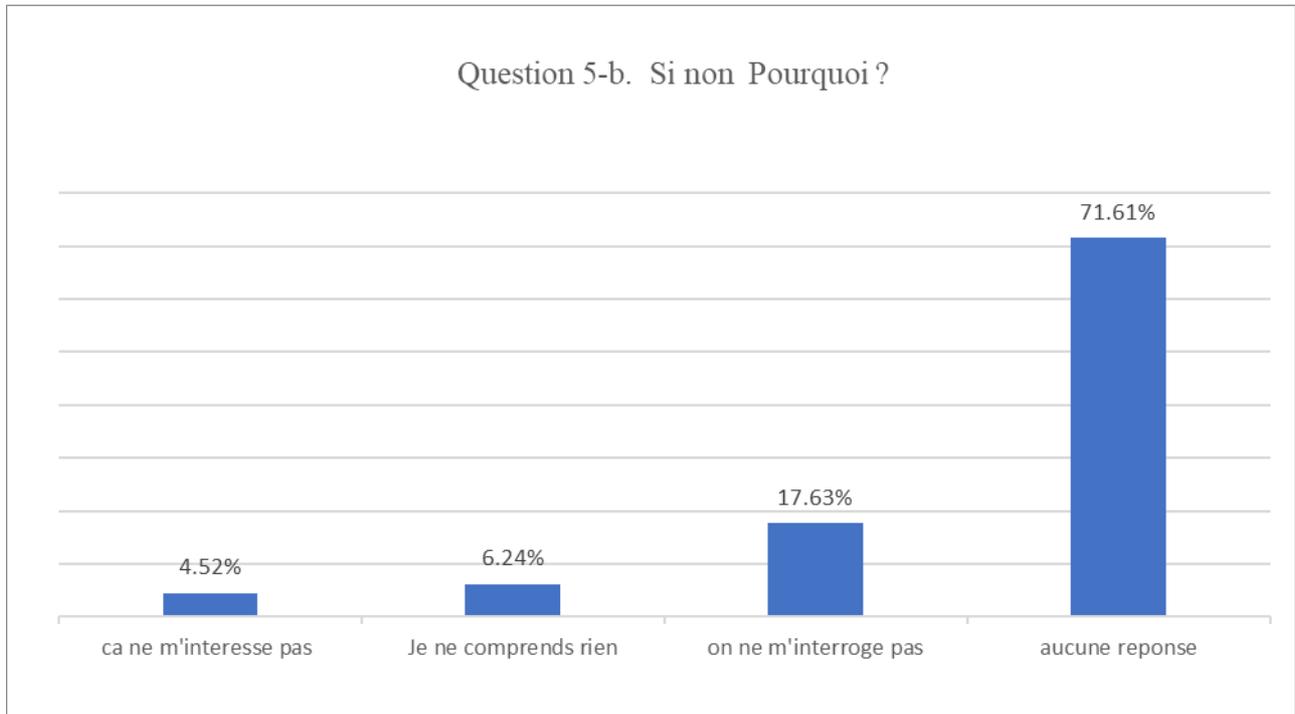


Tableau 39 : Justification de la non prise de parole en classe en salle par les élèves du COBIJAM

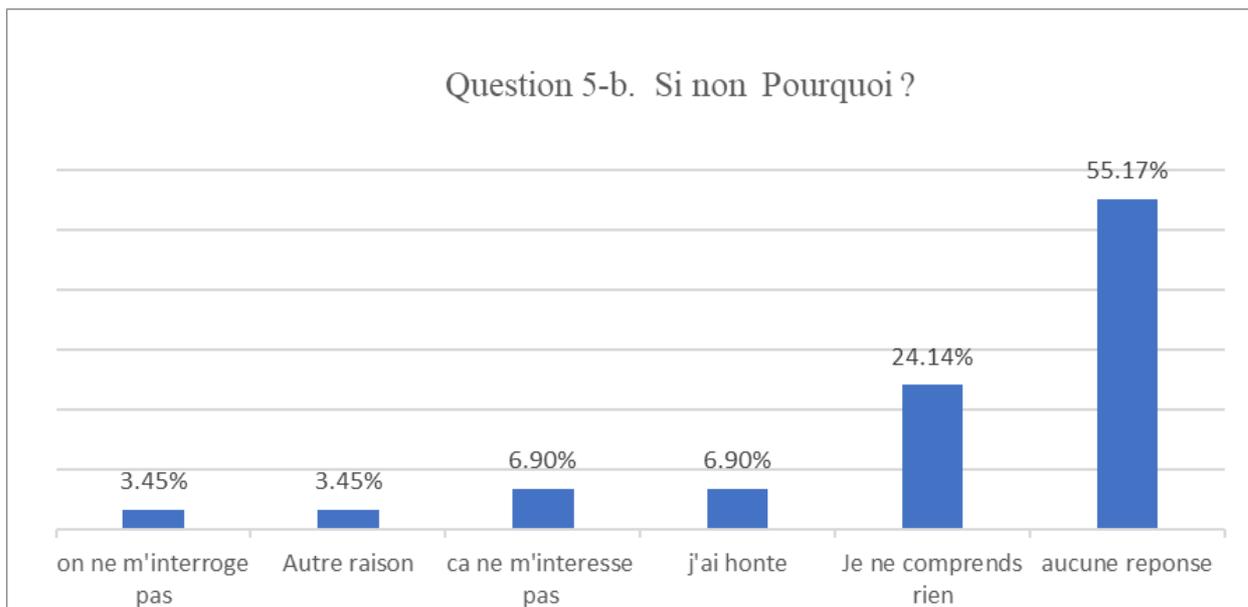


Tableau 40 : Justification de la non prise de parole en salle par les élèves de ASCOBA.

Des données recueillies dans cette question, nous avons au COBIJAM, 4 modalités qui se dégagent contre 7 à ASCOBA. Au COBIJAM, le pourcentage d'abstention est très élevé 71,61 %. Les enquêtés ici n'ont fourni aucune réponse justifiant le manque de participation au cours de français. À ASCOBA, 55, 17 % n'ont donné aucune justification. En ce qui concerne les autres modalités, nous avons au COBIJAM 17,63 % d'apprenants qui ne parlent pas parce que l'enseignant ne les interroge pas, 6,24 % ne comprennent rien et 4,52 % ne sont même pas du tout intéressés par le cours de français.

À ASCOBA : 24,14 % d'enquêtés ne comprennent rien, 6,90 % ont honte de s'exprimer en français, 6,90% ne s'intéressent pas au français, 3,45 % ne sont pas interrogés en classe et 3,45 % d'élèves ont d'autres raisons, entre autres : « le français est compliqué », « je veux parler, mais j'ai peur de faire les fautes ».

Question 6 : Quelles activités menez-vous pendant le cours de français ?

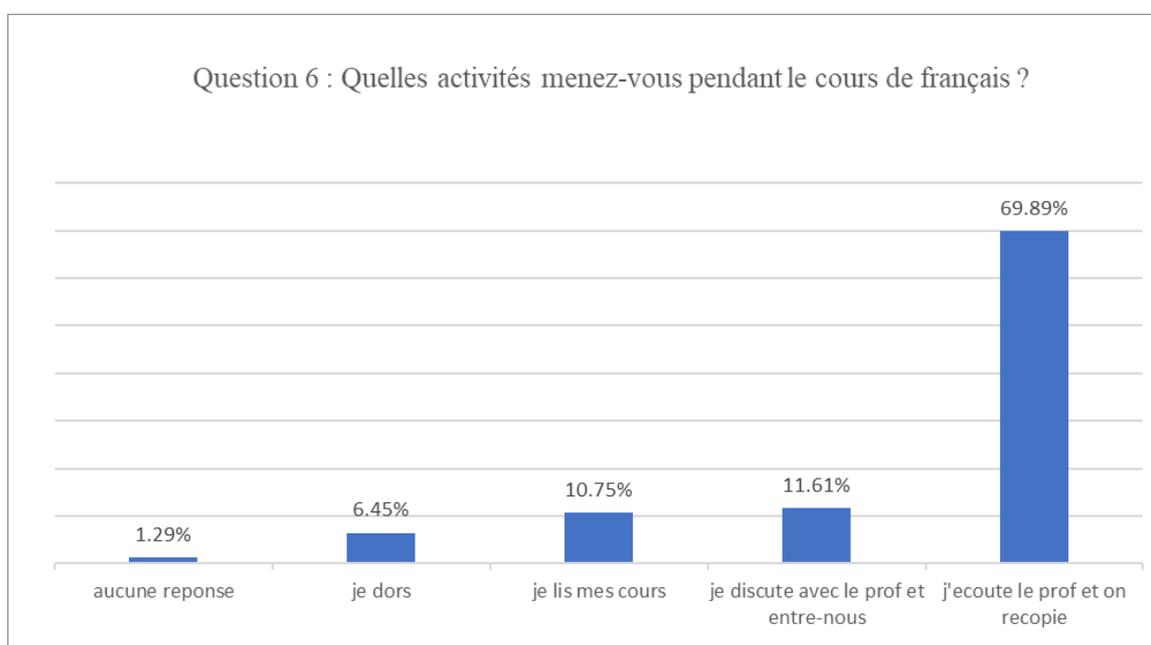


Tableau 41 : Gestion du temps pendant le cours de French des élèves du COBIJAM

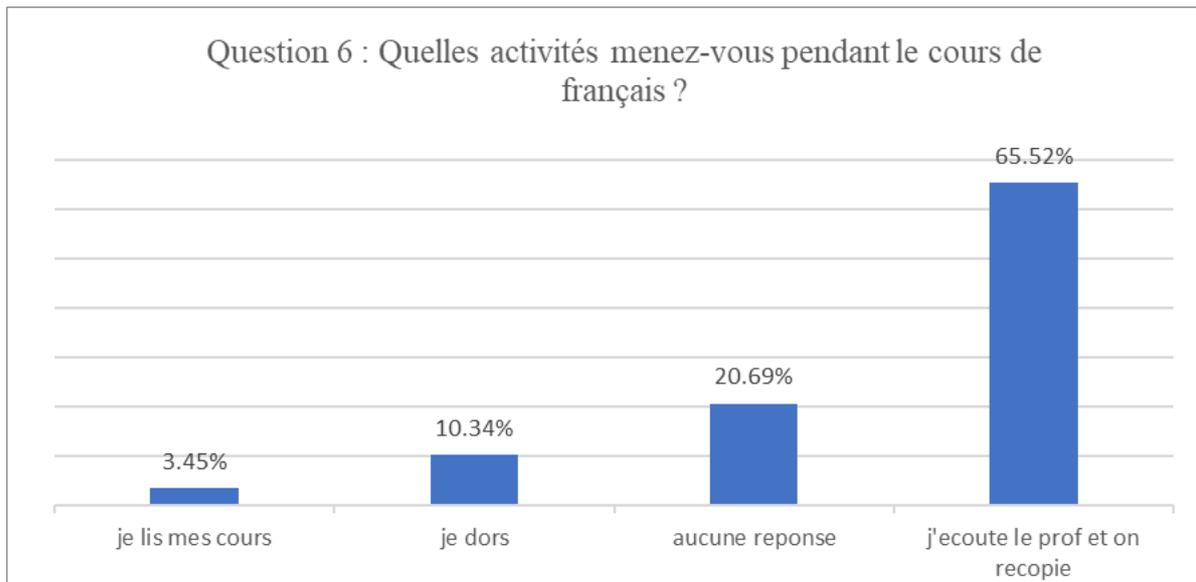


Tableau 42: Gestion du temps pendant le cours de French des élèves du COBIJAM

Au COBIJAM, 69,80 % d'élèves écoutent passivement et recopient, cette situation n'est pas très différente à ASCOBA où 65,52 % d'élèves se contentent aussi d'écouter l'enseignant et recopient le cours au moment indiqué, or un cours de langue doit être vivant, c'est un lieu de dialogue et d'échanges. Comme autre activité parallèle au cours de français nous avons relevé : 10,75 % d'élèves au COBIJAM lisent leurs cours à l'heure du français et il est évident que ce ne sont pas les cours de français, mais d'autres matières qu'ils considèrent plus importants et plus intéressants. À ASCOBA nous avons répertorié 3,45 % qui lisent aussi d'autres cours à cette heure-là.

Le sommeil n'est pas resté au cours de français, car nous avons au COBIJAM 6,45 % d'élèves qui dorment tout simplement contre 10,34 % à ASCOBA. En ce qui concerne l'absence de réponse, nous enregistrons 1,29 % au COBIJAM et 20,69 % à ASCOBA. Il n'y a qu'au COBIJAM où 11,61 % d'élèves mènent une activité communicative : discuter avec l'enseignant et les camarades. Les réponses à cette question suscitent un questionnement sur la compétence à atteindre à court et à long terme. Seulement 11,61 % peuvent s'exprimer pendant le cours de français ceci uniquement au COBIJAM et les 88 % restant sont partagés entre le sommeil et ceux qui mènent les activités parallèles tandis que d'autres attendent juste recopier le cours. C'est pour cette raison qu'il y a lieu de s'attendre à une piètre performance.

Question 7 : Quelles activités pourraient vous aider à parler facilement Français ?

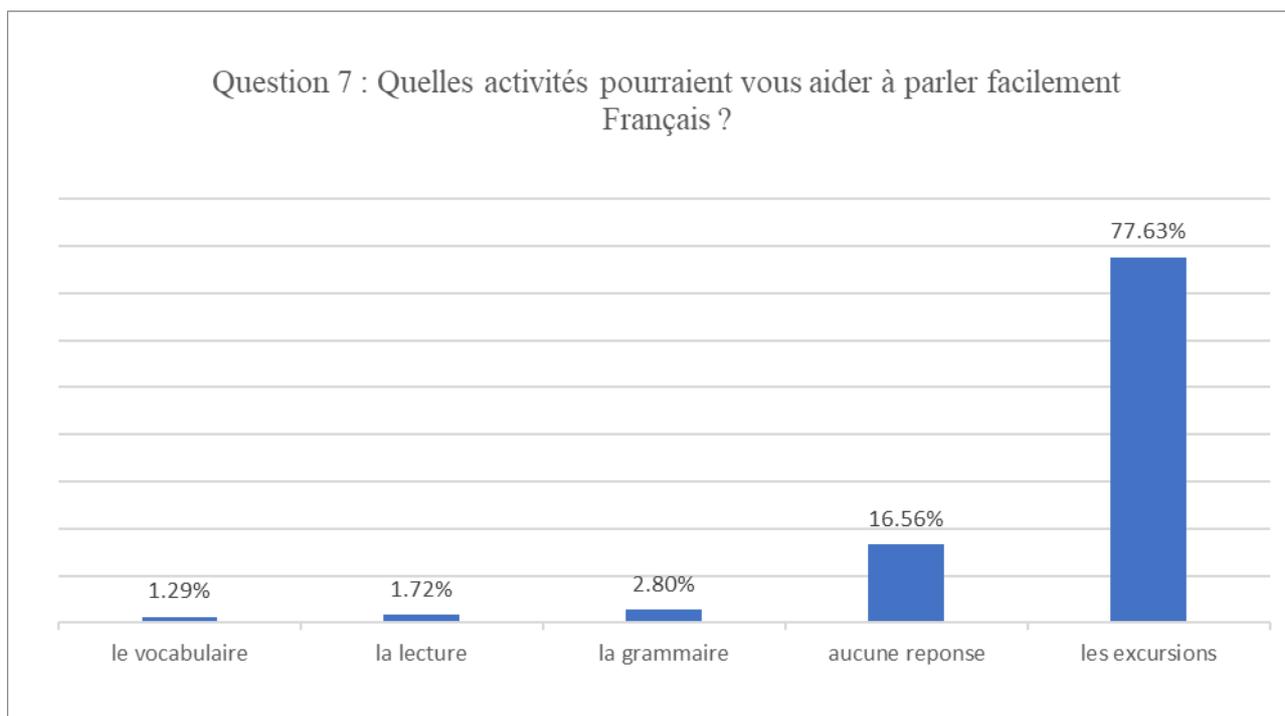


Tableau 43 : Suggestions des élèves du COBIJAM

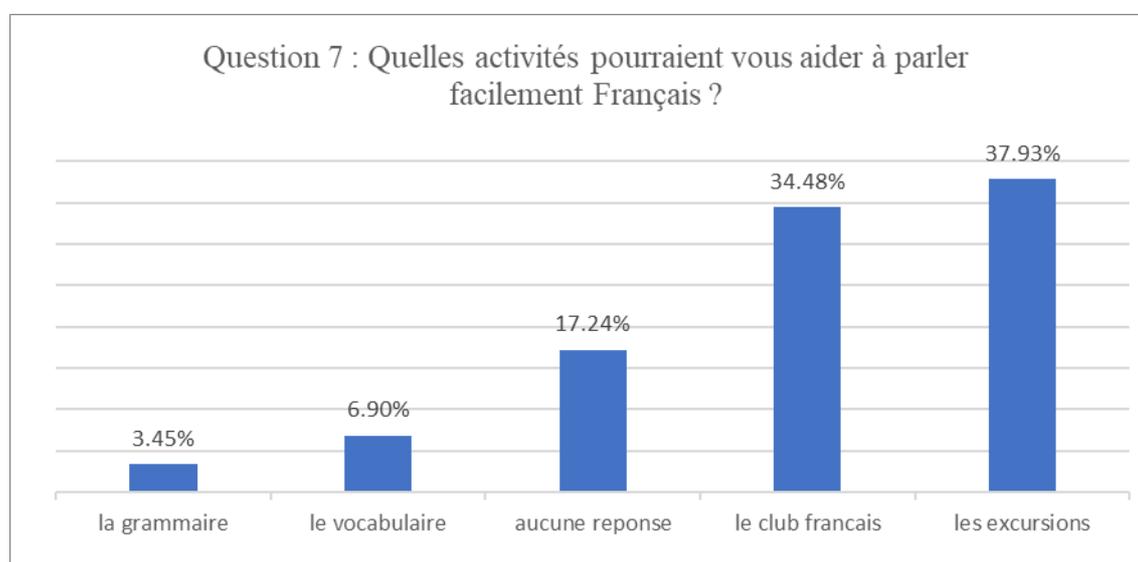


Tableau 44: Suggestions des élèves du ASCOBA

À cette question, nous notons une différence dans les réponses des élèves des deux établissements. En dehors de l'excursion qui a été sollicitée par la majorité des élèves du COBIJAM, notamment à 77, 63 % et 37,93 % à ASCOBA, nous avons le choix du French club par les élèves du

ASCOBA à 34,48 % pourcentage non négligeable qui traduit un besoin en activité éducative ludique. Cette modalité n'a pas été choisie par le COBIJAM, peut-être estiment-ils qu'ils s'expriment déjà en Français et qu'ils n'ont pas besoin d'un club, cela peut aussi s'expliquer par les 16,56 % de silence. À ASCOBA, la grammaire est sollicitée à 3,45 % et le vocabulaire à 6,90 %. Les autres modalités sont insignifiantes au COBIJAM car, la grammaire, la lecture et le vocabulaire ont respectivement 2,30 %, 1,72 % et 1,29 %. L'excursion est donc au vu des histogrammes l'activité qui pourraient booster l'expression des élèves en Français.

Question 8 : Avez-vous des suggestions qui pourraient améliorer votre compétence et votre performance en Français ? Lesquelles ?

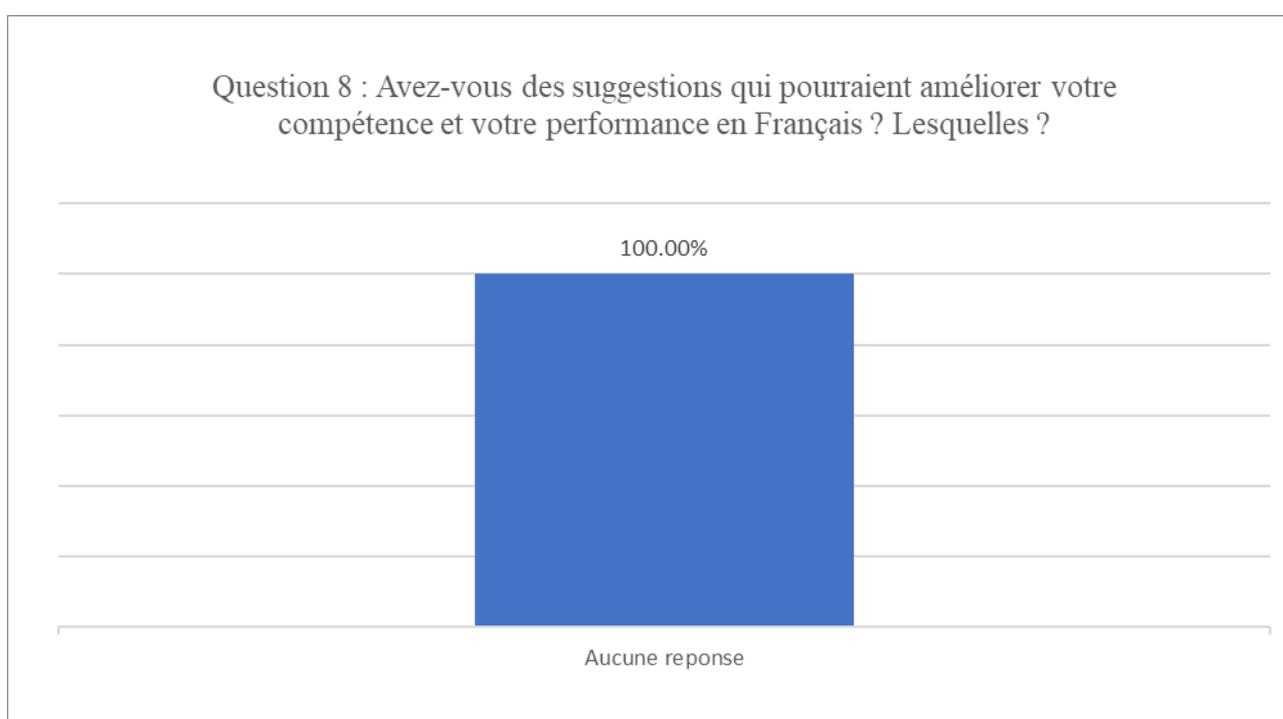


Tableau 45 : Autres suggestions des élèves du COBIJAM pour optimiser la formation

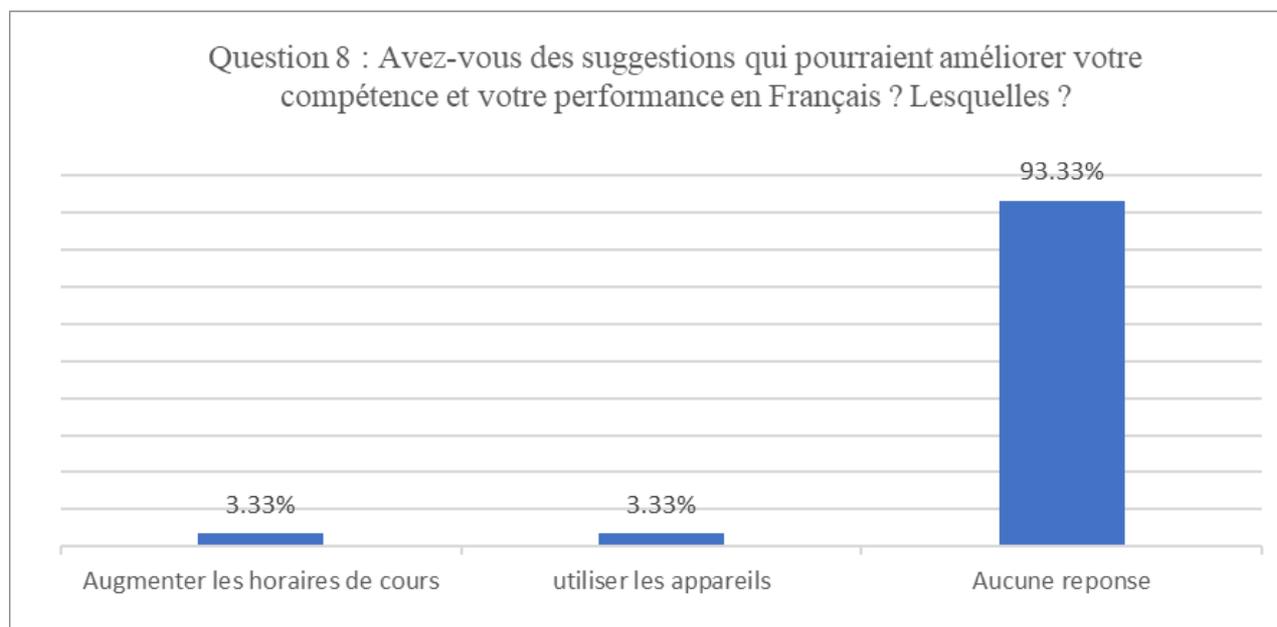


Tableau 46 : Autres suggestions des élèves du ASCOBA pour optimiser la formation

À cette question, nous n'avons obtenu aucune réponse de la part des élèves du COBIJAM. Est-ce par fatigue, par dépit, ou alors ils estiment certainement que leur compétence et leur performance est déjà bonne.

En ce qui concerne les élèves du ASCOBA, 93,33 % n'ont donné aucune réponse. 3,33 % sollicitent une augmentation des heures de cours et 3,33 % aimeraient que les enseignants utilisent les supports et appareils numériques.

III.8. Questionnaire adressé aux enseignants

Après avoir interrogé les élèves, les réponses données par les enseignants et le déroulement effectif du cours de French, nous nous permettrons d'établir le lien entre les réponses des enseignants et celle des apprenants afin de mieux analyser les performances des élèves. Nous pourrions aussi voir si les pratiques de classes sont similaires dans les deux établissements et comparer objectivement les performances obtenues de part et d'autre.

Contrairement aux élèves qui ont été pour la majorité sélectionnés dans deux collèges, les enseignants ont été choisis dans le public et dans le privé afin de maximiser notre champ de recherche. Le COBIJAM ainsi que ASCOBA ont chacun deux enseignants, c'est pourquoi nous avons trouvé quatre enseignants insuffisants pour généraliser les résultats obtenus.

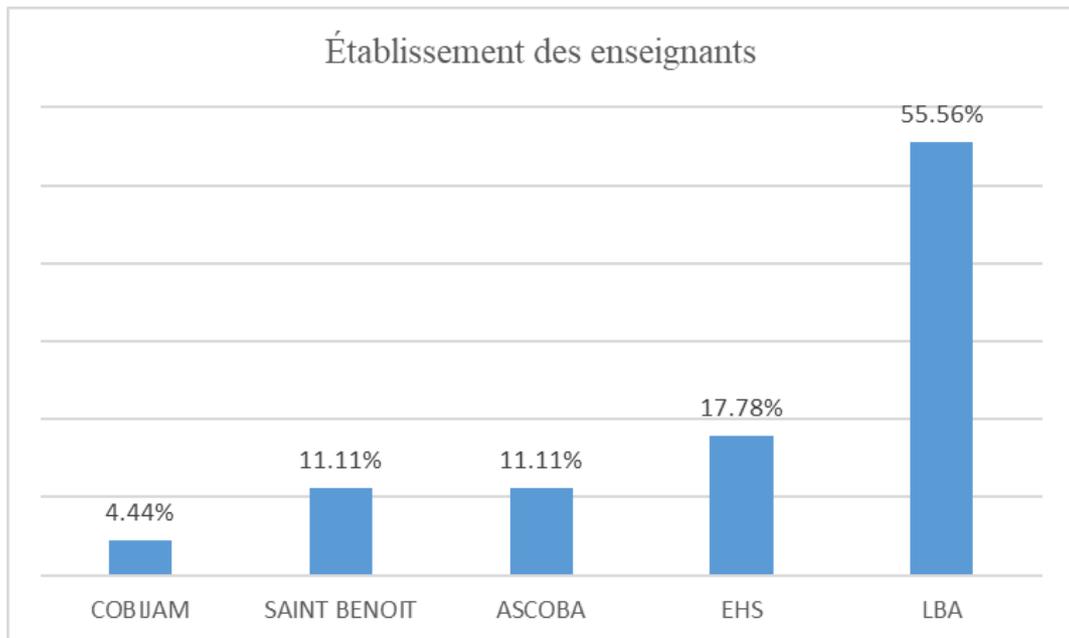


Tableau 47 : Établissement des enseignants enquêtés

Le choix des établissements autres que les deux présélectionnés pour mener notre enquête tel que évoqué plus haut avait pour objectif de maximiser nos chances de résultat. Pour notre enquête, nous avons impliqué d'autres établissements privés et publics tous bilingues, en vue d'avoir un champ plus vaste et varié. Dans l'optique d'avoir l'opinion des enseignants appartenant à d'autres ordres d'enseignements et enrichir notre étude, nous avons sollicité le Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé qui a ici le plus grand nombre d'enseignants de French, sa population d'étude représente 54,56 %. Dans l'Enseignement Privé Laïc nous avons choisi English High School(EHS) à cause de sa proximité avec le COBIJAM. Les trois autres collèges ont respectivement 11,11 %

1- Ancienneté au poste d'enseignant.

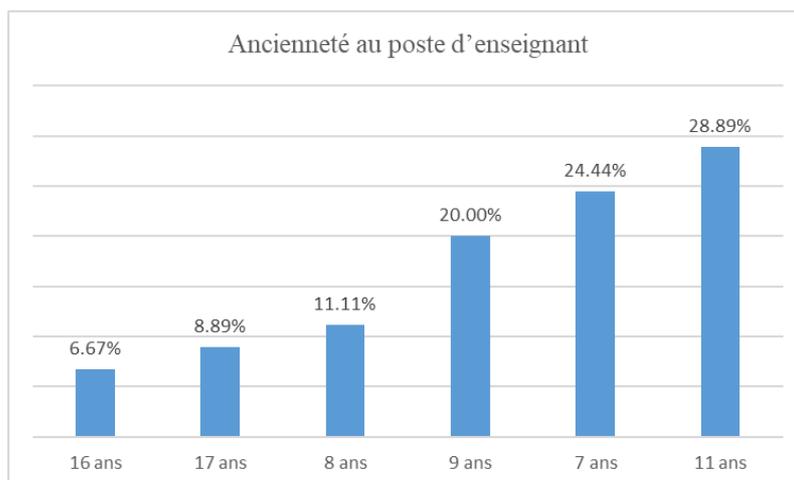


Tableau 48 : ancienneté au poste d'enseignant

L'ancienneté des enseignants enquêtés va de 7 à 17 ans. 6,67% d'enseignants qui enseignent de French le font depuis 16 ans, 8,89% ont 17 ans d'expérience. 11,11% représentent ceux qui ont 8 ans d'ancienneté. 20% enseignent depuis 9ans et 24,44% le font depuis 7ans. La modalité représentant la majorité est de 28,89% pour les enseignants qui ont 11ans d'expérience dans l'enseignement du French. Nous notons avec satisfaction qu'ils ont tous plus de 5 ans d'ancienneté, par conséquent conscients des enjeux et capables de partager ce qu'ils vivent concrètement avec les apprenants dans l'exercice de leurs charges.

2- Quelle méthode utilisez-vous pour enseigner l'oral ?

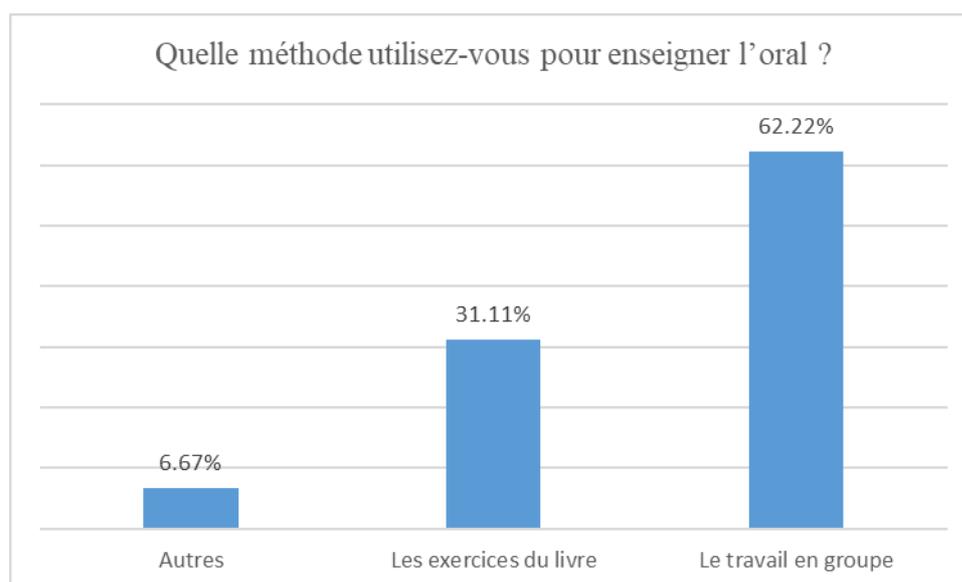


Tableau 49 : méthode d'enseignement de l'oral

Plusieurs compétences entrent en jeu dans l'acquisition / apprentissage d'une langue : l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. Notre questionnaire a choisi de se pencher sur l'enseignement l'oral, car lorsqu'on acquiert ou lorsqu'on apprend une langue, l'oral précède l'écrit. Comme le recommande Krashen dans la méthode naturelle, l'étude d'une langue procède du facile au difficile. En ce qui concerne la question proprement dite, elle a généré 3 modalités. 62,22 % d'enseignants optent pour le travail en groupe, 31,11 % utilisent les exercices prévus dans le livre au programme pour enseigner l'oral alors qu'une minorité d'environ 6,67 % utilisent d'autres méthodes.

3- Quel volume horaire accordez-vous à l'oral pendant un cours ?

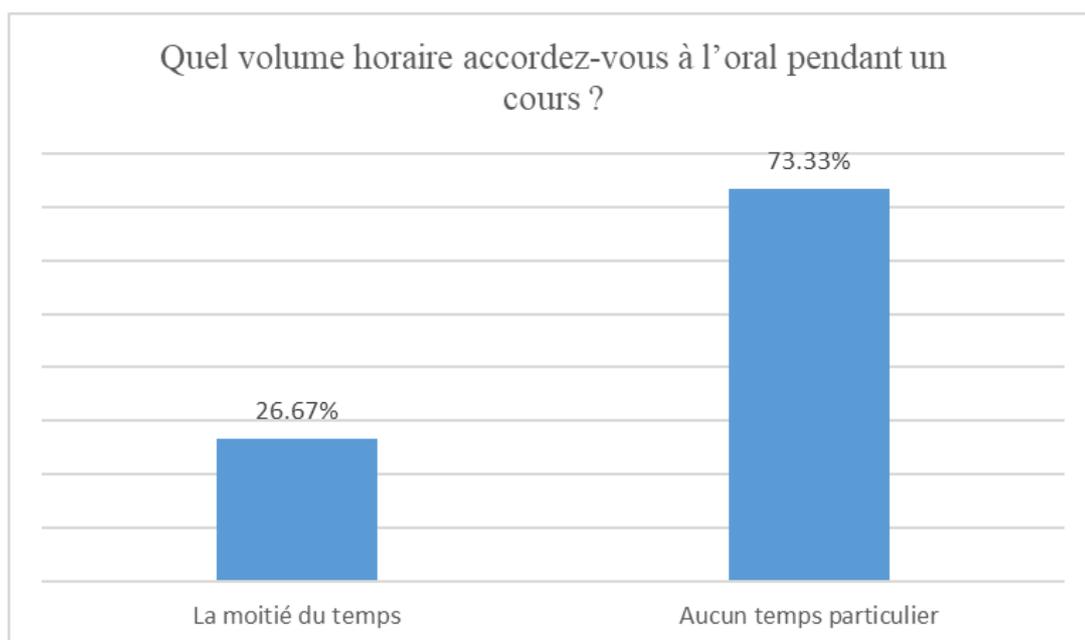


Tableau 50 : temps accordé pour enseigner l'oral

À la question relative au volume horaire utilisé pour enseigner l'oral, 73,33 % d'enseignants affirment n'avoir aucun temps particulier. Les 26,67 % restants utilisent la moitié du temps pour l'oral. Nous voulons montrer que le programme officiel prévoit 5 heures par semaine, mais avec le système de période, ce temps varie selon les établissements.

4- Comment est-ce-que les élèves réagissent au cours de French ?

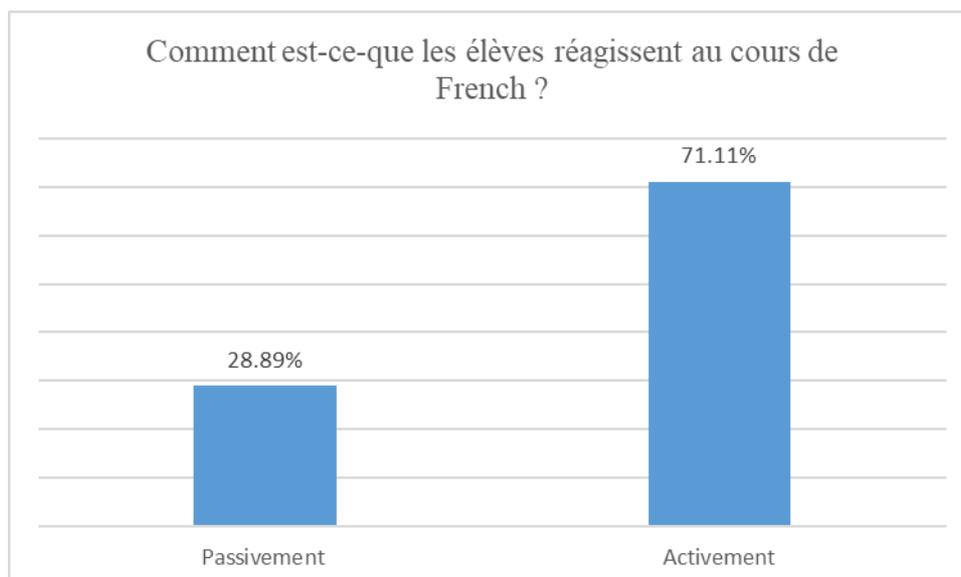


Tableau 51 : attitude des élèves vis à vis du cours de French

Au regard des réponses enregistrées par rapport à cette question, force est de constater que la plupart réagissent activement au cours, environ 71,11%. Les 23,89 % restants représentent ceux qui réagissent soit passivement soit indifféremment. Pour ce dernier cas de figure, le taux d'indifférence est plus élevé à Bamenda.

5- Quelle est la compétence préférée des élèves ?

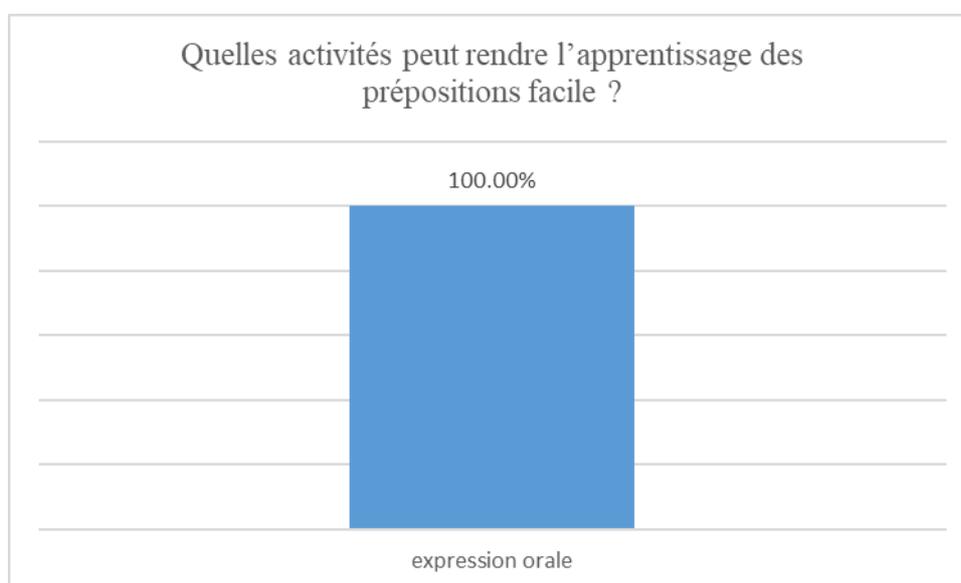


Tableau 52 : compétence préférée des élèves

À cette question, les enseignants interrogés sont unanimes. Tous les élèves fussent-ils de Yaoundé ou de Bamenda, préfèrent l'expression orale. Cela renforce la primauté de l'aspect communicatif de la

langue. Car on peut communiquer oralement même si l'on ne sait pas écrire. En plus les fautes sont moins perceptibles à l'oral.

6- Quelles activités peut rendre l'apprentissage des prépositions facile ?

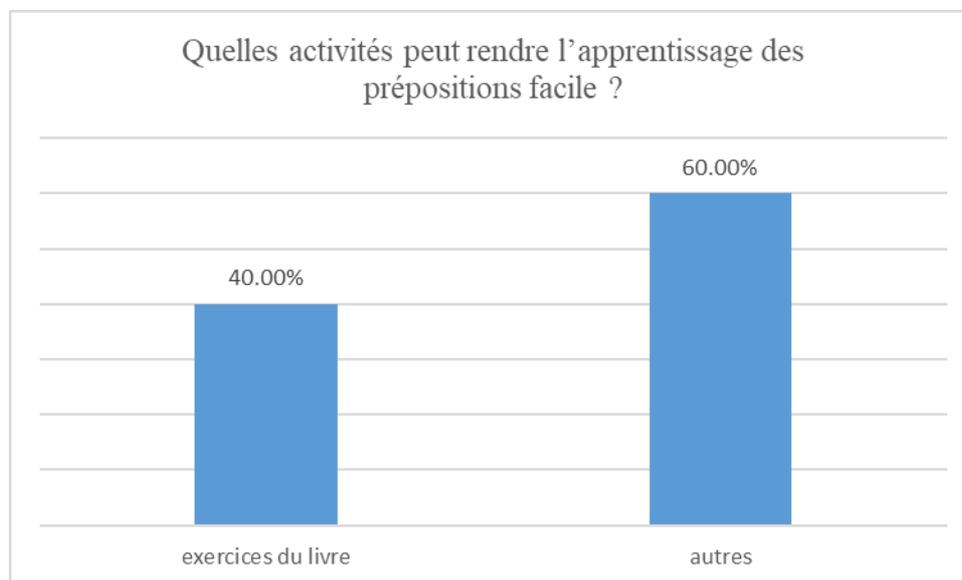


Tableau 53 : suggestion des enseignants pour améliorer l'apprentissage des prépositions

Les activités proposées par l'enquêteur visant à savoir celles qui selon les enseignants faciliteraient l'apprentissage des prépositions, 60 % ont énuméré les activités comme :

- les jeux ludiques.
- le dialogue
- les débats
- l'expression orale

40 % ont affirmé qu'ils utilisent les exercices proposés dans le livre de Français au programme

7- Comment gérez-vous les interférences entre le français et l'anglais pendant le cours ?

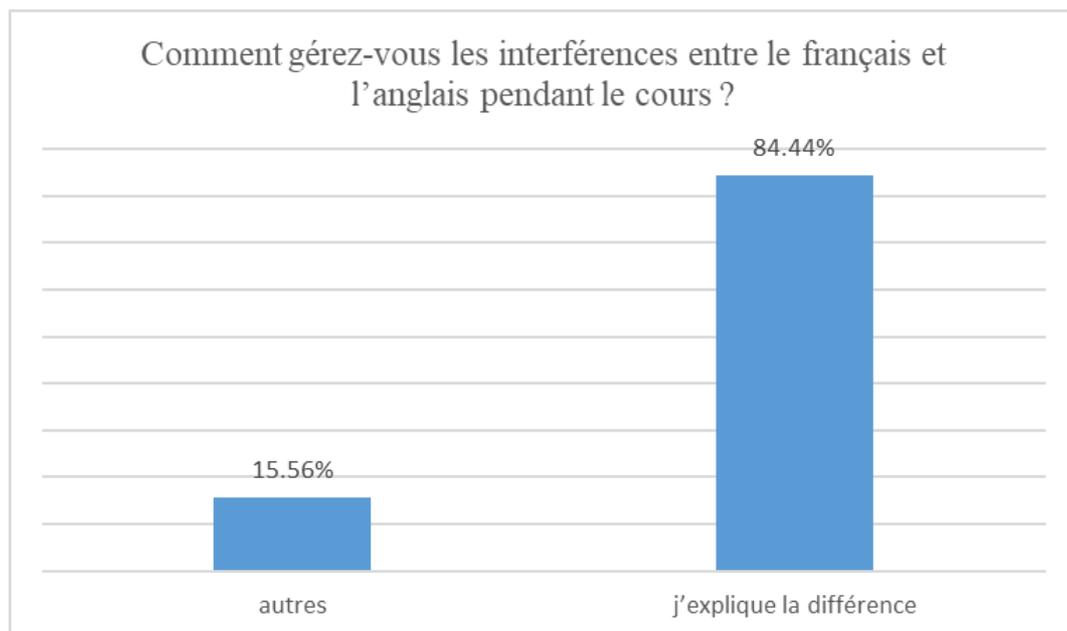


Tableau 54 : Attitude vis-à-vis des interférences

La lecture de la correction des copies de rédaction proposées nous a permis de nous rendre compte des interférences de l'anglais sur le français. Interrogés à ce sujet, 84,44 % des enseignants proposent comme stratégie de remédiation l'explication de la différence, les 15,56 % restants multiplient les exemples permettant aux apprenants de comprendre la nuance entre le Français et l'Anglais et faire un bon usage des prépositions à l'avenir.

8- Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'enseignement du French ?

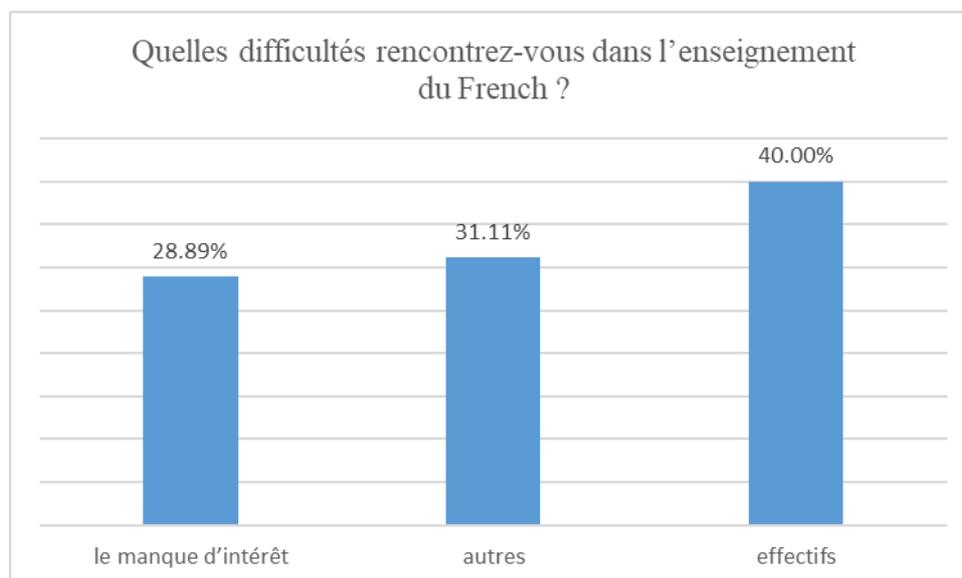


Tableau 55 : difficultés rencontrées dans l'enseignement

À la question sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement et la pratique du French, 40 %

d'enseignants enquêtés ont parlé des effectifs qui sont un frein, car ce n'est pas possible que tous les élèves prennent la parole, même dans les travaux en groupes. En dehors des effectifs, les enseignants ont fait mention du manque d'intérêt de la part des apprenants à concurrence de 28,89 %. Cela a davantage été signalé par les enseignants de Bamenda. Dans la dernière modalité intitulée autres, nous avons 31,10% partagés entre le manque de compréhension du français, la méthode utilisée, le temps insuffisant, la timidité, la honte et l'absence de motivation.

9- Pensez-vous que vos leçons aident vos élèves hors de la classe ?

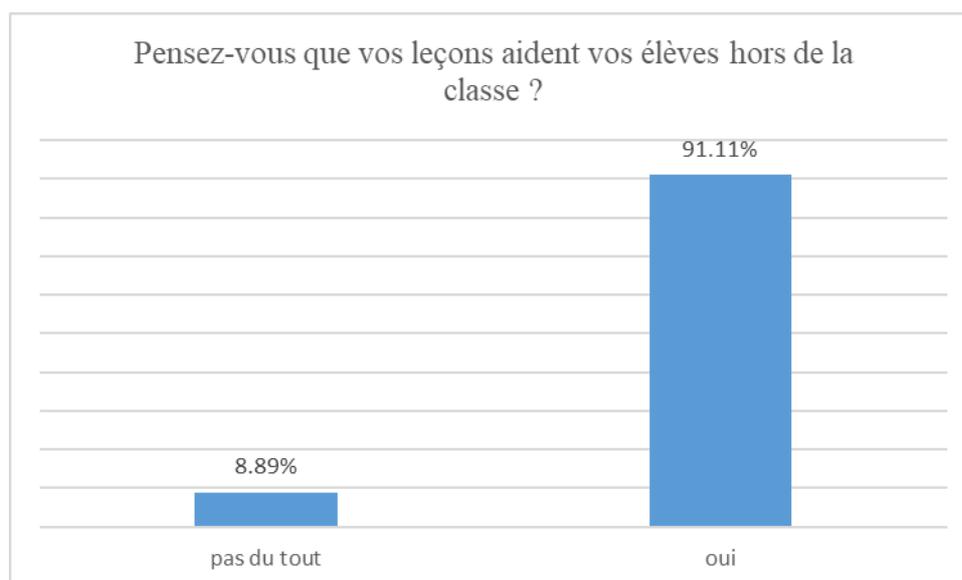


Tableau 56 : l'utilité des enseignements dans la vie courante

Les réponses à cette question malgré l'apparente majorité qui exprime l'utilité des cours de Français à 91,11 %. En scrutant le questionnaire, nous nous rendons compte que 8,89 % des enquêtés ont une opinion contraire c'est-à-dire que pour eux, il ne sert à rien d'apprendre le français. Les enseignants ayant exprimé ce point de vue négatif sont tous en fonction à Bamenda et cela n'est pas anodin.

11. Que privilégiez-vous pendant l'expression orale ?

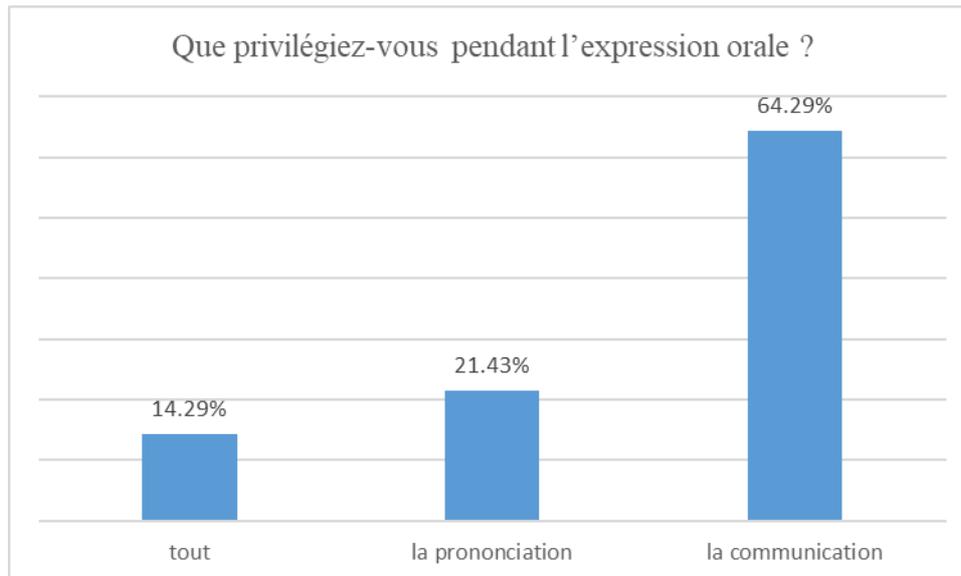


Tableau 57 : l'exercice d'expression orale privilégié par les enseignants

À la question de savoir ce que les enseignants privilégient pendant le cours d'expression orale, 64,29 % ont parlé de la communication, 21,43 % ont proposé la prononciation alors que 14,29 % mettent l'accent sur tout. Ces résultats traduisent l'embarras qui caractérise les enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'oral. La ligne de démarcation entre les rubriques n'est pas évidente. Faut-il insister sur le message ? Ou sur la forme (syntaxe) ou alors sur les deux pour une efficacité dans la production orale des apprenants.

1- Pensez-vous que les cours en hors de la salle de classe soient efficaces pour l'amélioration de l'expression orale des apprenants ?

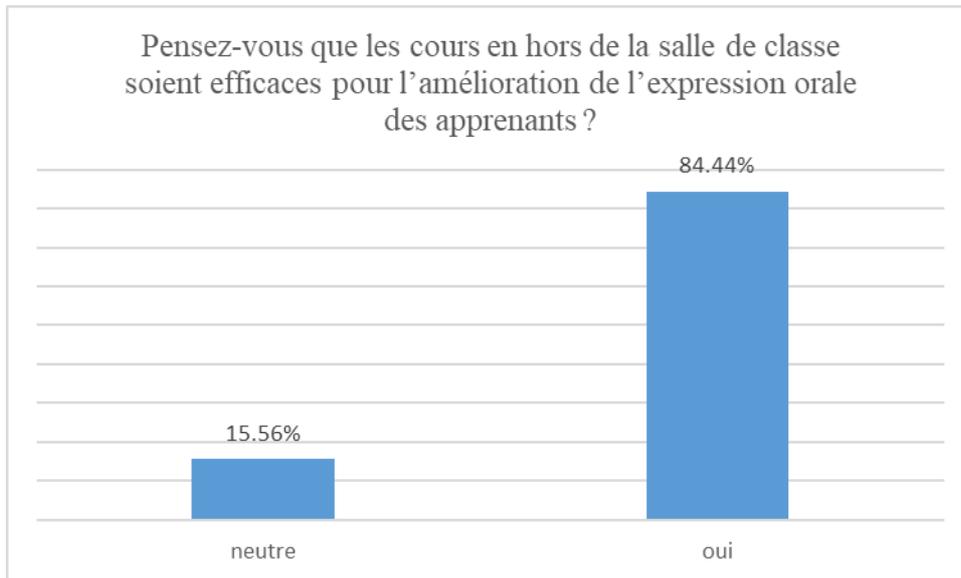


Tableau 58 : Impression vis-à-vis des cours hors de la salle de classe.

À travers les réponses données, il apparaît clairement que les enseignants apprécient les cours hors du cadre formel de la salle de classe, ils reconnaissent l'apport psychologique et la motivation que les cours à l'extérieur peuvent apporter pour l'amélioration de l'expression orale des apprenants du français en général et des anglophones en particulier. Si 84,44 % ont été favorables à ces cours hors de la salle de classe, 15,56 % sont restés neutres, pas d'opinion exprimée pour cette question.

10- Si oui Pour quelle raison ?

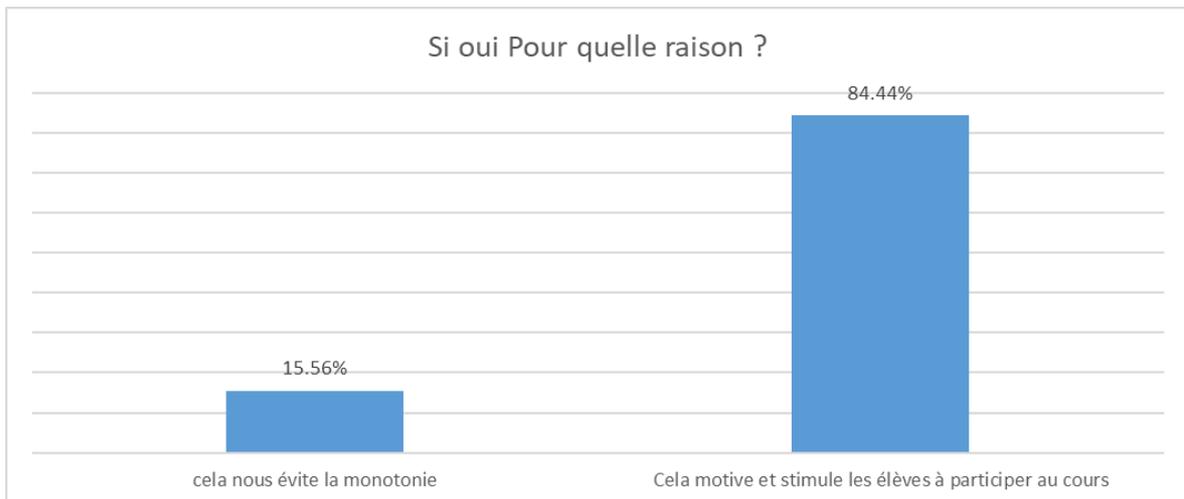


Tableau 59 : avis positif des cours hors classe

Comme raison liée à l'appréciation des cours hors de la classe, la majorité des enseignants a souligné que cela motive et stimule les élèves à communiquer et à participer activement au cours, ils représentent 84,44 %. D'autres ont évoqué la nouveauté de la méthode qui évite la monotonie, et les

timides peuvent parler en jouant.

III.9. Questionnaire adressé aux membres de l'administration.

Dans l'optique de maximiser notre champ de recherche, nous avons aussi interrogé quelques membres de l'administration des deux zones linguistiques concernées par notre étude. Le pourcentage de choix ci-dessus dépend de plusieurs paramètres notamment l'approbation du chef d'établissement et la disponibilité de ses collaborateurs à participer à l'enquête.

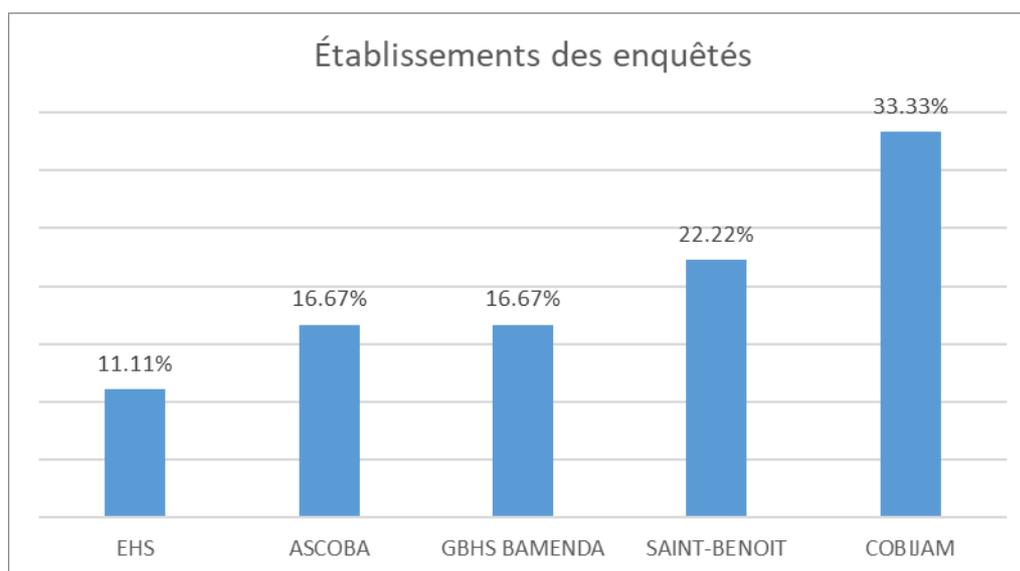


Tableau 60 : Établissements des enquêtés

Nous avons donc eu au final : 33,33% du personnel administratif au COBIJAM ; 16,67% à ASCOBA ; 16,67% à GBHS ; 11,11% à EHS et 22,22% à Saint Benoit.

Dans un établissement scolaire, l'administration est la locomotive, par conséquent elle a un rôle très important à jouer dans le comportement académique et social des apprenants confiés à sa responsabilité.

Quelle fonction occupez-vous à l'administration ?

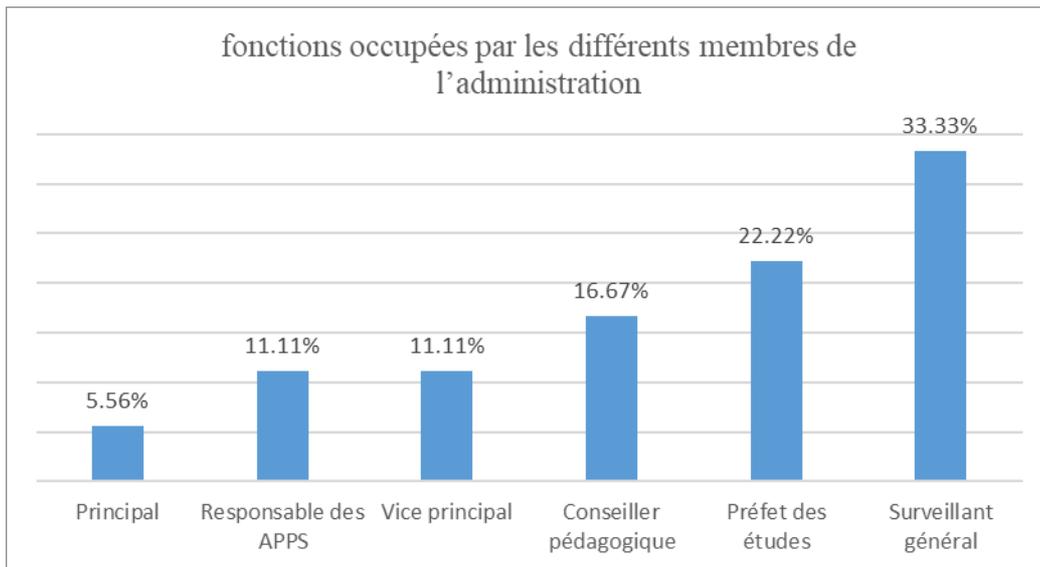


Tableau 61 : fonctions occupées par les différents membres de l'administration

Le questionnaire adressé aux membres de l'administration nous a permis de prendre le pouls des mesures prises sur le terrain pour faciliter l'apprentissage des langues et l'implémentation du bilinguisme. Nous voulions savoir ce que pensent et comment agissent les responsables éducatifs des deux zones linguistiques par rapport au français. Nous avons interrogé plusieurs responsables en essayant de varier les postes afin d'avoir aussi les différents points de vue. C'est ainsi que nous avons interrogé en majorité les surveillants généraux, les préfets des études et les conseillers pédagogiques, qui sont chargés de la pédagogie. Nous avons aussi interrogé quelques responsables des APPS pour avoir une idée sur leur impact et leur contribution dans l'apprentissage du français. Les vices principaux ont bouclé ce tableau qui nous a permis d'avoir des éléments d'évaluation relatifs à notre étude. Le choix des enquêtés ici était aussi varié que celui des enseignants de French par respect de la représentativité des différents ordres d'enseignement : privé confessionnel (Saint-Benoit, COBIJAM et ASCOBA), privé laïc (EHS), public (GBHS).

1- Votre établissement est-il bilingue ?

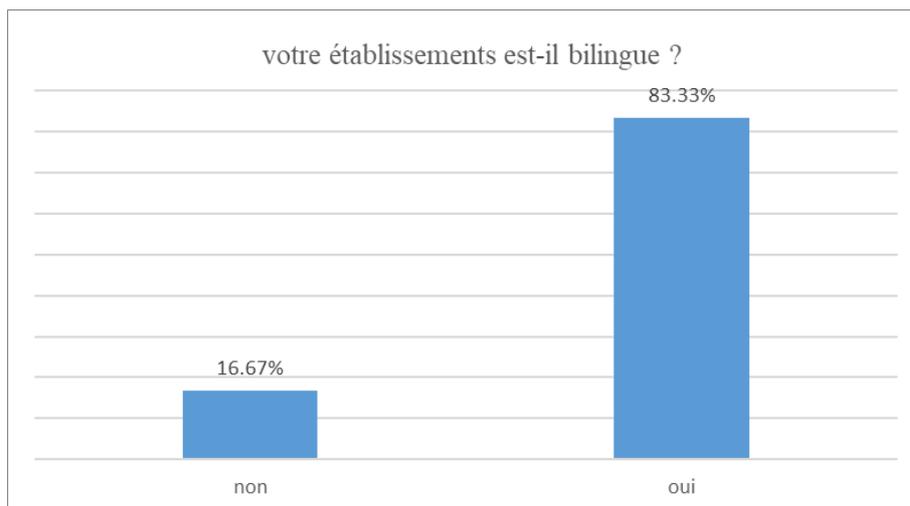


Tableau 62 : Statut des collèges

Les établissements sollicités pour de notre étude sont bilingues. Il est opportun de signaler que les établissements bilingues catholiques sont rares à Bamenda, il y a des collèges pour filles, des collèges pour garçons, des collèges mixtes, mais le bilinguisme pour le moment est plus présent dans les lycées et bons nombres d'enseignants du ASCOBA viennent de GBHS. C'est aussi pour cette raison que nous avons sollicité le GBHS pour avoir deux établissements par aire linguistique.

Nous rappelons que l'objectif principal de notre étude est de vérifier si le bain linguistique a une influence sur l'apprentissage du français chez l'élève anglophone. Nous avons interrogé le milieu de vie familial, nous voulons aussi nous intéresser à l'environnement scolaire. La disposition des salles de classe et savoir s'il y a un bloc à part pour le système anglo-saxon et un autre bloc pour le sous-système francophone, si tel est le cas, cela veut dire que nous avons deux établissements juxtaposés où chacun évolue de son côté, or cela ne favorise pas la communication régulière entre les élèves.

3- La cour de récréation est-elle commune ?

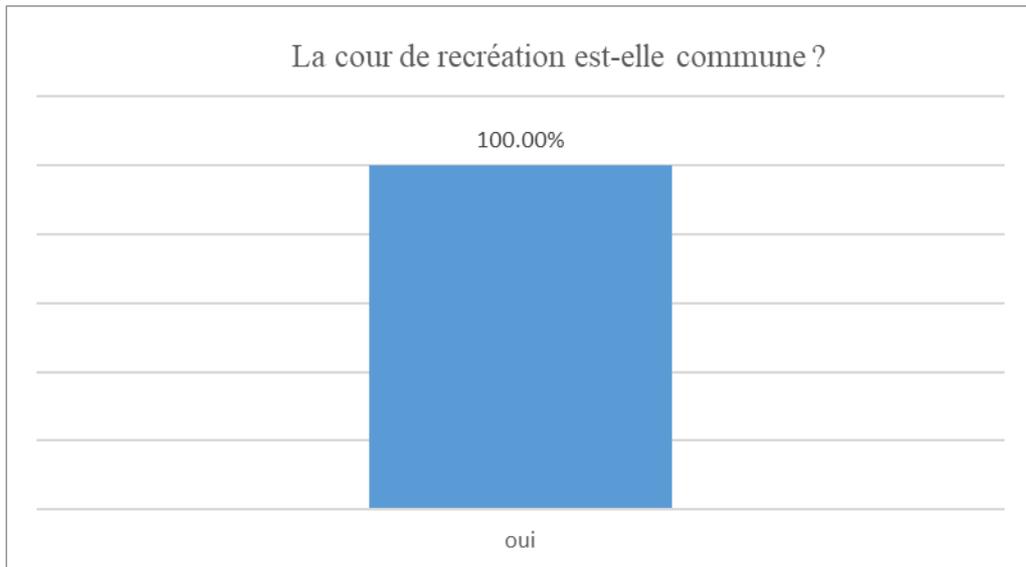


Tableau 63 : type d'espaces pour la récréation

Le but visé dans cette question était de savoir les possibilités d'échanges que peuvent avoir les apprenants des différents sous-systèmes logés dans le même établissement. Cette diversité bien exploitée devrait être un atout pour les apprenants des deux sous systèmes qui apprendraient les uns des autres. Il convient de rappeler que dans certains établissements bilingues, les sections sont bien séparées les unes des autres : bâtiments distincts, salles de classe, salles spécialisées et chaque section a une heure de récréation différente des autres. Or les établissements concernés par la présente étude ont affirmé à 100 % que les récréations se déroulent au même moment et dans la cour commune. La configuration des salles de classe est mixte et ne prévoit pas de bâtiment réservé à telle ou telle section. Les élèves peuvent donc interagir et échanger facilement. Dans le même ordre d'idée, le pourcentage d'interactions en anglais et en pidgin à Bamenda facilite l'acquisition/apprentissage de l'anglais aux francophones et à Yaoundé, la communication majoritaire en français est un atout majeur pour les Anglophones qui apprennent le Français.

1- Quelle est la langue utilisée pour les rassemblements ?

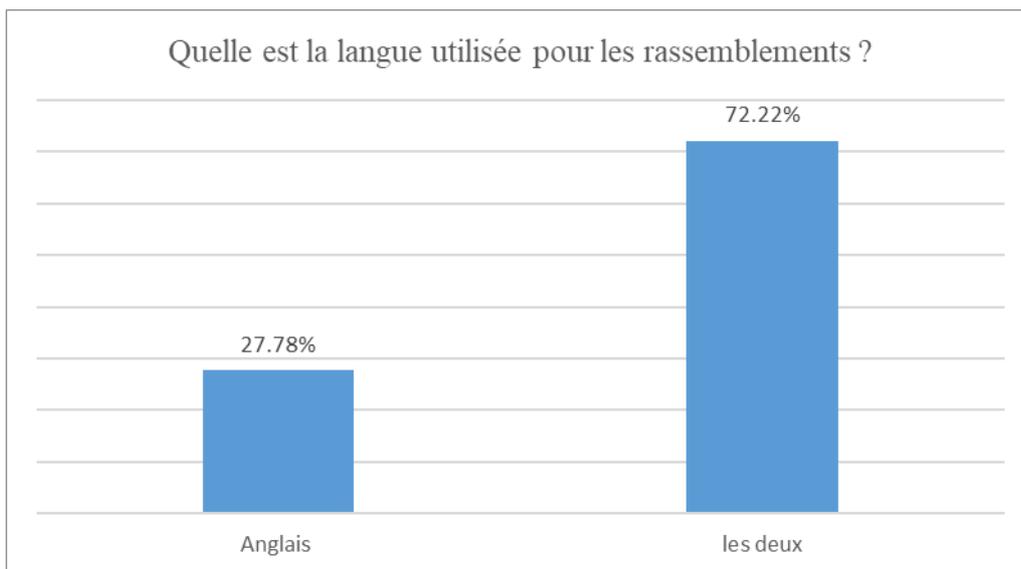


Tableau 64 : la langue utilisée pour les rassemblements

Pour rendre les apprenants du sous-système anglo-saxon bilingues, capables de s'exprimer en Français et en Anglais en faisant un bon usage des prépositions, nous voulons montrer l'impact positif du bain linguistique toutefois, l'exploitation de toutes les possibilités d'écouter et d'utiliser le Français dans le cadre de notre recherche est à prendre en considération. Entendre la bonne prononciation, le bon accord, l'usage correct de tel mot ou telle préposition est aussi une immersion dans la langue cible. Presque tous les établissements bilingues consultés ont déclaré que les rassemblements se passent en français et en anglais puisque les deux sous-systèmes sont ici représentés ; sans oublier le fait que le français et l'anglais sont les deux langues nationales du Cameroun.

Les 27,78% représentent les réponses de ASCOBA et quelques responsables du EHS et GBHS où nous avons constaté des avis divergents entre responsables d'une même structure. À travers cette question nous voulions voir les efforts de l'administration à permettre à leurs élèves d'écouter les instructions et recommandations dans les deux langues. À force d'écouter, la compréhension suivra, et peut-être même l'expression. Le bilinguisme de l'administration expose les apprenants des deux langues à faire des efforts de compréhension, cela permet aussi de faire usage de la langue hors de la salle de classe.

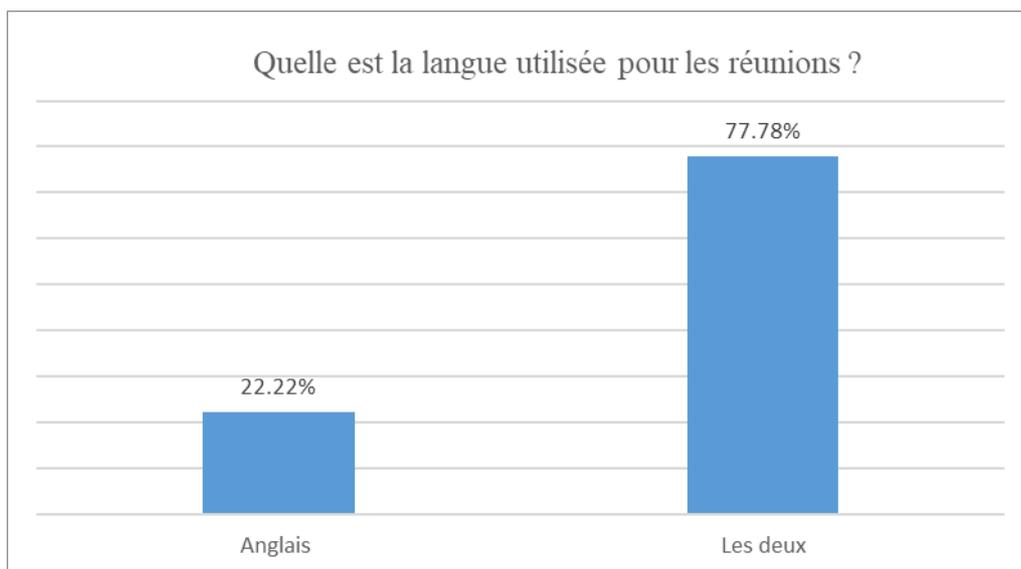


Tableau 65 : la langue utilisée pour les réunions ?

Les attentes au niveau de cette question sont les mêmes que celles de la question précédente. Les responsables doivent prêcher par l'exemple et amener leurs collègues enseignants ainsi que les élèves à faire des efforts d'expression dans leurs deuxièmes langues.

6. Les affiches et indications dans l'établissement sont en quelle langue ?

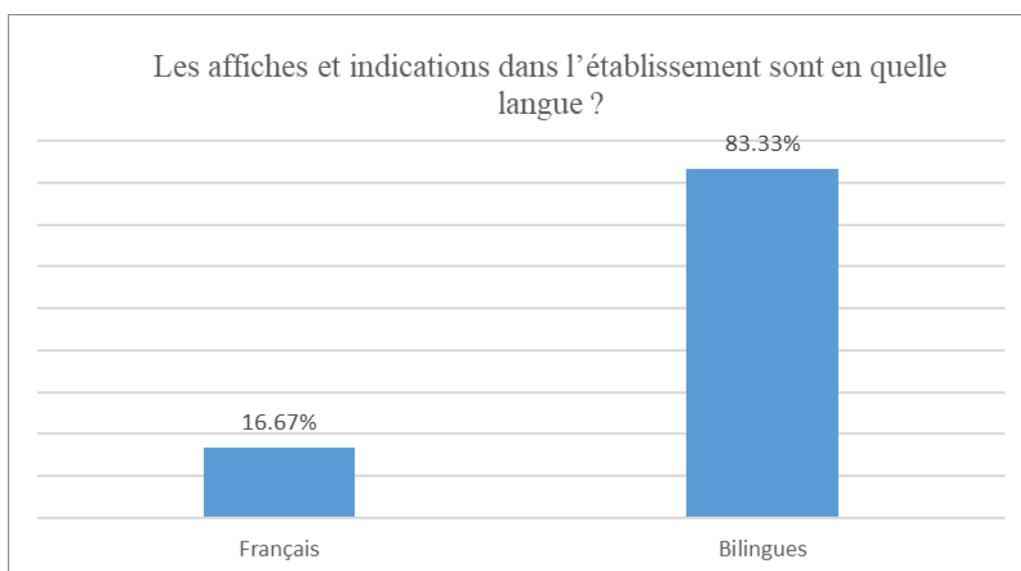


Tableau 66 : Paysage linguistique au sein de l'établissement

Toutes les questions aux membres de l'administration ont pour objectif d'évaluer l'impact de l'environnement scolaire avec tous ses actants sur le comportement linguistique des apprenants. Si les responsables donnent l'impression qu'il n'y a que le Français ou l'Anglais selon la zone linguistique, les enseignants boycotteront le jeu bilingue et les élèves négligeront aussi la journée du bilinguisme et

cela aura des répercussions dans la performance des élèves en Français et en Anglais. Ces activités et ces moments communautaires de la vie scolaire ont leur importance dans l'apprentissage de la langue en situation de vie réelle.

7. Quelle est l'attitude des enseignants anglophones vis à vis du français ?

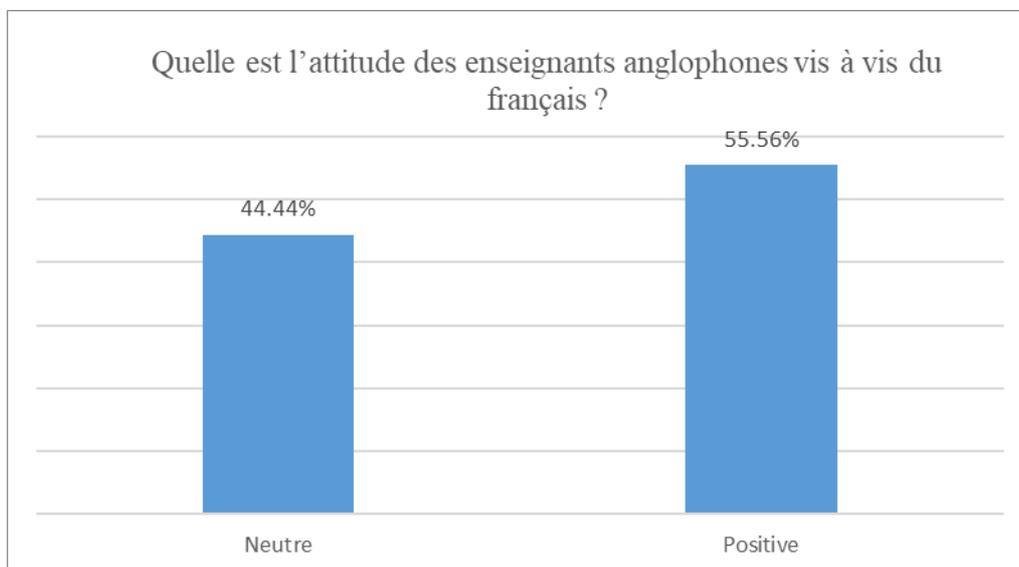


Tableau 67 : l'attitude des enseignants anglophones vis à vis du français

La réponse à cette question fait état 55,56 % d'attitude positive des enseignants vis-à-vis du français. Le pourcentage neutre qui s'élève à 44,44 % est inquiétant puisque nous ne connaissons pas les raisons de cette neutralité. Est-ce un manque d'intérêt pour l'étude ? Est-ce parce que le français ne leur dit rien ? Nous n'avons pas compris cette réserve des enseignants à exprimer clairement leur point de vue par rapport à cette question.

III.10. Questionnaire adressé aux parents.

Les parents sont un maillon important dans l'acquisition / apprentissage d'une nouvelle langue car leurs pensées, visions et actions au sujet de la langue de scolarisation influencent sensiblement la performance, voir l'attitude de leurs enfants vis-à-vis de celle-ci. Le parent est généralement celui qui oriente le choix de l'établissement et parfois de la filière ; c'est lui qui achète les fournitures scolaires (livres essentiels) et qui encadre à la base l'activité éducative. Du point de vue social, le discours qu'il tient sur l'éducation formelle et informelle, sur telle ou telle langue a un impact positif ou négatif sur son enfant. C'est pour cette raison que nous avons jugé nécessaire d'impliquer les parents dans notre étude.

Q1: which language do you usually speak at home with your children?⁶

⁶ Traduction : Quelle langue utilisez-vous à la maison avec vos enfants ?

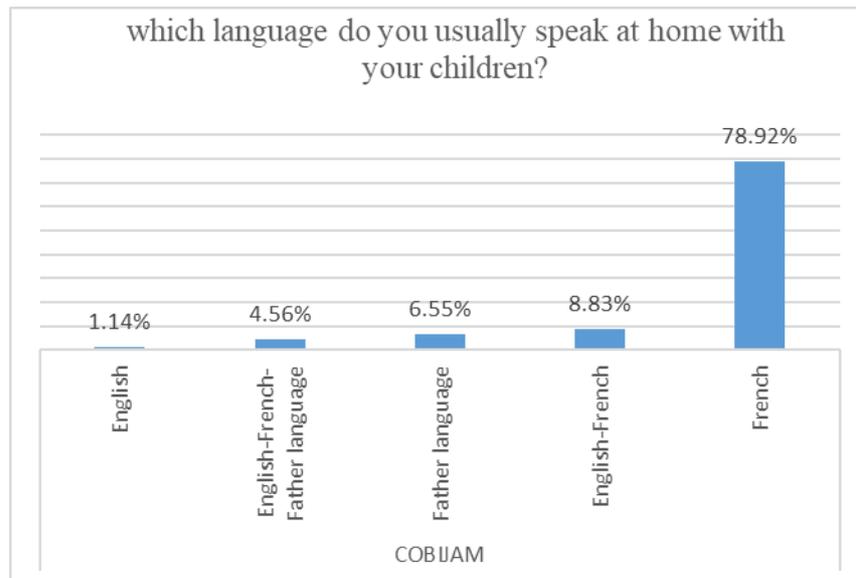


Tableau 68 : langue parlée à la maison par les parents d'élèves du COBIJAM

Au regard des réponses données par les parents, nous constatons que le pourcentage des interactions familiales en français est très élevé au COBIJAM 78,92 %. Ceci ne nous surprend pas étant donné que Yaoundé, lieu où se trouve le COBIJAM est une zone linguistique francophone. Un flashback sur les statistiques des régions d'origine des élèves nous montre que les élèves de FORM II du COBIJAM sont en majorité des francophones. 88,83 % s'expriment en anglais et en français, nous pensons aussi qu'il s'agit des élèves issus des familles mixtes (anglophone et francophone). La langue maternelle oscille entre les 6,55 % & 4,56 %. L'anglais intervient en dernier lieu avec 1,14 % en dehors des pourcentages inclus dans English and father-language et English and French.

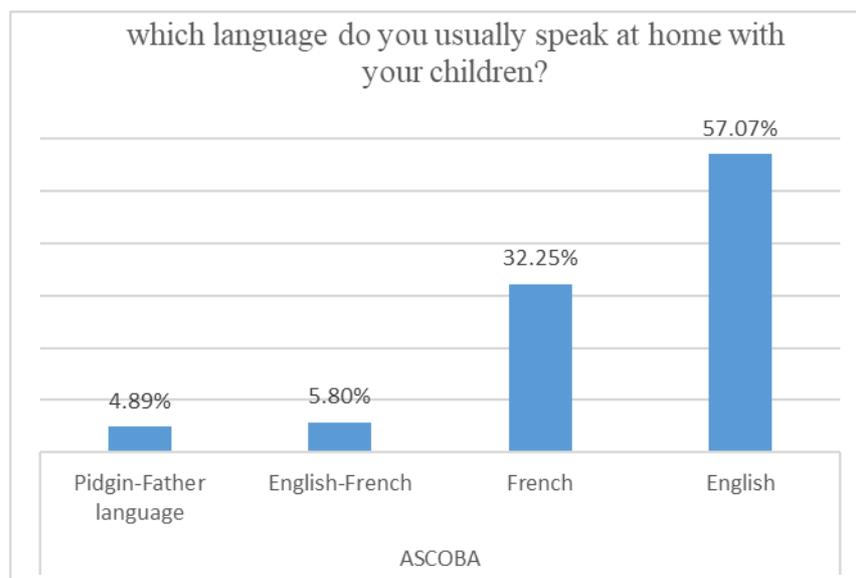


Tableau 69 : langue parlée à la maison par les parents d'élèves de ASCOBA

Quant à ASCOBA, nous avons la tendance inverse où l'anglais prend la première place avec 57,07 %. Ce pourcentage va au-delà avec les modalités Pidgin-Father langage ; English-French. Contrairement au COBIJAM, nous notons à ASCOBA que la langue maternelle occupe une place importante. Le pourcentage du français est non négligeable avec 32,25 %. Ceci montre que le français est présent dans cette zone linguistique anglophone.

Cette question nous a aussi aidé à avoir une idée précise sur la familiarité de l'enquêté avec le français. Nous avons souligné précédemment le rôle du parent dans le processus acquisition/apprentissage de la langue. Le moyen de communication le plus utilisé à la maison aura des répercussions positives ou négatives dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde et pour notre cas, du français.

Pour une famille essentiellement francophone qui s'exprime en français à la maison, les enfants arrivent à l'école parlant déjà le français ; l'anglais qui est pour eux le médium intervient en deuxième ou troisième position au cas où les enfants parlent leur langue maternelle. Un élève dans ce contexte aura plus de facilités en français que ses pairs.

L'éventualité seconde est celle d'une famille anglophone où l'apprenant grandit avec l'anglais et peut être la langue maternelle. Son seul contact avec le français se passe à l'école. La nuance avec cette catégorie se situe dans le milieu de vie de la famille : le quartier, la ville, la région de résidence des parents. Ce sera la préoccupation de la cinquième question.

Q2- Which languages do you speak with your neighbors?⁷

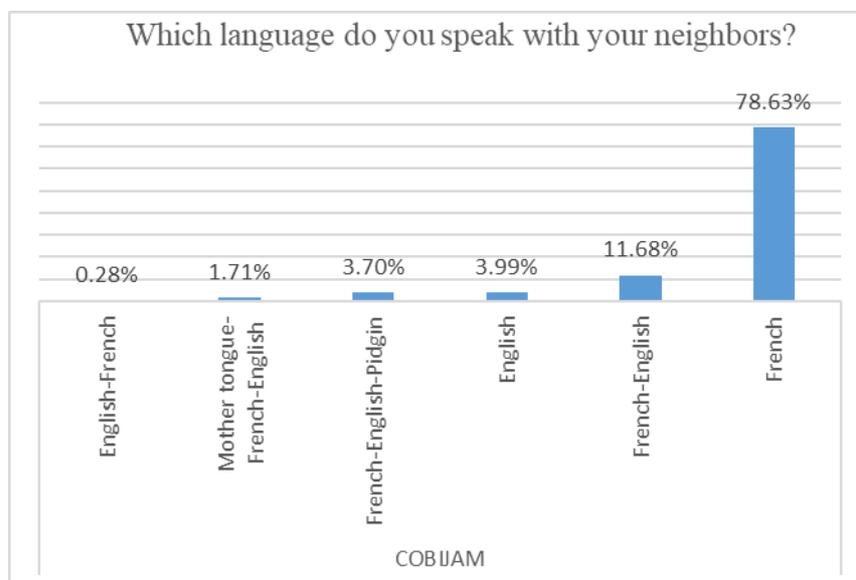


Tableau 70 : langue parlée par le voisinage des parents du COBIJAM

Les résultats obtenus pour cette question montrent comme à la question précédente un écart

⁷Traduction : quelle langue utilisez-vous avec votre voisinage ?

considérable entre le français, langue de la majorité au COBIJAM et les autres langues. Les parents du COBIJAM affirment à 78,63 % communiquer en français avec leurs voisins. Le français revient en plus dans les modalités suivantes ; French-English 11,68% French-English-Pidgin, mother tongue -French-English. Le pourcentage des parents qui communiquent uniquement en anglais avec leur entourage s'élève à 3,99 % hormis celui des autres combinaisons

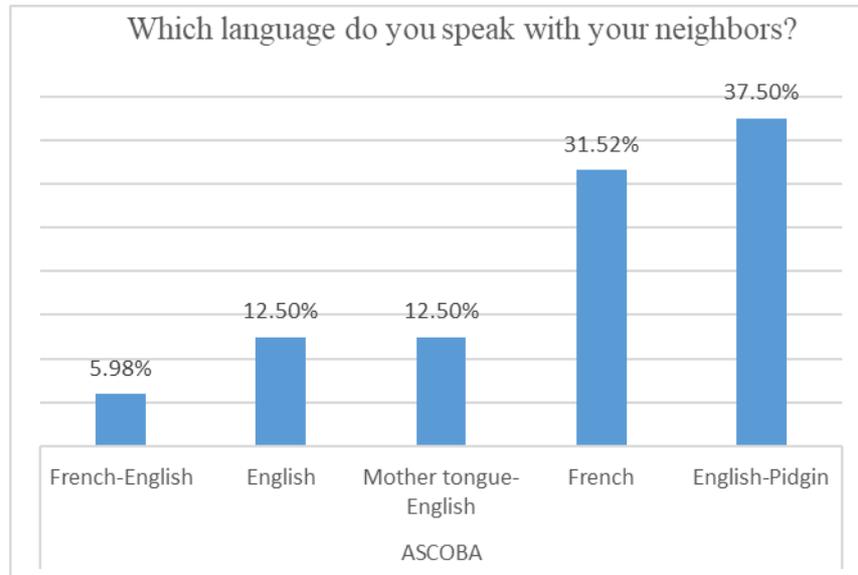


Tableau 71 : langue parlée avec le voisinage des parents de ASCOBA

À ASCOBA, les parents communiquent plus avec leurs voisins en anglais et en Pidgin d'où 37,50 %, en ce qui concerne les interactions typiquement en anglais, elles représentent 12,50 %. L'anglais revient en combinaison avec le français à 5,98 % et avec la langue maternelle à 12,50 %. La somme des occurrences de l'anglais parlé par les voisins est largement élevée. Ce pourcentage démontre que l'anglais est majoritairement parlé à Bamenda. Nous avons cependant, comme à la question 4, quelques voisins qui s'expriment en français : 31,52 % certainement des familles francophones vivant à Bamenda.

En somme, les pourcentages recueillis pour cette question montrent une adéquation entre l'établissement et sa situation géographique et linguistique à savoir, la prédominance de l'Anglais à ASCOBA (Bamenda) et la Prédominance du français au COBIJAM (Yaoundé)

Q3: Is French useful for you and your family?⁸

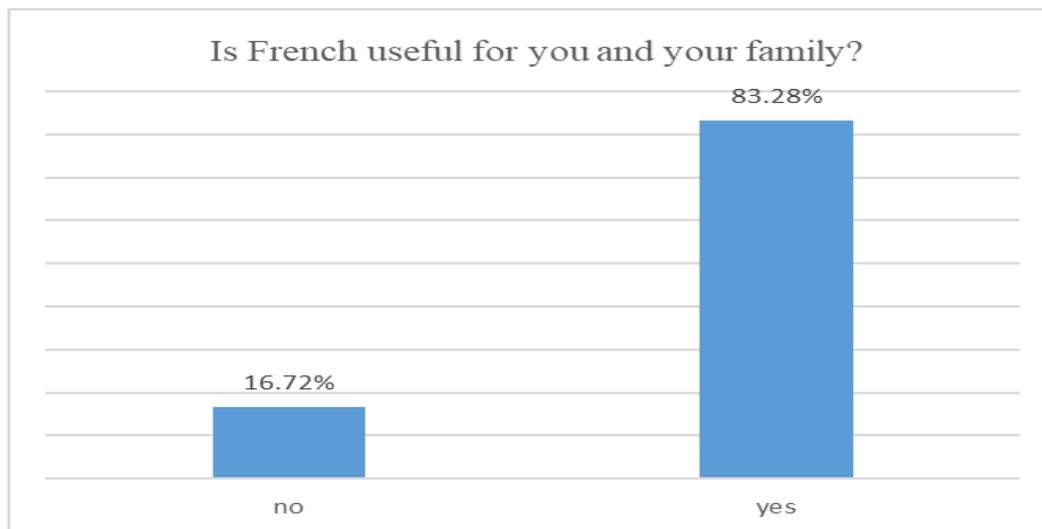


Tableau 72 : utilité du français

En ce qui concerne la sixième question, nous voulions avoir le point de vue des parents et leurs attitudes vis-à-vis du français. Un parent par exemple qui affirme que le français est inutile et sans importance pour sa famille ne pourra en aucun cas encourager son enfant à faire des efforts d'apprentissage de ladite langue. Par conséquent ce dernier n'aura ni intérêt, ni motivation en classe pour le français et la mauvaise performance s'en suivra indubitablement. Les parents qui trouvent l'apprentissage du français nécessaire et important auront une impulsion positive qui servira de levier pour booster l'apprentissage du français.

L'analyse des résultats cumulés du COBIJAM et ASCOBA montrent un pourcentage favorable et élevé des parents pour l'apprentissage du français 83,28%. C'est un score suffisamment éloquent qui met en lumière l'importance du français au-delà de l'appartenance linguistique de base. 16,72% de parents ont exprimé leurs suffrages négatifs vis-à-vis de l'apprentissage du français. Pour eux le français est inutile, il n'est donc pas étonnant de constater une attitude négative de certains apprenants et leurs piètres performances étant donné qu'ils ne trouvent pas leur compte en étudiant le français.

⁸Traduction:trouvez-vous le français utile pour votre famille ?

Q4: Will you advise your children to learn French?⁹

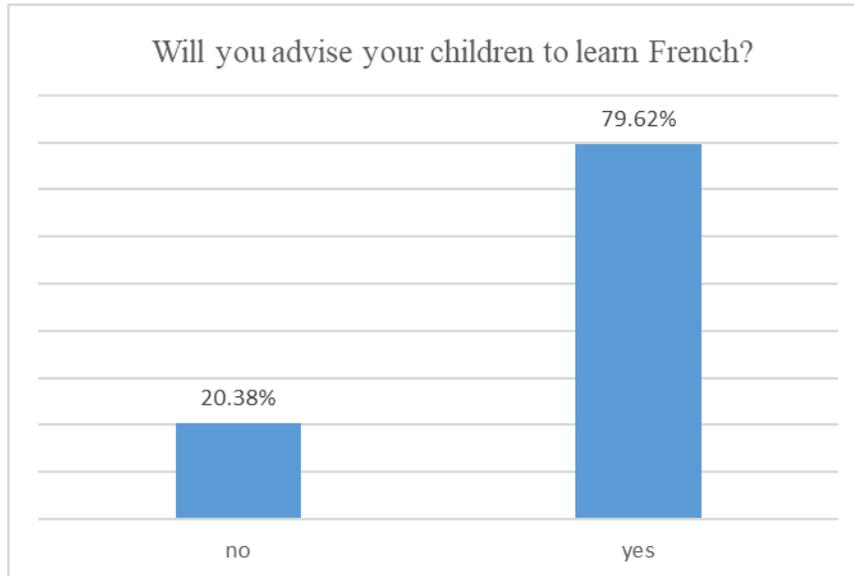


Tableau 73 : l'importance du français

La question 7 était la suite de la 6^e question et les deux questions sont complémentaires. Ce serait contradictoire de trouver le français inutile et d'encourager son enfant à l'étudier. Nous voulions aussi par cette question vérifier l'objectivité des réponses des parents et le sérieux de leurs réponses.

Pour revenir aux résultats obtenus dans cette question nous avons aussi trois modalités comme à la question précédente. 79,62% comme avis favorable pour l'apprentissage du français. Ce pourcentage correspond à quelques exceptions près à la modalité du « oui » de la 6^e question.

⁹Traduction : conseillerez-vous vos enfants d'apprendre le français ?

CHAPITRE IV : ANALYSE ET COMMENTAIRE DES RÉSULTATS.

Les informations recueillies auprès des participants à notre étude se sont avérées cruciales pour mesurer l'impact du contexte social dans le renforcement des compétences et la performance linguistiques. Les données présentées au chapitre précédent mettent en évidence la contribution de l'environnement linguistique dans l'acquisition du français. Le présent chapitre procède au commentaire des résultats obtenus au terme de l'enquête, un ensemble d'éléments relatifs à la performance et aux comportements de la population cible peuvent être mis en exergue. Il s'agit concrètement à partir des observations faites, des évaluations et des résultats des différents questionnaires d'interpréter et de commenter les résultats obtenus pour dégager l'impact du bain linguistique. L'interprétation des données consiste, d'abord en un commentaire général des résultats de l'enquête, suivi de l'impact du bain linguistique chez les enquêtés, ensuite il embraye sur des difficultés rencontrées.

IV.1. Commentaire général des résultats.

Après une analyse des résultats de l'enquête sur l'utilisation des prépositions « à, de, avec, chez », pour auprès des apprenants anglophones du français et le dépouillement des différents questionnaires, nous pouvons procéder à l'annonce de quelques constats.

IV.1.1. Évaluation des élèves

L'analyse des différentes données recueillies auprès des élèves met en évidence une différence entre les élèves des deux établissements retenus. En ce qui concerne l'utilisation des prépositions de temps et de lieu, les élèves du COBIJAM de manière générale ont enregistré de meilleures performances par rapport à leurs pairs du ASCOBA. Ces résultats font état de 72% de réussite contre 30 % à ASCOBA. Par ce pourcentage, nous constatons que les élèves du COBIJAM utilisent mieux les prépositions que ceux de ASCOBA.

Hormis les observations faites pendant les récréations dans les différents campus, lesquels activités nous ont permis d'évaluer l'expression orale chez les élèves de FORM II, nous avons obtenu de meilleures performances chez les apprenants de Yaoundé dans l'utilisation des prépositions, les notes enregistrées parlent en faveur de ce constat. Les vidéos enregistrées des apprenants essentiellement anglophones à leur arrivée à Yaoundé et celles prises quelques mois plus tard chez les mêmes enquêtés laissent voir une différence notable dans les pratiques linguistiques. On constate une facilité à communiquer chez ces élèves anglophones après quelques mois à Yaoundé, ils s'expriment sans complexe malgré quelques erreurs dans la syntaxe qui ne nuisent pas à la transmission du

message. Au vue de ces résultats encourageants, il y a lieu d'attribuer ces bons résultats au contexte d'apprentissage qui n'est autre que le bain linguistique. Nous constatons que les élèves de Bamenda qui n'ont pas les mêmes opportunités les incitant à utiliser le Français en contexte réel dans la vie quotidienne et qui ne sont généralement en contact avec le Français qu'en classe éprouvent les difficultés autant à l'oral qu'à l'écrit d'où la confusion dans l'utilisation des prépositions. Dans les réponses aux questions, ils soulignent la faible pratique des notions étudiées qui se matérialise par un oubli d'une grande partie des notions dispensées en classe du fait de la non réutilisation en dehors du cours. Le bain linguistique et les cours en immersion tels que l'ont montré plusieurs chercheurs et comme tend à démontrer cette étude eu égard aux résultats obtenus facilite l'acquisition/apprentissage du Français aux anglophones, cela peut aussi être le cas avec la didactique de l'Anglais aux francophones.

IV.1.1.1. Description des erreurs enregistrées

Afin de mieux déceler les difficultés que rencontrent nos élèves francophones comme anglophones dans leur utilisation des prépositions en français, nous avons procédé à une classification des erreurs prépositionnelles. L'analyse des 60 copies de l'exercice à trous et les échanges pendant nos observations nous ont permis d'établir des constats sur les difficultés que rencontrent nos apprenants de français. Ces difficultés se traduisent sous forme d'erreurs. Nous les avons répertoriés en plusieurs catégories

IV.1.1.1.1. Sur le plan syntaxique

La production des élèves enquêtées, majoritairement en provenance de ASCOBA a révélé plusieurs erreurs de langue, notamment dans les catégories grammaticales et lexicales telles que les prépositions qui font l'objet de notre recherche. À partir des observations, du test et d'un corpus écrit des apprenants du ASCOBA, nous avons : pu déceler les erreurs suivantes :

IV.1.1.1.2. Les erreurs lexicales

Selon Laniel (1991), cité par Elias Kossi KAIZA (2021), les erreurs lexicales désignent toutes les difficultés qui accompagnent les choix lexicaux des apprenants durant une activité orale ou écrite. Selon lui, de telles difficultés sont dues en grande partie à leur méconnaissance partielle ou totale des propriétés sémantiques de la langue, objet d'apprentissage. La liste non exhaustive des exemples recueillis des interviews et observations présente ces quelques phrases :

- *Sac en main / Sac à main*
- *Franck est arrivé en Yaoundé en l'âge de cinq ans / Frank est arrivé à Yaoundé à l'âge de cinq ans*

- *Mon premier voyage à Douala c'était dans 2018 /Mon premier voyage à Douala c'était en 2018.*
- *Le Voyage pour le Bamenda douala /le voyage de Bamenda à Douala*
- *À la maison de ma tante /chez ma tante.*

Les exemples ci-dessus indiquent que les élèves ont une notion inadéquate des prépositions.

Ce mauvais usage des prépositions détourne le sens du message et rend la phrase incorrecte, alors la confusion dans le choix des prépositions peut empêcher la compréhension.

IV.1.1.1.3. Les erreurs d'addition

- *Ma tante est allée pour donner l'argent /Ma tante est allée donner l'argent.*
- *Comme le pousseur marchait vite je lui ai dit :(attends pour moi)/Attends-moi.*
- *J'étais contente quand je suis arrivé à chez moi /j'étais contente quand je suis arrivé chez moi*

IV.1.1.1.4. Les erreurs d'omission

- *Je doute sa sincérité /je doute de sa sincérité*
- *Obéissez vos parents /obéissez à vos parents.*
- *Elle a répondu les questions /elle a répondu aux questions.*

L'usage des prépositions est fréquent en français et il pose beaucoup de problèmes aux apprenants anglophones qui généralement confondent ou font le transfert négatif de l'anglais. Nous avons noté un emploi erroné des prépositions : **à, de, pour, en, chez**. Ces difficultés relèvent non seulement de l'ignorance, mais de l'absence de pratique de la langue de la part des apprenants or les prépositions jouent un rôle important dans la phrase. En plus de participer à sa structuration, elles contribuent au sens de la phrase.

IV.1.1.1.5. Sur le plan sémantique

Le mauvais choix de la préposition dénature et déforme le sens de la phrase par exemple, la phrase no 2 du test : il fait froid le matin, tu ne dois pas sortir **avec/ pour** ton pullover. Ou encore la phrase no7 : je voudrais une chambre avec une vue **sous/dans** la mer.

L'analyse et l'interprétation des constructions préposition réelles de nos élèves montrent que la majorité des erreurs commises relèvent de la non maîtrise du sens même de la préposition et de la phrase.

IV.1.1.1.6. Sur le plan contrastif

Du point de vue contrastif nous avons noté auprès des apprenants anglophones que ce soit ceux du COBIJAM ou ceux du ASCOBA des erreurs dans leurs constructions dues au recours à leur L1. L'ignorance de la préposition juste à utiliser, amène principalement l'apprenant anglophone à faire des

transferts négatifs, tombant ainsi dans le piège des interférences. C'est ainsi que nous avons rencontré des phrases telle que : Hier soir j'ai regardé le match **sur** la télévision au lieu de dire **à** la télévision, ceci à cause de la version anglaise : yesterday I watched a match **on** the TV.

DEBYSER, (1970 :35) parle de l'erreur interlinguale.

Un type particulier de faute que commet l'élève en apprenant une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de "déviations" ; de "glissement", de "transfert"

IV.2. Interprétation des résultats

À travers notre étude, nous avons constaté que les élèves essentiellement anglophones du COBIJAM vérifient l'hypothèse d'acquisition/apprentissage de Krashen dans la mesure où ces élèves qui au départ ne pouvaient pas s'exprimer en Français sont capables de produire des énoncés grammaticalement corrects et répondants à la communication. Ils peuvent faire des accords justes, utiliser adéquatement les prépositions de lieu et de temps et ceci de manière inconsciente à travers la pratique courante et le vécu quotidien dans un milieu en majorité francophone. L'hypothèse de l'acquisition et même celle du moniteur à travers l'environnement et le contexte favorisant la communication.

IV.2.1. Le contexte d'accueil comme terrain d'expression des besoins linguistiques.

Les élèves anglophones vivants à Yaoundé acquièrent inconsciemment le français par les interactions de la vie courante. Pour asseoir les bases de cette acquisition informelle du français, les apprenants ont besoin du système appris des règles grammaticales qu'ils compensent avec les cours formels. Bon nombre de facteurs linguistiques font obstacle à la compétence de l'apprenant anglophone du français surtout ceux qui ne sont en contact avec le Français seulement au collège. Dans leur apprentissage, ils rencontrent plusieurs difficultés dont l'insuffisance de l'expression, les différences morpho syntaxiques du français et de l'anglais. Or comme l'affirment Ezedili, S. et Ezeani, E (2012 :85) : « *La maîtrise des éléments morphosyntaxiques est indispensable à l'encodage et au décodage des messages...D'où la nécessité de pratiquer la langue.* »

Grevisse (2004) observe la difficulté de choix correct de la préposition qui doit aboutir à la construction acceptable de la phrase. Il s'interroge :

Quelle est la bonne préposition ? [...] La syntaxe des compléments en effet n'est pas simple, elle a des chemins nombreux, avec leurs carrefours, leurs arrières, et leur fondrière même, où les maladroits s'achoppent, s'embourbent et tombent dans le mauvais style ou dans l'incorrection caractérisée.

Tout ceci traduit la difficulté pour les apprenants qui ne pratiquent pas la langue au quotidien ; ils ont du mal à acquérir les automatismes de ladite langue. C'est le cas des élèves du ASCOBA avec le français. Pour eux le moniteur ne peut pas agir facilement car ils ont la difficulté à faire la différence

entre la bonne version et l'erreur.

IV.2.2. Regard contrastif sur les performances des deux établissements.

L'analyse des données du ASCOBA a fait ressortir quelques élèves ayant la moyenne car, si le pourcentage général est en dessous de la moyenne, il n'en demeure pas moins que certains élèves anglophones à Bamenda ont pu avoir la moyenne dans l'évaluation faite sur les prépositions « à, de, avec, chez pour ». Toutefois, ils éprouvent des difficultés à s'exprimer réellement à l'oral comme à l'écrit, c'est pourquoi les copies de rédaction sur le premier voyage à Douala ayant constitué notre pré test étaient quasiment vides. S'ils peuvent remplir les exercices à trous, les QCM. Il n'est pas évident d'utiliser le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison pour former les phrases cohérentes dans un discours. Ces apprenants du ASCOBA qui connaissent donc les mots du vocabulaire hors contextes, qui connaissent les prépositions et les règles de grammaires par cœur, ont besoin de pratiquer réellement la langue pour communiquer. C'est ce que recommande Krashen dans son approche naturelle d'acquisition d'une 2^{ème} langue.

La différence entre les élèves du COBIJAM et ceux du ASCOBA est notoire au regard des observations, des notes de l'évaluation faites pendant notre enquête, de l'analyse des copies et même des notes en français de la 3eme séquence de leurs établissements respectifs. Nous pensons que la bonne performance des apprenants du COBIJAM est due au bain linguistique qui est un adjuvant important ; il agit comme un levain à la pâte pour les élèves du COBIJAM. En dehors des cours de français en classe ils vivent le français dans leur quotidien. Ils font usage des prépositions tous les jours en interagissant avec les natifs de la langue. C'est dans cette logique que Kaiza (2021 :112) reconnaît les difficultés qu'éprouvent les apprenants anglophones dans l'emploi des prépositions et encourage la pratique de la communication réelle comme stratégie facilitatrice. Il souligne qu'une préposition prend son sens en relation avec les autres éléments de la phrase. Dialoguer, s'auto-corriger et s'inspirer des erreurs commises pour améliorer l'expression, telles, sont les mesures de remédiation pouvant améliorer l'apprentissage des prépositions chez les apprenants anglophones. Or cela va en droite ligne de l'approche de Krashen qui démontre l'impact de l'environnement sur l'apprentissage de la langue.

IV.2.3. Commentaire du questionnaire adressé aux apprenants

En dehors des interviews, des observations et du test écrit, les élèves ont été soumis à un questionnaire. L'analyse générale de ce dernier avait pour objectif de déterminer l'âge, le genre, l'origine des enquêtés, ensuite avoir une idée sur leur attitude et leur intérêt vis à vis du français et vérifier nos hypothèses, enfin requérir leurs points de vue sur la méthode à adopter pour améliorer leurs performances en français. Celle-ci a montré à travers les différents histogrammes des similitudes, mais

aussi des divergences d'attitudes et de points de vue entre les élèves du COBIJAM et ceux du ASCOBA.

Les élèves de FORM II du COBIJAM bien qu'inscrits dans le sous-système anglo-saxon, sont à majorité francophones, ils parlent français à la maison et à l'école, ils aiment le français et un bon nombre affirment vouloir approfondir l'apprentissage du français. Cela laisse entrevoir un intérêt pour cette langue et ceci se manifeste dans la qualité des réponses données. Plusieurs possèdent le livre de français et s'expriment en classe soit pour répondre aux questions soit pour donner leur avis. L'analyse des réponses données montre que même les élèves originaires du Nord-ouest et du Sud-ouest du fait de leur vécu et interactions quotidiennes avec les francophones font l'effort de s'exprimer en français en classe et en récréation. Cela leur permet aussi d'avoir une meilleure performance par rapport à leurs pairs qui évoluent à Bamenda où la plupart des interactions se font en anglais.

À la question : vous exprimez-vous pendant le cours de Français ? Si oui pourquoi ? Sinon pourquoi ? Nous avons pu noter à travers les réponses la facilité d'expression chez les élèves du COBIJAM ce qui n'est pas le cas avec ceux du ASCOBA qui sont en majorité originaires des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Très peu parmi eux parlent français à la maison et presque pas au collège, leurs contacts avec le Français reste le cours et la majorité y assiste à cause du caractère obligatoire, par conséquent ils sont passifs et y restent sans conviction ni intérêt. Le pourcentage de ceux qui s'expriment en français pendant le cours est très réduit. Nous constatons aussi que les activités qu'ils choisissent de mener pendant le cours de français sont loin de les aider à améliorer leurs performances. A la question justifiant la non prise de parole en classe pendant le cours de Français, les réponses obtenues expriment le malaise qu'éprouvent les élèves du ASCOBA vis-à-vis du Français. Plusieurs aimeraient parler mais personne ne leur donne la parole d'où le ressentiment des apprenants et leur réserve dans la prise de parole en classe. Nous pouvons aussi évoquer la question de la meilleure méthodologie à utiliser pour atteindre les objectifs visés en Français. La similitude entre les apprenants du ASCOBA et ceux du COBIJAM, se trouve dans la proposition des activités facilitatrices. Les apprenants de part et d'autres ont sollicité des activités ludiques à l'intérieur et à l'extérieur du campus scolaire. Nous savons que les excursions sortent du cadre formel habituel de la salle de classe et plongent les élèves dans un cadre naturel où ceux-ci peuvent parler, jouer, s'entraîner sans tenir compte des fautes des règles de grammaire. L'apprentissage se passe ici justement comme dans un cadre familial avec ses parents où l'on acquiert automatiquement la langue en écoutant et en échangeant avec les autres. La correction est douce et joyeuse. Pour ce qui se réfère notre étude, cette méthode est celle de Stephen Krashen dans son approche naturelle d'acquisition de la langue. Il insiste et met l'accent sur le rôle primordial de l'environnement d'apprentissage ainsi que la motivation. En dehors des excursions, les élèves du ASCOBA ont sollicité le club français et l'organisation des débats

qui selon eux seraient un bon adjuvant dans l'apprentissage du Français. Dans le registre des suggestions, les élèves du ASCOBA ont proposé l'augmentation des heures de cours et l'utilisation des supports audio et visuels. Or nous savons aussi qu'il faut assez de temps pour effectuer une sortie avec les élèves pour un cours à l'extérieur, nous sommes conscients de la rareté des laboratoires et même la possession des appareils adéquats pour les cours audiovisuels. Pourtant les objectifs doivent être atteints, le Cameroun a besoin des citoyens parfaitement bilingues. Il est donc question de faire la part des choses et de trouver les moyens objectifs et à la portée de tous pour faciliter l'acquisition / apprentissage du Français.

IV.2.4. Commentaire du questionnaire adressé aux enseignants

En ce qui concerne les enseignants, l'observation faite dans les établissements nous a permis de nous rendre compte que certains enseignants mettent plus d'accent sur la maîtrise des règles de grammaire que sur la communication. De plus certains dispensent le cours de français en anglais or l'apprentissage d'une langue ne doit pas se résumer à la maîtrise mécanique des règles de grammaire et du vocabulaire. Cette façon de faire démotive les apprenants et conduit au manque d'intérêt. Nous avons aussi constaté que la minorité d'apprenants anglophones qui essayent de s'exprimer font face aux erreurs et la façon donc celles -ci sont corrigées frustre les apprenants qui développent la peur de commettre d'autres erreurs, cela devient un frein à la communication.

Les réponses obtenues à travers le questionnaire adressé aux enseignants font état d'une différence entre ceux de Yaoundé et ceux de Bamenda. La possession du livre au programme est plus élevée à Yaoundé. Le problème de compréhension du français a aussi été moins évoquée. Les difficultés rencontrées par tous sont : le manque de motivation, le temps imparti pour les cours de français qui ne facilite pas la mise en pratique des activités ludiques, l'absence du matériel didactique de pointe tel que les projecteurs, ordinateurs, CD & clés USB, TV... qui permettraient de rendre les cours de langue plus vivants et attrayants. Presque tous les enseignants enquêtés affirment privilégier l'oral à l'écrit et la communication aux règles de grammaire. Pourtant les résultats obtenus à l'issue de l'enquête nous montrent le contraire nous avons comme le soulignait déjà Ebongue (Ibid. (2014.198) :

Il est évident que l'on pourrait procéder ainsi pendant des décennies, l'apprenant n'acquerra pas de compétence de communication en L02. La manière dont le français et l'anglais sont enseignés cherche tant bien que mal les compétences écrites et non la compétence de communication qui permet de s'exprimer couramment dans une langue étrangère

L'évocation de cette difficulté à communiquer en français montre la nécessité d'un aggiornamento de la didactique des langues et du français aux anglophones en particulier. Plusieurs suggestions ont été faites par les enseignants, nous y reviendrons dans les propositions.

À l'issue du questionnaire adressé aux enseignants, nous nous rendons compte que leurs réponses

rejoignent celles des élèves à quelques exceptions près. Les réponses obtenues dépendent de la zone dans laquelle l'enseignant enquêté exerce, néanmoins la quasi-totalité est unanime sur la compétence préférée des apprenants à savoir : l'expression orale. Il en est de même au sujet des activités pouvant faciliter l'apprentissage des prépositions et du français, plusieurs ont choisi les jeux ludiques et le dialogue. A travers ce choix, nous voyons la nécessité de revoir la méthode et les contenus afin d'améliorer la compétence des apprenants. Les difficultés mentionnées pourront certainement trouver leurs solutions dans les propositions faites par les enseignants. Si les enseignants de Yaoundé trouvent que le cours de Français aide les élèves hors de la salle de classe dans le vécu quotidien cela ne fait pas l'unanimité pour ceux qui exercent à Bamenda où les interactions se font généralement en anglais ou en pidgin. Le français se limite donc au cours de French, il n'est qu'une matière au programme, qu'on pourra choisir au GCE ou non. Il n'est pas vu comme un médium qui aide à communiquer avec les autres. L'input dans leurs cas n'est pas actif.

L'enquête menée sur le terrain a aussi permis de noter l'embarras des enseignants au sujet de la méthode d'enseignement utilisée pour l'expression orale. Les avis sont partagés sur la compétence à privilégier, les règles de grammaires ou la communication. Cette dichotomie évoquée dans notre revue de la littérature est un sujet qui continue à interpeler les chercheurs et les enseignants. Nous soutenons la pensée de Krashen qui recommande de procéder de la même manière que nous apprenons nos langues maternelles pour acquérir les nouvelles langues. Krashen dans son hypothèse du moniteur montre le rôle que ce dernier occupe dans la correction des erreurs ainsi que la contribution qu'apportent les cours de grammaire dans un contexte Formel d'apprentissage d'une nouvelle langue. La proposition d'avoir les cours à l'extérieur de la salle de classe, rejoint justement ce postulat de l'approche naturelle de l'apprentissage des langues où l'élève sera plongé dans un bain linguistique dans lequel il pourra écouter des locuteurs natifs, ou il pourra aussi sans stress utiliser la langue en contexte réel en s'amusant et sans crainte ni honte de commettre des erreurs. Dans ce cas, l'élève apprend sans s'en rendre compte. (Apprentissage implicite.) Étant donné que les enseignants ne pourront pas toujours déplacer les apprenants, mettre en pratique certaines propositions faites par les enseignants serait peut-être une solution parallèle pour activer la motivation et l'intérêt des élèves et améliorer leur performance en français.

IV.2.5. Les parents d'élèves

Les parents sont un maillon importants dans la chaîne éducative, ceux-ci, après le dépouillement du questionnaire ont deux tendances étant donné que les résultats font état d'une divergence de points de vue ; ceux qui sont favorables au français et d'autres qui trouvent que cette langue est inutile et non opérationnelle. Chacun selon ses motivations et ses raisons a exprimé son point de vue. L'influence de

l'attitude des parents vis-à-vis du français s'est fait ressentir sur la performance de leurs enfants. Bon nombre de parents résidants à Yaoundé, d'origine francophones ou anglophones ont exprimé le désir de voir leurs enfants apprendre le français pour des raisons diverses. D'aucun mettant en avant l'Etat bilingue, d'autre ont à l'esprit que cela multiplie les chances de trouver un bon emploi. La majorité a évoqué l'aspect communicatif et l'ouverture au monde à l'intérieur comme à l'extérieur de nos frontières en insistant sur le fait selon lequel 8 régions sur 10 sont francophones.

Cet état d'esprit est celui qui caractérise les élèves de FORM II du COBIJAM dont l'importance du français n'est plus à démontrer. Ils ont besoin du Français non seulement pour aller en classe supérieure et passer les examens officiels mais davantage pour vivre à l'aise, en harmonie avec la société dans laquelle ils vivent et se sentir libres, communiquer avec tout le monde fut-il francophone ou anglophone. Il faut relever que sur les douze parents qui ont voté NON pour le français, 3 sont du COBIJAM (un francophone et 2 anglophones)

La 2ème catégorie de parents concerne ceux qui ne trouvent pas d'intérêt pour le français. Comme nous venons de le souligner plus haut, les parents du ASCOBA sont en majorité concernés.

Sur 30 parents, 13 se sont abstenus de donner leur avis. Des 17 autres, nous avons 9 parents qui trouvent le français inutile pour leurs enfants. Au vu de ce qui précède, que peut-on attendre d'extraordinaire concernant la performance de tels élèves ? Auront-ils le matériel didactique adéquat ? Pourront-ils choisir le Français au G.C.E ? De tels parents seraient indifférents si leurs enfants ont de mauvaises notes en français.

Lorsque nous poussons la réflexion pour voir les motifs de ce rejet, nous nous rendons à l'évidence que vivants à Bamenda où presque tout le monde s'exprime en anglais ou en pidgin. Parler français ou non n'a aucune incidence immédiate dans le vécu des parents et des élèves. En dehors de la salle de classe et surtout en dehors du cours de français, les élèves évoluant dans la zone linguistique anglophone n'ont pas besoin du français, sauf la poignée de francophones qui échangent en français à la maison avec leurs parents. Le français est donc pour ceux du ASCOBA juste une matière à valider et même si on n'a pas la moyenne en français, on peut réussir en complétant la note avec de bonnes performances ailleurs.

Au vu de ce qui précède, force est de constater le rôle important que les parents occupent dans le suivi de leurs enfants en français et l'impact de cette attitude sur la performance des apprenants. Si les parents de Yaoundé reconnaissent qu'ils ne peuvent pas se passer du français, ceux de Bamenda par contre trouvent que l'anglais est la langue la plus parlée au monde, par conséquent connaître le français n'a aucun avantage supplémentaire pour leurs enfants

IV.2.6. L'administration

L'administration scolaire est chargée d'implémenter la politique éducative de l'état. C'est elle qui veille à la mise en application des directives et orientations sur le terrain. Nous nous sommes aussi intéressés au rôle des responsables dans l'acquisition /apprentissage du français dans les établissements dont ils ont la charge. Il convient de signaler qu'il ne nous a pas été possible de recueillir l'avis des principaux et proviseurs des établissements sollicités par l'enquête. Néanmoins nous avons pu avoir leurs collaborateurs directs : vice principaux, préfets des études, surveillants généraux et responsables des APPS qui ont répondu à notre questionnaire. À travers les réponses obtenues, il apparaît clairement que la quasi-totalité fait des efforts pour rendre le bilinguisme effectif dans leurs structures : Rassemblements bilingues, rencontres bilingues, Hymne national et prières bilingues, fiches de renseignement ... Pour ne citer que ces quelques aspects.

Plus les élèves sont en contact avec la langue étudiée mieux ils l'acquièrent. Si un responsable en zone francophone ne dit jamais un mot en anglais, s'il n'insiste pas sur l'application du jeu bilingue et n'amène pas ses collaborateurs à respecter la journée hebdomadaire du bilinguisme, le laxisme s'installe et les élèves à leurs tours ne jugeront pas nécessaire d'apprendre le français ou l'anglais.

Si au contraire toutes les mesures sont prises pour amener les enseignants à mieux asseoir les bases du bilinguisme, les cours de français bien préparés et bien dispensés en respectant le temps imparti, les évaluations objectives, les APPS, le French Club. Tous ces éléments pourront amener les élèves non seulement à avoir la moyenne en classe mais surtout communiquer vraiment en français.

Tous les membres de l'administration ont affirmé jouer leur partition pour favoriser le bilinguisme dans leur structure éducative. Au bout des différents commentaires sur le questionnaire, nous constatons que malgré toutes ces dispositions, les performances en français des élèves anglophones ne sont pas bonnes à l'écrit comme à l'oral. Epongo. (2012) déplorait déjà l'inadéquation entre la méthode et le résultat en ces termes :

L'enseignement de la LO2 dans le sous-système éducatif anglophone s'accompagne de beaucoup de laxisme de la part des chefs d'établissement : les élèves n'assistent pas assez au cours de français ; ceux-ci sont très souvent dispensés en anglais ; et parfois lors des examens officiels tel que le GCE Ordinary Level et GCE Advanced Level, il est souvent demandé aux candidats de traiter l'épreuve de français dans la langue où ils se sentent à l'aise, cette langue est toujours l'anglais ; les 5 heures hebdomadaires recommandées pour enseigner le français aux élèves anglophones ne sont que des maigres périodes qui durent entre 30 et 35 minutes.

Notre enquête à travers l'évaluation des élèves et les différents questionnaires nous a permis de vérifier l'impact du bain linguistique dans l'acquisition /apprentissage du français aux élèves anglophones. Les différentes étapes de notre recherche et les difficultés qu'éprouvent les élèves du ASCOBA à s'exprimer en français à l'instar de leurs camarades qui étudient en zone francophone nous

permettent de vérifier nos hypothèses de recherche et viennent par la même occasion justifier notre souci de faire de la méthode naturelle de Krashen notre cheval de bataille en vue de pallier au problème de communication en Français auquel font face les élèves anglophones.

IV.2. Bain linguistique et contextualisation de l'approche de Steven Krashen.

Plusieurs auteurs dans leurs articles sur l'acquisition/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère parlent tantôt des cours en immersion, tantôt du bain linguistique. Hélène Phelipon (2021 : 2) dans son article Nuance entre « Bain » et « Immersion » nous donne la différence entre ces deux.

Les cours en immersion réalisés dans le pays cible sont à différencier du véritable bain linguistique. Dans le premier cas, l'immersion est artificielle : un cadre reconnaissable, horaires de début et de fin de cours...le bain quant à lui est une situation plus spontanée d'exposition à la langue cible, exigeant des sollicitations verbales en situation authentique dans cette même langue, vécue alors comme naturelle.

Dans le cas des cours immersifs, les apprenants étudient la langue et son fonctionnement donc la langue est objet de savoir. Or si le savoir acquis n'est pas mis en pratique en situations authentiques, si les compétences acquises ne sont pas transformées en performances, c'est à dire utiliser le vocabulaire connu dans les phrases, se servir des règles de grammaire connues pour agencer des phrases correctes, l'apprentissage restera passif, certainement dans le cerveau mais sans passer à la communication concrète.

Dans notre travail nous voulons insister une fois de plus sur le rôle de la langue qui doit passer de la connaissance à l'action. De la maîtrise des règles de grammaire à leur utilisation dans le discours. Les élèves anglophones du COBIJAM, s'ils maîtrisent la grammaire qui leur est enseignée en classe, le bain linguistique devient un avantage important pour faire d'eux de parfaits bilingues puisqu'ils pourront communiquer efficacement et effectivement. Le bain linguistique va donc insister sur l'action et la performance. Or la meilleure façon d'atteindre rapidement cette performance est de transposer les connaissances vers des situations authentiques à travers des activités ludiques et motivantes. Plusieurs apprenants et enseignants ont d'ailleurs sollicité cette approche lors de la réponse au questionnaire.

A la question de savoir comment tirer un maximum de profit du bain linguistique dans l'apprentissage d'une langue. Hélène Phelipon réitère l'efficacité de cette stratégie. Pour elle le bain linguistique est plus bénéfique à l'acquisition d'une langue par rapport au cours en immersion car il fait davantage travailler la performance et l'expérience en contexte réel.

Le bain linguistique transforme donc la langue (objet de savoir) en véritable médium/moyen pour communiquer, socialiser de manière beaucoup plus naturelle et spontanée ; mais aussi pour acquérir encore davantage ce savoir. Tout environnement, qu'il soit social, culturel, linguistique devient source d'apprentissage et suscite la curiosité. L'apprenant est beaucoup plus engagé dans son apprentissage ; il en est le maître et en devient

l'acteur principal. Le bain transforme l'apprentissage en expérience linguistique, culturelle, sociale et humaine.

Étant donné que tous les parents et élèves ne vont pas se déplacer pour vivre dans une zone linguistique francophone pour mieux s'exprimer en français, nous revenons sur l'acquisition/apprentissage d'une langue selon Krashen. Cette approche se veut communicationnelle et naturelle. Elle accorde une importance accrue aux interactions authentiques. Ce sont ces interactions qui permettent par exemple ceux du COBIJAM d'avoir une longueur d'avance sur leurs pairs du ASCOBA.

L'approche de la théorie de Krashen qui cadre le plus et qui explique mieux notre étude c'est le cycle d'acquisition. Le Français est acquis ici sans effort grâce aux interactions avec les autres, même les règles de grammaire s'acquièrent implicitement. Il n'a qu'à voir la rapidité avec laquelle nos interviewés ont amélioré leur expression et l'utilisation des prépositions. Toutefois Krashen(1982) a conscience qu'il est aussi possible d'avoir acquisition sans apprentissage, cela se justifie par les erreurs commises par les apprenants de Yaoundé dans la phrase 7 par exemple : « je voudrais une chambre avec une vue **sur** la mer ». 23% d'apprenants du COBIJAM ont écrit « **sous** » la mer, preuve du manque de compréhension réelle du sens de la préposition et de la phrase.

À travers l'hypothèse du moniteur, l'apprenant qui est disposé à apprendre le français fera l'effort de s'exprimer sans avoir peur de commettre les erreurs mais en privilégiant la communication, le message à transmettre. Les hésitations et les pauses montrent que la conscience qui agit comme un moniteur travaille pour sélectionner et corriger les erreurs. Ce processus a été visible lors de la deuxième interview six mois après la présence à Yaoundé et au COBIJAM des élèves de FORM II en provenance de la région du Nord-ouest. Le moniteur perfectionne la production orale et écrite en analysant et en corrigeant au fur et à mesure, étant donné que la prise de parole fréquente permet de mettre en pratique les structures et la grammaire. D'où le rôle important de l'enseignant qui doit trouver un juste milieu pour soutenir la justesse de la parole mais aussi encourager la fluidité dans l'expression.

L'approche de Krashen à travers l'hypothèse de l'entrée linguistique facilite aussi l'acquisition du français. L'écoute des camarades francophones, des voisins, des intervenants qui interagissent avec l'apprenant et autour de lui servant de « input » car la compréhension orale est primordiale et elle peut être aidée par la mise en contexte et l'ajout d'informations extralinguistiques. À cela il faut soutenir les efforts de l'apprenant avec l'utilisation des répétitions et de la gestuelle.

Craig Hughes (2016 :62) corrobore cette idée de Krashen et affirme que le bain linguistique renforce l'« input » chez l'apprenant.

« When speaking with Someone who is having a difficult time understanding the language, using hand gestures, changing the tone of your voice or

creating illustrations as you speak may better help them understand. »¹⁰

Dans le même ordre d'idée Escamilla & Grassi (2000:3) ajoutent :

Without comprehensible input, the learner if left with a group of words perceived as an incomprehensible noise cannot acquire easily the language learned.¹¹

Une autre variable qui influence positivement ou négativement l'acquisition du français de l'apprenant anglophone selon Krashen est le filtre affectif. C'est l'apport de la motivation interne et externe. L'analyse des réponses fournies par les parents et élèves du COBIJAM ainsi que ceux du ASCOBA ont montré que tous n'avaient pas le même intérêt pour le français. Le besoin et l'urgence amène les apprenants de Yaoundé à s'efforcer dans la pratique de la langue puisque pour eux c'est une nécessité. Plus l'apprenant est confiant, plus le filtre affectif est bas. A l'inverse, si le filtre affectif est élevé, il devient un blocage. Il revient donc à l'enseignant par son savoir-faire de baisser le filtre affectif en diminuant la peur, l'anxiété, en créant une ambiance conviviale et détendue où toute prise de parole est encouragée, où les erreurs font partie de l'apprentissage. Krashen (1982 :7) l'explique à suffisance en ces termes.

« The best methods are therefore those that supply comprehensible input in low anxiety situation, containing messages that students really want to hear. These methods do not force student's early production in the second language. But allow students to produce when they are ready, recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production. »¹²

L'impact du bain linguistique dans l'enseignement / apprentissage du français aux anglophones est visible à travers la bonne performance des élèves de FORM II du COBIJAM. Si on ne peut pas plonger à la rivière pour bénéficier de la plénitude de cette eau qui touche et purifie le corps tout entier, nous pensons humblement que prendre une douche ou utiliser un seau peut aussi permettre de laver l'ignorance et apporter un regain d'énergie. Les programmes scolaires, les horaires, la formation et la bonne disposition morale, les cours hors de la salle de classe avec les activités ludiques, la motivation des apprenants peuvent servir de relais au véritable bain linguistique. L'exposition à la langue cible est un facteur déterminant dans l'acquisition du Français. Nos enquêtés du COBIJAM, en dehors du cercle

¹⁰ **Traduction** : lorsque vous parlez à quelqu'un qui a des difficultés à comprendre la langue, vous pouvez l'aider à mieux comprendre en faisant des gestes, en changeant le ton de votre voix ou en créant des illustrations pendant que vous parlez.

¹¹ Traduction : en l'absence de données compréhensibles, l'apprenant, s'il se trouve avec un ensemble de mots perçus comme un bruit incompréhensible, ne peut pas acquérir facilement la langue apprise.

¹² Traduction : les meilleures méthodes sont donc celles qui fournissent des données compréhensibles dans une situation de faible anxiété, contenant des messages que les étudiants veulent vraiment écouter. Ces méthodes ne forcent pas la production précoce des élèves dans la seconde langue, mais leurs permettent de le faire lorsqu'ils sont prêts, reconnaissant ainsi le fait que l'amélioration vient de l'apport des données communicatives et compréhensibles, et non du fait de forcer et de corriger la production.

familial baignent dans la langue et la culture du milieu. Parler Français à Yaoundé est une nécessité qui s'impose et non pas un choix, l'entourage l'impose. Le trajet pour l'école, les moyens de transport, au marché et même au collège les élèves anglophones ont besoin de communiquer et d'interagir avec les autres, en s'exerçant les automatismes prennent corps. Par contre les apprenants de ASCOBA qui ont la possibilité d'apprendre le Français de manière formelle à l'école et même avoir les bonnes notes à l'écrit n'arrivent pas à communiquer facilement à cause du milieu de vie. Connaître les règles sans s'exprimer concrètement ne fait pas vivre la langue, dans ce cas le Français devient une connaissance et non un outil de communication.

IV. 3. Applicabilité de la méthode naturelle de Krashen dans l'apprentissage d'une langue.

Les recherches effectuées dans le cadre de cette étude montrent suffisamment qu'apprendre une langue en général et particulièrement le français en contexte a plusieurs avantages. Certains auteurs continuent encore à s'interroger aujourd'hui sur la meilleure manière d'acquérir / apprendre une langue étrangère / seconde.

- Faut-il privilégier les règles de grammaire ? La communication ?
- Peut-on prévenir les erreurs ? Comment ?
- Quelle est la méthode et la progression idéales ?

L'approche de Krashen de même que les recherches effectuées par plusieurs auteurs ont pour point commun qu'il ne faut ni trop privilégier, ni négliger un aspect de la langue. Même si la communication est prioritaire, les apprenants ont aussi besoin de soigner la syntaxe. Alors que certains linguistes expliquent pourquoi toutes les recherches sur l'acquisition d'une L2 / LE ne sont pas satisfaisantes, d'autres proposent des solutions parmi lesquelles le bain linguistique.

Pour Pujol Berche et al (1996 :96), le théoricien le plus avancé dans l'acquisition / apprentissage des langues est Krashen et sa méthode naturelle qui trouve son accomplissement dans le bain linguistique. Il poursuit en donnant les grandes lignes d'une méthodologie d'enseignement à partir des 10 principes pédagogiques dégagés des travaux Acquisitionnistes.

- Multiplier l'exposition de l'élève aux échanges « naturels »
- Prévoir une phase silencieuse au début de la période d'enseignement où l'apprenant peut écouter sans être sommé de parler.
- Utiliser des référents concrets avec des apprenants débutants
- Recourir à des techniques de relaxation et de mise en confiance des élèves
- Dégager les Centres d'intérêts et la motivation des apprenants et en tenir compte dans l'enseignement.
- Tenir compte de l'ordre naturel d'acquisition

- Ne pas faire référence à la L1 lors de l'enseignement de la L2 ou LE.

Francis Bailey (2021 :3) fait également l'éloge de la théorie de Krashen en ce qui concerne la pédagogie et la didactique des langues en ces termes:

« Krashen's theory challenged centuries of accepted language pedagogy. Krashen urged teachers to abandon traditional classroom learning activities such as translation from the second language to student first language and students memorizing grammar rules, vocabulary list and instructional dialogues. In their place, learning activities centered around learner's engagement with oral or written language. »¹³

Aux détracteurs de cette approche de Krashen, Bailey, réagit :

In many ways, Krashen's theory has been a wonderful, messy success. It has provided the fields of second language acquisition and second language learning and the role that teachers can play in that complex process (Bailey 2021 : 4)¹⁴

Les différents auteurs favorables au bain linguistique et à l'approche naturelle reconnaissent la primauté des activités de communication réelles sur la grammaire. La grammaire aide l'apprenant à mieux communiquer en rendant son message juste. Vu sous cet angle, l'apprenant est ouvert et disposé à accueillir et à retenir la règle car elle comble ses attentes. Les règles de grammaire deviennent donc un moyen pour bien apprendre la langue et non une fin.

IV.4. L'impact du bain linguistique.

Le psycho-linguiste Daniel Gaonac'h répondant aux questions de Thérèse Jamet-Madec dans un entretien de *US magazine* met en lumière la distinction entre situations naturelles et situations scolaires dans l'enseignement/apprentissage d'une langue : « *il existe une situation scolaire qui se rapproche de situations naturelles d'acquisition d'une langue seconde : ce sont les méthodes d'immersion* ». Il poursuit en montrant l'avantage de cette méthode qui consiste à augmenter la durée d'exposition à la langue cible en faisant l'effort de créer des situations dans lesquelles la langue cible ne constitue plus un objet d'apprentissage, mais un outil d'apprentissage. Le bain linguistique fournit une réelle situation de communication. Dans le même ordre d'idée, la *Memrise Team* dans le cadre de ses travaux présente l'immersion ou le bain linguistique comme le meilleur moyen pour apprendre une nouvelle langue. Le bain linguistique selon lui donne accès à une version authentique de la langue et permet d'interagir avec des locuteurs natifs. L'une des réflexions majeures de Guy Spielmann au sujet de

¹³**Traduction** : la théorie de Krashen a remis en question des siècles de pédagogie linguistique attestée. Krashen a exhorté les enseignants à abandonner les activités classiques d'apprentissage en classe, telles que la traduction de la deuxième langue vers la première langue de l'étudiant, la mémorisation des règles de grammaires, des lexiques et des dialogues pédagogiques. À la place, ces activités d'apprentissages doivent être centrées sur l'engagement de l'apprenant dans la langue orale ou écrite.

¹⁴**Traduction** : de bien de façon, la théorie de Krashen a eu un large succès. Elle a amélioré les domaines de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue seconde ainsi que le rôle que joue l'enseignant dans ce processus complexe d'apprentissage.

l'immersion a été exprimée dans Espace Pédagogique. Il précise l'apport considérable du bain linguistique dans l'acquisition d'une langue :

« Apprendre une langue en immersion ne revient pas simplement à suivre des cours plus intenses que ceux d'un cursus traditionnel mais d'être plongé complètement dans un milieu différent de celui d'origine et trouver un mode de fonctionnement (culturel, communicatif, comportemental différent) ».

L'immersion linguistique est associée aux séjours linguistiques et revêt aussi un caractère culturel. Partir à la rencontre d'une nouvelle culture, d'une nouvelle façon de vivre et de penser mais surtout de communiquer dans la langue d'accueil. Cliff (2018 :7) fait ressortir une série d'avantages liés à l'apprentissage d'une langue en contexte de bain linguistique. Nous pouvons énumérer entre autres :

-Acquérir la langue à travers une méthode alternative qui sort du cadre classique d'apprentissage scolaire avec les cours et les leçons et même s'ils peuvent être inclus pendant la période d'immersion, ils ne sont pas le cœur de la méthode parce que l'acquisition dans le bain linguistique s'opère en toute liberté au contact quotidien des personnes locales rencontrées.

-Le second avantage qui retient notre attention c'est le plaisir de la langue parlée avec facilité et aisance. L'auteur explique que pendant le bain linguistique, l'apprenant pratique la langue dans le monde réel, il utilise la langue dans son contexte en dépassant ses peurs. Les chercheurs s'accordent de manière générale sur le bénéfice que tirent les apprenants qui évoluent dans le contexte de bain linguistique, ils reconnaissent que ces derniers apprennent plus facilement la langue mais certains émettent une réserve car pour eux l'exposition à la langue et les interactions avec les locuteurs natifs ou non sont nécessaires à l'acquisition d'une langue mais ne peuvent pas suffire. Il faut aussi mettre l'accent sur l'apprentissage formel de la langue. Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h citent par exemple Kiringer dans l'introduction de son ouvrage consacré à l'acquisition d'une L2 en pays étranger qui reconnaît que le contexte de bain linguistique permet aux apprenants de prendre conscience des registres et des styles, d'utiliser plus de formules idiomatiques et d'actes de langage lors de leurs conversations.

En ce qui concerne le bain linguistique, la fluidité dans l'expression orale est l'un des premiers aspects dont les chercheurs (Towell, Hawkins, Bazergui (1996) ont souligné. Dans leur étude, les productions d'étudiants anglophones apprenant le français ont été examinées avant et après un séjour de six mois en France et l'analyse des données a montré une nette amélioration et une fluidité dans la production orale des enquêtés.

L'expérience du bain linguistique d'Ottawa à travers la comparaison des productions écrites et les résultats de deux collègues a démontré l'efficacité du bain linguistique. Les apprenants timides et incapables de communiquer au départ étaient motivés et confiants après l'expérience du bain linguistique. Les fautes de grammaire étaient corrigées au fur et en mesure de leur apprentissage.

IV.5. Les bienfaits du bain linguistique.

Genesee (1995) fait l'éloge et encourage le bain linguistique ou l'immersion dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou une langue seconde. Il revient sur le contexte de communication réelle qui est un atout pour l'apprenant. Il insiste aussi sur la primauté du message sur la maîtrise de la grammaire :

*[...] in immersion, second language second language teaching is embedded in a rich and meaningful communicative content. The goal of learning language is not grammatical perfection, but meaningful communication among students and teachers.*¹⁵

Caroline Wacquard (2008 :4) ajoute dans le même ordre d'idée que :

*« Immersion is a form of bilingual education that provides students with a sheltered classroom environment in which they receive at least half of their learning abilities ».*¹⁶

Elle explique que la meilleure méthode pour enseigner les langues est celle qui, loin de donner des leçons isolées et hors contextes s'inspire de la méthode naturelle.

*« The first and most general lesson to be learned from immersion is that second languages instruction that is integrated to instruction in academic or other content matter is a more effective approach to teaching second languages than methods that teach the second language in isolation. Research has shown consistently that immersion students acquire functional proficiency in French, or in other second languages that surpasses that of students in all other forms of second language instruction to which immersion has been compared (Genesee, 1987) ».*¹⁷

IV.1.8. Divergences de vues sur le bain linguistique

La question de l'efficacité des apprenants anglophones à communiquer effectivement en français reste préoccupante malgré les multiples avancés théoriques et les chercheurs ne s'accordent pas sur la meilleure méthode. Pendant que certains linguistes pensent que la grammaire s'apprend de manière automatique, sans nécessité d'instruction, d'autres disent qu'on ne peut pas se passer de l'enseignement de la grammaire. Jong, D (2009 :95) parle de la connaissance implicite et la connaissance explicite de la grammaire.

On parle de connaissance implicite quand l'apprenant est capable de

¹⁵Traduction : en immersion l'enseignement de la langue seconde est intégré à un contenu communicatif riche et significatif. L'objectif d'apprentissage d'une langue n'est pas la perfection grammaticale mais une communication effective entre apprenant et enseignant.

¹⁶Traduction : l'immersion est une forme d'enseignement bilingue qui offre aux apprenants un environnement de classe approprié dans lequel ils reçoivent au moins la moitié des enseignements

¹⁷Traduction : la principale et la plus grande leçon tirée de l'immersion est que l'enseignement des langues est intégré au contenu académique est une approche plus efficace de l'enseignement des langues secondes que les méthodes qui enseignent la langue seconde de façon isolées. Des études ont prouvé de façon claire que les apprenants acquièrent une compétence effective en français ou dans toutes les autres langues secondes mieux que les apprenants en toute forme d'enseignement en langue seconde auxquelles on compare à l'immersion.

produire un langage qui es grammaticalement correct, mais sans être conscient des règles grammaticales. Donc dans cette situation l'apprenant est inconscient de la grammaire qu'il acquiert. Il connait la règle sans avoir Fait des taches et sans avoir eu une explication.

Shütz, R.E (2005) revient sur les principes de base de l'acquisition de la langue selon Krashen à savoir l'accent à mettre sur les interactions concrètes en langue seconde ou étrangère avec l'emphase sur le message et non sur la forme ou la maîtrise des règles grammaticales.

*The best methods are therefore those that supply comprehensible input in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. Acquisition requires meaningful interaction in the target language-natural communication. In which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.*¹⁸

Il souligne le point de vue de Krashen par rapport à l'apprentissage des règles de grammaire à savoir, la reconnaissance des avantages et des valeurs pour les apprenants formels de la langue, à ce niveau le filtre affectif intervient pour mettre à profit la motivation sous-jacente à l'apprentissage de la langue.

Chukwuemeka, O (2013), parlant de l'influence de l'environnement dans la performance académique des élèves du secondaire, expose la différence entre les apprenants de la zone urbaine ou rurale, il affirme que : le site de l'établissement, le matériel utilisé influencent positivement ou négativement la performance scolaire. Nous partageons cet avis, à cet effet, nous voulons montrer que l'environnement francophone est un atout pertinent pour les élèves anglophones qui apprennent le français. Côtayer ceux qui s'expriment en français, interagir avec eux dans les situations réelles de la vie quotidienne agit comme le levain dans la pâte.

Nathalie, A (2016), dans la revue Eduscol met en lumière la manière de développer le goût de l'apprentissage des langues étrangères, en suscitant le plaisir et l'envie d'apprendre les langues vivantes et en adaptant les pratiques pédagogiques aux élèves. Pour cela il faut renforcer l'exposition aux langues et aux cultures. L'approche évoquée ici est une stratégie et une solution idoine pour les élèves qui ne peuvent pas se déplacer et qui étudient le français en zone anglophone. Cet article offre une alternative aux enseignants et aux apprenants pour palier à l'absence du bain linguistique réel. En milieu scolaire, l'élève évolue dans un environnement essentiellement anglophone. S'agissant d'une langue vivante, il est souhaitable de favoriser son entrée dans un univers linguistique et culturel différent, en créant notamment un environnement sonore, visuel, spatial voire tactile, vivant et

¹⁸Traduction : les meilleures méthodes sont donc celles qui fournissent des données compréhensibles dans des situations de faible anxiété, contenant des messages que les étudiants veulent vraiment écouter. L'acquisition nécessite une interaction effective dans la langue cible - une communication naturelle. Dans ce cadre, les locuteurs ne se préoccupent pas de la forme de leurs énoncés mais des messages qu'ils transmettent et qu'ils veulent faire passer.

accueillant, le plus proche possible de l'authenticité pour favoriser et stimuler les apprentissages. Hélène Phelipon (2021) explique la difficulté que le contexte d'apprentissage peut avoir sur les apprenants, elle propose comme solution le bain linguistique pour gagner en efficacité. Le cas échéant une motivation psychologique est importante.

Le premier rôle du formateur/ coach sera alors de dédramatiser et de "casser" cette approche traditionnelle et hiérarchique du professeur et d'instaurer un climat de confiance... la deuxième étape sera de transformer l'apprentissage en plaisir pour de meilleurs résultats et c'est là où le bain linguistique lors de l'apprentissage d'une langue est primordial.

Hélène Phelipon insiste dans le même article sur l'action du bain linguistique dans la performance des apprenants. Pour elle la seule et unique façon d'optimiser ces performances est de pratiquer et activer les connaissances dans le réel, c'est-à-dire en transposant vers des situations authentiques à travers des activités ludiques qui suscitent la notion à la fois de plaisir mais aussi de challenge.

Le bain linguistique transforme donc la langue en véritable médium pour communiquer, socialiser, de manière beaucoup plus naturelle et spontanée, mais aussi pour acquérir encore davantage de savoir. Tout l'environnement, qu'il soit social, culturel, linguistique devient source d'apprentissage. Dans le bain linguistique l'apprenant est plus engagé, il en est le maître et l'auteur principal car l'apprenant transforme l'apprentissage en expérience linguistique. Gervais Mendoze (2009 :45), analysant la situation d'insécurité linguistique et la difficulté d'appropriation du français en milieu plurilingue va dans le même sens en affirmant :

Pauvreté de l'environnement socioculturel. Cette insuffisance est d'abord d'ordre pratique. L'environnement socioculturel ne facilite pas l'acquisition du français. Il est enseigné aux élèves des règles de grammaire qui sont rarement mises en œuvre dans les conversations, sans oublier que dans la plupart des cas, les cours de français revêtent dans nos classes une coloration théorique. L'apprentissage du français se fait en outre de manière passive.

Robert Galisson (1980) mène une étude sur la méthodologie de l'enseignement du vocabulaire. Il pense que durant ces vingt dernières années, la méthodologie de l'enseignement du FLE en général a été très influencée par la linguistique et a suivi avec un retard plus ou moins long, un cheminement à peu près identique. Ainsi, contrairement à la méthodologie de l'enseignement du français langue maternelle, elle s'est beaucoup plus préoccupée de la matière (quoi enseigner ?) que de la manière (comment enseigner ?), du public (à qui ?) ou de la finalité (pourquoi faire ?).

En somme, il se dégage de la réflexion de Robert Galisson qu'il n'y a pas de vérité prévisible en didactique. Par conséquent, il soulève la nécessité de choisir la méthode en fonction du public, des

objectifs et des moyens mis à la disposition des enseignants et des apprenants d'une part. D'autre part, il propose de remplacer le vocabulaire éparpillé et abstrait tel qu'on le retrouve dans certains manuels de langue, par un vocabulaire plus stimulant parce qu'accompagné lors de son enseignement par des images ou des objets auxquels il se réfère.

Dans le cadre de la présente étude, les élèves essentiellement anglophones et même certains élèves francophones inscrits dans le sous-système Anglo-Saxon s'expriment bien à l'oral, ils utilisent les mots, la structure et les accords à bon escient alors qu'ils n'ont pas obligatoirement appris cela de manière formelle. Nous avons à titre d'exemple ce qui suit :

Mon nom s'appelle Lydia (à l'arrivée) ; remplacé par : je m'appelle Lydia (quelques mois plus tard).

A force de pratiquer la langue dans les interactions quotidiennes, ils acquièrent automatiquement et sans effort conscient. En communiquant, ils ne connaissent même pas les parties du discours, ni les règles grammaticales appliquées. Peu leur importe de savoir ce qui est un déterminant, le genre ou le nombre, l'essentiel c'est la communication. C'est cette connaissance implicite que donne le bain linguistique et les cours formels en classe se chargent de la connaissance explicite. Parmi les théoriciens favorables à la connaissance implicite nous revenons sur Krashen (1981) qui explique que l'apprenant qui acquiert une langue n'a pas besoin du moniteur parce qu'il acquiert tout d'une manière inconsciente, donc implicitement à partir de la grammaire universelle que chacun possède, mais celui qui apprend la langue a besoin de la connaissance explicite, dans ce cas, le moniteur intervient quand on fait des fautes pour les corriger.

Schmidt, R. (1990 :18) rejette cette idée de Krashen. Selon lui dans la théorie d'apprentissage des habiletés, il n'y a pas de frontière claire entre la connaissance implicite et explicite. Les apprenants apprennent ce qu'ils remarquent et sont conscients des écarts.

Wang (2010) partage le même point de vue que Schmidt au sujet de l'acquisition/apprentissage de la langue. Pour lui, la grammaire est une partie essentielle de l'enseignement d'une langue. Il insiste sur plusieurs principes théoriques nécessaires : le lexique, les sons, la syntaxe qui doivent être connus de l'apprenant ; d'où l'importance de la connaissance explicite de la grammaire.

IV.6. La notion de Centre et de Périphérie dans la performance linguistique.

Le modèle Centre-Périphérie est largement utilisée en géographie, cependant il n'est pas exclusivement réservé à ce domaine puisque les historiens, sociologues et linguistes lui ont également donné un sens. L'origine de cette notion comme l'affirme Jean Radimsky à l'introduction de son article n'a pas une filiation claire, encore moins une occupation univoque. L'opposition centre-périphérie est susceptible de donner lieu à de nombreuses interprétations. C'est une métaphore qui fait appel à notre expérience quotidienne.

Pour Brunet, D. (1990), le modèle centre-périphérie décrit le monde comme « un système dans lequel un noyau donne les impulsions, draine des richesses des périphéries qu'il capitalise à son profit ». Par conséquent le centre ne se définit pas comme un espace mais plutôt comme le lieu le plus attractif, le plus dynamique. Les périphéries ont quant à elles une connotation négative, elles subissent l'attraction du centre. Certaines recherches à l'instar de celle menée par Chukwuemeka (2013) affirment que la différence dans la performance des apprenants peut être liée au centre et à la périphérie. La prestation du COBIJAM et celle du ASCOBA à notre avis n'est pas influencée par le paradigme centre-périphérie car se représenter la performance en ces termes amènerait les uns et les autres à nourrir des sentiments et des complexes de supériorité et d'infériorité. Or dans le contexte actuel, les apprenants anglophones du COBIJAM ont obtenu de bonnes performances en Français et cela est le produit de la proximité et la cohabitation avec les francophones et non du fait de la capitale car les élèves anglophones qui apprennent le Français à Mvoundou dans le département du Mbam et Kim l'acquièrent aussi facilement que ceux de Yaoundé. Nous soutenons le point de vue de Lacour (1980) qui pense que le centre est une réalité relative, évolutive et diffuse. Le centre est relatif à l'objet que l'on étudie. Interpréter les résultats à la lumière de la notion de centre-périphérie revient à douter des capacités intellectuelles linguistiques et volontaires des apprenants. Cette notion dans le contexte Camerounais a une connotation particulière du fait que la population fut elle francophone ou anglophone parle un français parfois différent de celui qui est censé être enseigné à l'école. Ce Français subit l'influence du Camfranglais et du Pidgin. La connaissance du Français en général et des prépositions devient donc un élément de différence entre ceux qui apprennent dans le contexte de bain linguistique et ceux qui ne sont en contact avec le Français qu'en classe et non pas une influence du centre ou de la périphérie.

IV.7. Difficultés rencontrées

Dans un pays tel que le Cameroun avec deux zones linguistiques, ce n'est pas facile pour les élèves, les enseignants et même le gouvernement de proposer le bain linguistique comme stratégie pédagogique pour un bilinguisme parfait. L'apprentissage du français en contexte de bain linguistique fait appel à certaines conditions et exigences sociales et financières que chacun des maillons de la chaîne éducative doit prendre en compte pour atteindre les objectifs visés.

Les élèves enquêtés ont été évalués sur l'utilisation des prépositions usuelles, pour ceux du ASCOBA la performance n'était pas bonne, l'identification des fautes du test écrit a relevé une piètre performance des élèves du ASCOBA dans l'expression libre en général et spécifiquement dans l'utilisation des prépositions **à, de, avec, chez, en**. Tous ceux qui ont été interrogés, les élèves et enseignants sollicitent d'autres activités telles que les sorties pédagogiques, les excursions, l'utilisation

des supports numériques... pour faciliter l'acquisition /apprentissage du français.

La bonne performance des élèves de FORM II qui fréquentent à Yaoundé (COBIJAM), montre l'importance de l'apprentissage du français dans une zone linguistique francophone. Or comment procéder pour que ceux qui ne peuvent pas se déplacer, ou simplement ceux qui vivent dans une zone exolingue apprennent aussi efficacement le français et atteignent les objectifs visés : La performance à l'oral et à l'écrit ?

IV.7.1. Les difficultés des apprenants

Les apprenants qui n'ont pas des bases solides en français, qui se contentent du français de la rue sont de plus en plus influencés par le camfranglais et ils peuvent être désorientés et acquérir « un français » quelconque. Si les élèves qui apprennent le français en zone exolingue n'ont pas de possibilités de pratiquer le français et ne sont en contact avec la langue que pendant le cours de français et ceci, sans matériel didactique, ils peuvent maîtriser les règles de grammaire et construire des phrases détachées syntaxiquement correctes mais la communication serait moins fluide. Par contre ceux qui n'ont pas dès le bas âge acquis cette compétence en français et qui ne se contentent que du bain linguistique sans mettre un soin particulier à la syntaxe, ceux dont le moniteur est défaillant pourront certes communiquer facilement mais la qualité du français ne sera pas bonne.

IV.7.2. Les difficultés des enseignants

Parmi les difficultés qui ont été évoquées par les enseignants au sujet de l'enseignement /apprentissage du français aux anglophones, l'insistance était mise sur le temps alloué au français, le manque d'infrastructures adéquates et de matériel didactique de pointe. En effet que ce soient les élèves qui apprennent le français en zone linguistique francophones et plus encore ceux qui le font dans une zone anglophone, tous ont besoin d'un temps raisonnable pour les cours théoriques et pratiques pour organiser les travaux en groupes, en carrefour, les débats, les salles de classe doivent être spacieuses et aérées. A défaut d'avoir un laboratoire de langue, ou même un projecteur, un ordinateur, un poste téléviseur et les autres accessoires tels que les clés USB, les CD... Il faudrait avoir une grande salle de classe, ou une salle disponible, la connexion internet et l'électricité en permanence, surtout en zone rurale. Amener les élèves à l'extérieur ou en excursion nécessite les moyens financiers dont ne disposent souvent ni les responsables, encore moins les enseignants.

Le monde d'aujourd'hui se veut moderne et numérique mais l'enseignant de langue au Cameroun demeure au stade primaire. Faute de moyens, l'enseignant continue à enseigner seulement avec le livre au programme et dans une salle de classe dans laquelle il peine parfois à circuler. Ceux

qui sont dévoués sont obligés de chercher eux-mêmes les supports didactiques.

Dans le domaine pédagogique, hormis le manque de motivation et d'intérêt mentionné par la plupart, comme nous l'avons évoqué chez les élèves, les enseignants qui exercent en zone francophone ont du mal à faire passer la norme grammaticale aux élèves qui ont déjà acquis le français de la rue et ceux des zones anglophones n'arrivent pas à communiquer concrètement même s'ils maîtrisent le vocabulaire et les règles de grammaire.

IV.8. Didactique du français aux anglophones

Le système éducatif au Cameroun connaît la juxtaposition de deux sous-systèmes à savoir le sous-système anglophone et sous-système francophone.

Chacun de ces sous-systèmes a son approche et ses spécificités en matière d'éducation. C'est ainsi que pour l'enseignement du français aux élèves anglophones, nous avons la méthode « French » et le résultat sur le terrain ne satisfait pas toujours les attentes des citoyens et du gouvernement.

Il est important de rappeler ici quelques textes qui régissent l'enseignement des langues au Cameroun.

D'abord la loi d'orientation n° 98/004 du 04 avril 1998 qui fixe et définit la politique éducative de l'Etat en ces termes :

« L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant 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, socioculturels, politique et moraux »

Comme le précisent EricKeunne et AchileMafouon (2022 :17) parlant de la dite loi :

« En vue d'assurer l'insertion sociale des citoyens et fort du passé colonial du pays qui a eu comme une des répercussions l'existence de deux langues officielles, l'Etat, à travers son système éducatif consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales ».

Il est à noter la constitution de 1996 dans son article 1 alinéa 3 donne clairement le statut des deux langues ainsi : « *Le Cameroun adopte l'anglais et le français comme deux langues officielles d'égale valeur* ».

George Echu dans la postface du récent document commis par EricKeunne et AchileMafouen,T. (2022 :201) fait un rappel sur la loi d'orientation et rappelle les objectifs d'apprentissage du français et de l'anglais à savoir, développer la capacité des apprenants à s'exprimer en français et en anglais à l'oral et l'écrit. Cependant au fil des ans, les méthodes se sont multipliées qui révèlent chacune ses avantages et ses inconvénients. Les approches et stratégies se multiplient et malgré tout cela, la performance des apprenants anglophones ne semble pas évoluer en français. Afin de sortir de l'esprit défaitiste, l'invitation de Galisson. (1982 :6) nous a interpellé :

J'invite les chercheurs à élargir le champ de leurs investigations, à ratisser plus large au flanc de la montagne didactique, à poser d'autres questions, à suggérer d'autres réponses, à relancer ceux qui guettent l'autosatisfaction, à lutter contre le réductionnisme confortable et complaisant de ceux qui battent toujours les mêmes sentiers, à l'ombre des mêmes chapelles.

Afin d'implémenter cette disposition du gouvernement dans le milieu éducatif, la circulaire no B1/1464/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 02 décembre 2002 portant relance du bilinguisme dans les établissements secondaires, le ministre de l'éducation nationale demande aux chefs d'établissements secondaires publics et privés, aux directeurs des ENIEG de mener des activités concrètes pour la pratique du bilinguisme dans les collèges et lycées.

Revenant sur la didactique du français aux anglophones ; il est nécessaire de signaler la différence dans l'enseignement du français et de l'anglais dans les deux sous-systèmes éducatifs.

Dans le sous-système éducatif francophone, l'anglais tout comme le français sont des matières obligatoires dans toutes les classes alors que dans le sous-système anglophone, les apprenants ont la possibilité de choisir les matières à étudier selon leur cursus. Dès la classe de FORM V, le français devient une matière optionnelle pour plusieurs apprenants. Avec ce système de choix, seuls les élèves du premier cycle ont l'obligation d'apprendre le français comme matière.

Cette approche pourrait être la raison pour laquelle bon nombre d'apprenants anglophones montrent peu d'intérêt au français sachant qu'il ne leur servira pas au second cycle. Si l'on s'en tient pourtant à l'objectif du français aux anglophones présenté dans MendoZe (2009 :94) il affirme que

« La didactique du français pour les apprenants anglophones est envisagée suivant la méthodologie du FLE. Encore appelé French » ; le français dans sa didactique obéit à l'objectif général suivant : « Au terme de l'enseignement secondaire, l'élève devra être capable d'utiliser avec aisance la langue française dans différentes situations courantes. » Or avant même la fin du secondaire, certains abandonnent le français.

Réagissant à cette atteinte mitigée des objectifs de cette méthode « French », MendoZe souligne que :

Le programme de français est si vaste et ses champs d'application (langue, littérature, culture générale, traduction, techniques d'expression) si larges que l'inadéquation entre les contenus et les volumes horaires est criarde. On en vient à se demander d'une part si les professeurs arrivent à couvrir les programmes annoncés, et, d'autre part, si les apprenants ont la possibilité d'assimiler les leçons enseignées. (Ibid. : 113)

Notre étude, à travers les observations, le test évaluatif et même les différents questionnaires constate aussi à travers les difficultés qu'éprouvent les élèves anglophones, surtout ceux qui vivent dans la zone linguistique anglophone que les objectifs contenues dans les instructions officielles mentionnées plus haut ne sont pas atteints. Cela peut se justifier au regard de la place et de

l'importance que le français occupe dans le sous-système anglophone. La plupart des apprenants trouvent peu d'intérêt à apprendre le français parce qu'ils ne comptent pas poursuivre leurs études dans les filières où le français est nécessaire et encore moins dans les universités francophones.

IV.9. Propositions didactiques

Les chercheurs en éducation rejoignent le postulat classique de la sociologie, à savoir que l'environnement social influe sur les conduites individuelles, au-delà des caractéristiques personnelles des acteurs. Les linguistes se sont toujours interrogés sur les effets contextuels de l'environnement social : (école, quartier, communauté d'appartenance) sur la réussite des élèves.

Notre étude s'est attelée à montrer que l'environnement d'étude, notamment le bain linguistique a un impact positif dans l'acquisition /apprentissage du français chez l'élève anglophone. Après avoir parcouru quelques difficultés qui handicapent l'atteinte des objectifs linguistiques visés, nous voulons apporter notre modeste contribution en donnant quelques propositions aux différents maillons de la chaîne éducative.

Si le bain linguistique est un atout important pour les élèves qui étudient le français en zone francophone, comment faciliter, motiver et aider efficacement les autres apprenants à être performants et à communiquer en français à l'oral et à l'écrit ? L'objectif visé à la fin des études ainsi que le milieu et le climat scolaire jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage du Français et ont une influence avérée sur la réussite des élèves. Il est donc nécessaire d'accorder la plus grande attention à ces facteurs, de manière à créer les conditions les plus favorables possibles à la construction des compétences communicatives.

IV.9.1. Aux enseignants

Les enseignants de FLE/FLS ne doivent jamais perdre de vue le fait que la langue sert d'abord à la communication, pour cela, une classe de langue doit privilégier et refléter la communication qui se déroule dans la vie courante en mettant à contribution tous les sens : la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût. L'enseignant doit susciter l'intérêt et la curiosité des élèves à travers les activités pratiques.

La génération « Android » ne peut pas se passer du son et de l'image, cet aspect ne doit pas être négligé par les enseignants de français. Comme l'affirme Claude germain (1993 :74)

L'enseignant est essentiel pour le succès de la méthode : le rôle du matériel, vu comme un guide se limite à la description des activités que l'enseignant se doit d'appliquer en classe. Le matériel est non seulement livresque, mais peut consister en images, flashcards, poster, etc. L'élément visuel occupe une place importante.

Il s'agit donc pour les enseignants de réviser leurs méthodes, de les adapter au public cible et

d'adopter celles qui conviennent le mieux à l'amélioration des interactions en classe :

- En développant chez les élèves le goût d'apprendre le français par sa posture et celles des élèves
- En instaurant un climat de confiance propice aux échanges où l'élève n'a pas peur de faire des erreurs (pas de moquerie)
- En privilégiant un apprentissage coopératif qui tient compte de la diversité des élèves.
- En proposant des situations d'apprentissage, ouvertes qui motivent et inspirent les apprenants ainsi que des activités ludiques qui amènent les élèves à apprendre rapidement et avec plaisir.
- En encourageant même les faibles et les timides à prendre la parole, peut être raconter une histoire, un événement d'actualité, bref multiplier les occasions d'échanges entre les élèves.
- En ayant une attitude constructive, c'est-à-dire faire de l'apprentissage du français un moment de plaisir, dans un climat détendu et serein où l'enseignant est bienveillant, encourage, félicite et valorise les réussites, reconnaît les progrès, rassure ceux qui hésitent, fait respecter la parole des élèves, exprime clairement ses attentes, en fixant les objectifs accessibles et en les adaptant en fonction du répondant des apprenants.
- En suscitant l'adhésion des parents à l'atteinte des objectifs car ils sont les partenaires importants de la communauté éducative. Ils peuvent agir dans les domaines tels que : jeux culturels, excursions, aide matériel (véhicule pour transport, projecteur, TV...)
- En faisant usage des ressources sonores, visuelles pour enseigner et encourageant les élèves à écouter les informations en français, regarder les films et émissions télévisées en français

IV.9.2. Aux décideurs

Tout en ayant conscience qu'il serait difficile que les décideurs lisent ce mémoire, nous pensons qu'à travers, vous les examinateurs et les membres de cet auguste assemblée, le message peut être porté lors des colloques et conférences-débats sur l'éducation.

Pour une acquisition effective et efficace du français par les apprenants anglophones, nous pensons que les propositions suivantes pourraient être d'un apport positif

- Rendre le français obligatoire à tous les élèves du sous-système anglophone, de FORM I à UpperSixth toutes filières confondues et en faire une matière obligatoire
- Augmenter le quota horaire afin de couvrir le programme et mener les activités communicatives et ludiques

- Equiper les établissements scolaires notamment les départements de langue (Français, anglais, chinois...) de matériel didactique et numérique (ordinateurs, projecteur, USB, TV ...) comme on le fait pour l'équipement des laboratoires scientifiques.
- Allouer un budget pour les activités pratiques et la mise à jour des bibliothèques et des médiathèques
- Définir les finalités éducatives et les objectifs d'apprentissage qui ne seront pas les mêmes dans les deux zones. Les contenus et les critères d'évaluations devraient tenir compte des besoins réels des apprenants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au regard de l'émergence des tendances linguistiques actuelles telles que le *Pidjin* et le Camfranglais, s'exprimer et rédiger en Français ou en Anglais devient difficile d'où la baisse de performance, le manque d'engouement des parents et élèves à embrasser les séries littéraires et la difficulté des enseignants à motiver les apprenants et à atteindre les objectifs fixés. La langue est alors considérée uniquement comme une matière scolaire et non comme un outil de communication. De ce fait, la performance des élèves en Français est faible.

La présente étude s'est fixée pour objectif de montrer l'impact du bain linguistique en contexte scolaire dans l'acquisition fonctionnelle des prépositions : cas des élèves de FORM II du COBIJAM de Mvolye à Yaoundé et des élèves de FORM II du ASCOBA à Bamenda. Après le constat des atouts de certains et des difficultés des autres en Français, il était question de comparer les élèves du COBIJAM avec ceux du ASCOBA, deux établissements Catholiques confessionnels situés l'un à Yaoundé dans une zone majoritairement francophone et l'autre à Bamenda, zone majoritairement anglophone. Les autres établissements associés ont juste permis d'élargir le champ de la recherche pour généraliser le résultat. Malgré ces traits caractéristiques communs, les données recueillies après les différentes enquêtes laissent apparaître une différence dans la performance à l'oral comme à l'écrit. L'étude a fondé sa question principale sur l'interrogation des différentes performances dans les deux établissements retenus. Ensuite, ont été interrogé les raisons justifiant ces différentes performances et les avantages découlant d'un apprentissage en exposition au bain linguistique.

À ces questions ont été avancées les hypothèses du primat du contexte dans les apprentissages, de la différence des performances eu égard à la proximité ou la distance par rapport au contexte de bain linguistique. En effet, cette hypothèse s'est fondée sur le fait que les programmes scolaires du sous système anglo-saxon sont harmonisés, le quota horaire pratiqué pour les cours de Français est le même, le projet éducatif est celui de l'enseignement privé Catholique, pourtant le résultat attendu diffère. Le traitement de cette hypothèse a requis les indicateurs tels que les informations recueillies des séances d'écoute, les notes obtenues à l'issue du test et la classification des erreurs récurrentes, les informations obtenues au bout des enquêtes menées auprès des élèves, enseignants, parents et membres de l'administration. Vu les données recueillies, l'étude constate que les élèves de FORM II apprenant le Français réagissent différemment, ceux de Yaoundé s'en sortent facilement ; tel n'est pas le cas avec ceux de Bamenda.

A travers la deuxième hypothèse qui parlait de la difficulté des apprenants du ASCOBA à utiliser

les prépositions « à, de, pour, avec, chez », nous avons procédé à une analyse qualitative de l'expression des enquêtés à l'oral comme à l'écrit. Vu les données recueillies, l'étude a comparé les différentes copies et a décelé des insuffisances communicationnelles et la difficulté réelle dans l'utilisation des prépositions « a, de, pour, avec, chez » spécialement les apprenants du ASCOBA alors que ces erreurs étaient rares chez ceux du COBIJAM. L'enquête par questionnaire auprès des différents maillons de la chaîne éducative a confirmé cette hypothèse et renforcé notre point de vue. La troisième hypothèse quant à elle a posé que l'apprentissage du Français en contexte de bain linguistique facilite son acquisition et participe à la meilleure performance des jeunes scolaires. Cette hypothèse se vérifie par les données obtenues à l'issue de l'enquête. Les observations faites, l'interview effectué d'abord à la rentrée scolaire, puis six mois après a montré une progression rapide dans la qualité de l'expression des apprenants anglophones du COBIJAM. L'interprétation des résultats a confirmé l'impact du bain linguistique chez les enquêtés. Les relevés de notes des évaluations en classe, les résultats du test ont révélé un écart considérable entre les apprenants du COBIJAM qui étudient en contexte de bain linguistique et ceux du ASCOBA qui n'ont que les cours formels de Français. Ces derniers éprouvent d'énormes difficultés à utiliser certains constituants de la phrase, en l'occurrence les prépositions (à, de pour, avec, chez) par opposition à leurs pairs du COBIJAM. L'analyse de ces résultats montre qu'apprendre le Français dans une zone linguistique en majorité francophone dans un contexte de bain linguistique peut faciliter son acquisition et améliorer la performance.

Comme cadre d'analyse de notre étude, nous avons passé en revue les différentes théories et méthodes qui ont marqué la didactique des langues. Nous avons mis l'emphase sur les travaux de Steven Krashen avec son approche naturelle d'acquisition des langues. Cette approche stipule qu'il est possible d'acquérir une deuxième langue de la même manière qu'on le fait avec la langue maternelle, ceci grâce à l'immersion ou au bain linguistique.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus ont validé nos hypothèses. La première partie de l'étude s'est penché sur le cadre conceptuel et théorique en présentant le contexte d'étude mis en lumière par l'article 3 de la loi No 98/004 du 04 avril 1998 sur l'orientation que l'Etat donne à l'école : *« L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale. »*, ainsi que la place des deux langues officielles tel que dispose la loi fondamentale en son article 1er alinéa 3 : *« La République du Cameroun adopte l'anglais et le Français comme langues officielles d'égales valeurs. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. »*

Nous avons par la suite défini les termes clés de notre recherche. Une présentation globale du bain linguistique ainsi que les différentes contributions des auteurs a meublé et enrichi notre étude. La

recherche s'est appuyée sur la lecture d'un ensemble d'ouvrages et d'articles. Les données ont été recueillies suite à des interviews, un test et un questionnaire adressé aux élèves, aux enseignants, aux parents et au personnel administratif de certains établissements bilingues de Yaoundé et de Bamenda, ceci dans le but de relever l'impact du bain linguistique sur les apprenants des dites structures et de faire ressortir les éléments pertinents du bain linguistique dans la performance des apprenants concernés. La dernière phase de ce chapitre a regroupé les éléments recueillis par l'enquête en vue d'une interprétation fiable des données, ce qui a permis de déterminer l'influence du bain linguistique chez les enquêtés.

La présente étude qui arrive à son terme non sans difficulté aurait souhaité être plus approfondie et complète en faisant autant de descentes à Bamenda qu'à Yaoundé, ce qui n'a pas été possible à cause de la situation sécuritaire que traversent les régions du Nord-ouest et du Sud-ouest. Il serait aussi intéressant à défaut d'un bain linguistique total tel que celui vécu par les apprenants anglophones de Yaoundé d'expérimenter les cours en immersion temporaires, les cours en contexte en essayant de mettre en pratique les différentes propositions faites par les apprenants. Cela pourrait apporter une contribution à l'évolution de la didactique des langues en général et spécialement de l'enseignement du Français aux anglophones. Loin d'encourager l'exode de tous les apprenants anglophones vers les zones francophones, il est question dans notre étude de réorienter les centres d'intérêts et les méthodes d'enseignements des langues, de tenir compte des motivations, et de revoir le temps alloué à la pratique du français. Ce travail ouvre donc la voie à la réforme didactique des langues au moment où les parents, quand bien même leurs enfants n'ont pas les aptitudes nécessaires, courent de plus en plus vers les séries scientifiques.

Nous avons conscience que le travail effectué dans ce mémoire est perfectible, étant donné qu'aucune œuvre humaine n'est parfaite. Nous ne pouvons pas prétendre avoir épuisé le sujet ou même remédié totalement au problème que pose l'apprentissage du Français aux anglophones. Nous avons juste apporté notre modeste contribution, notre pierre à l'édifice qu'est l'enseignement/apprentissage du Français aux anglophones. Les critiques et suggestions dont ce travail fera l'objet participeront à le rendre meilleur. Comme le dit si bien Gilbert Tsafack (1998) :

Les conditions dans lesquelles l'éducation se donne ne sont jamais parfaites même dans les milieux développés. Elles sont encore très insuffisantes dans notre pays. L'enseignement ne doit pas les considérer comme une fatalité inévitable ; il ne doit pas dire qu'après tout d'autres s'en sont accommodés. Il ne s'agit pas de se plaindre, il s'agit par une sorte de subtilité pratique, d'imagination technique, de proposer le remède, la solution et de s'ingénier à l'appliquer par tous les moyens, même de fortune. L'enseignement créatif peut les trouver dans son environnement pour améliorer ou résoudre les problèmes divers qu'il rencontre dans l'exercice de son travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdulghani, A. (2019). «L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants du français langue seconde.» dans, *Recherche en didactique des langues et des cultures*. Consulté le 13 mars 2023. doi:10.4000/rdlc.6788.
- Adopo, & et al. (1997). « Le projet-Nord aujourd'hui et demain ». *Langues et éducation et Afrique Noire*. Abidjan : TRANEL
- Bailey, F. (2021). Krashen revisited: "Case Study of the Role of Input, Motivation and Identity in Second Language Learning". University of Kentucky. *Arab World English Journal*, 1 (36). doi:https://dx.org/1024093/ Consulté le 16 janvier 2023
- Belibi, A. (2012). « Regard sur les modèles bilingues d'enseignement des langues au Cameroun ». Dans, *Colloque international sur le thème, le Français et les langues Partenaires*, pp. 19-20.
- Bilola, E. (2003). *La langue française au Cameroun : Analyse linguistique et didactique*. Cambridge University Press. doi:http://doi.org/10.1017/s0959269504221743.
- Bilola, E., & Echu, G. (2008). «Bilinguisme officiel, identité nationale et nationalisme au Cameroun». Dans, *Anales des facultés des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, pp. 17-32.
- Bourguignon, C. (2006). «De l'approche communicative à l'approche « communic'actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues - cultures.» dans, *Synergie Europe, la richesse de la diversité : recherche et réflexion dans l'Europe des langues et des cultures*.(1)
- Cameron, L. (2001). *Teaching Language to Young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:https://doi.org/10.1017.
- CELCOM Minjustice. (2022). *Anglophone, francophone... simplement camerounais*. Retrieved from medias sociaux.
- Chukwuemeka, O. (2013). "Environmental Influence in academic performance of secondary school students in Ports Harcourt Local Government Area of Rivers State". In, *Journal of Economics and Sustainable Development*.
- Coste, D. (1978). «Lecture et Copetence de Communication». Dqns, *Le français dans le monde* (141), pp 25-33.
- Craig, H. (2016). SLA theories part II. *PANO*. Retrieved from https://cwu.hostedpanopto.com.pano
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Décret 2017/013 du 23 janvier 2017 portant la création de la commission nationale du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun.

- De Jong, N. (n.d.). "Second Language Learning of Grammar: Output Matters Too". In, M. Young-Sholten, & T. Piske, *Input Matters in SLA* (pp. 95-115). Bristol.
- De Ketele, J. M., & Gerard, F. M. (2005). «La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences». Dans, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 8 (3), pp 1-26.
doi:<https://doi.org/10.7202/1087028ar>.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française, apprentissage du français langue étrangère* (8), 31-61.
- Defays, J. M. (2003). Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. *Psychologie et Sciences Humaines*. doi:<https://doi.org/10.391/mard.dufa.2003.01>
- Dictionnaire Hachette Illustres*. (1998). Paris : Cedex.
- Ebongue, A. E. (2012). «Alternances et choix de codes dans les communications officielles au Cameroun : Impact et enjeux». Dans, *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011) : État des lieux, enjeux et perspectives/ Fifty Years of Official Language Bilingualism in Cameroun (1961-2011) : Situation, Stakes and Perspectives*.
- Ebongue, A. E. (2014). «Pour un enseignement/ apprentissage du français et de l'anglais comme langue étrangère au Cameroun». Dans, *Synergies Afrique des Grands Lacs*.
- Epongo, F. T. (2012). «Évaluation du programme officiel de French en milieu exolingue : y'a-t-il adéquation ou disparité entre le programme de formation et le milieu d'enseignement ?» dans, *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011) État des lieux, Enjeux et perspectives/ Fifty years of Official Language Bilingualism in Cameroon (1961-2011) : Situation, Stakes and Perspectives*.
- Escamilla, K., & Grassi, E. (2000). "A brief description of second language acquisition". In, *Second language acquisition*, 1-21.
- Ezeodili, S. U., & Ezeani, E. (2012). « La préposition française : étude des contraintes d'emploi chez l'apprenant Igboophone ». dans, *UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities*, 13 (2).
- Folke, S. (2005). « Impact, Concept et méthodes : application aux actions des ONG dans le Sud ». dans, *Échos COTA* (32), 3-22. doi:<https://doi107-2005.0024>
- Furaha, B. (2007). *Étude de l'impact socio-économique des microcrédits octroyés aux PVVIH et OEV de la ville de Bukavu dans le cadre du projet amitié*. Retrieved 12 Decembre, 2022, from Scribbr: <http://www.scribbr.fr>
- Gajo, L., & Mondana, M. (2000). *Interaction et acquisition en contexte. Mode d'appropriation de compétences par des jeunes immigrés*. Fribourg :Éditions Universitaires.
- Galison, R. (1980). *D'hier a aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

- Galisson, R., & et al. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-crédit.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grevisse, M. (2004). *Quelle préposition*. Gallimard. Retrieved from <https://www.galimard.com>
- Hilton, H. (2009). *Théories d'apprentissage et didactique des langues. Langues et Language en société*. Lyon : Clifford Armion. Retrieved from <https://cle.ens-lyon.fr/langues>
- Hilton, H. (2014). « Pour en finir avec la dichotomie acquisition/apprentissage en didactique des langues ». dans, *Recherche en didactique des langues et des cultures*, XXIII (2), 34-50. Retrieved from <http://Journalsopenedition.org|aplicit|4385>
- Hong Wang. (2010). « Les différentes formes de savoir et l'adaptation des immigrants chinois qualifiés à la société du savoir néo-zélandaise ». dans, *Revue Internationales des Sciences sociales* (195). doi:<https://doi.org/10.3917/riss.1995>
- Kang Dickson, & Bofia, S. (2017). *Le Réseau du Français* (Nouvelle édition éd.). Yaounde: NMI Education.
- Keunne, E., & Mafouen Talle, A. (2022). *Didactique des langues officielles en contexte de bilinguisme officiel au Cameroun. État des lieux et perspectives*. Yaoundé :Éditions du Schabel.
- Kossi Kaiza, E. (2021). Corpus d'Analyse des erreurs prépositionnelles chez les Anglophones apprenant du FLE au Ghana. *AKOFENA : Revue scientifique des sciences du langage, lettres, langues et communication*, 2 (003).
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall International Inc.
- Krashen, S. D., & et al. (1984). A Theoretical Basis for Teaching the Receptive Skills. doi:<http://doi.org|101111j.1984.16>
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural Approach*. New York : Pergamon.

- Lavoie, E. (2017). *Pourquoi les enfants sont-ils gênés de prendre la parole en contexte d'acquisition d'une nouvelle langue ?* Quebec-Canada : Les Éditions Passe-Temps.
- Leeman, D. (2008). *Prépositions du français : état langue française*. Paris.
- Loi 2019/019 du 24 décembre 2019 portant promotion des langues officielles au Cameroun.
- Loi 98/94 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- MASSOCK, S. A. (2017). *Insécurité linguistique en contexte de Bilinguisme officiel cas des étudiants de l'Université de Yaoundé I*. Yaoundé : Mémoire de Master-Université de Yaoundé I.
- Mbangwa Nkad, P. (2004). "Cameroon Nationhood and Official Bilingualism: A Linguistic Juxtaposition". Dans, *Revue internationale des Arts, Lettres et Sciences sociales* (1), 25-38.
- Mbena, D. (2012). « Bilinguisme officiel au Cameroun, mythe ou réalité ». *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011) : État des lieux, enjeux et perspectives/ Fifty Years of Official Language Bilingualism in Cameroun (1961-2011) : Situation, Stakes and Perspectives*, pp. 188-189.
- Mendo Ze, G. (2009). *Ethnolinguistique et Sociolinguistique*. Yaoundé : CLE.
- Messina Ethe, J. (2010). *Recherche d'une méthodologie de l'enseignement de la culture nationale dans les écoles primaires en milieu plurilingue*. Yaounde: These de Doctorat Phd-Université de Yaounde 1.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie Générale*. Paris: P.U.F.
- MINEDUC. (1997). *Programme de français en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général*. Yaoundé
- Nathalie, A. (2016). Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et s'ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. *Eduscol*.
- Oddou, M. (2015). « Innovation pédagogique et numérique : bienvenue à l'enseignant multidimensionnel ». dans, *Le français dans le monde*.
- Onguene Essono, L. M. (1999). « Les statuts du français au Cameroun ». dans, (G. Mendo Ze, Ed.) *Le français langue africaine : Enjeux et Atouts pour la francophonie*, pp. 285-299.
- Ouellet, A. (1978). « Analyse du concept attitude : du concept théorique au concept opératoire ». dans, *Revue des sciences de l'éducation*, 4 (3), 365-374. doi:<https://doi.org/10.7202/900085ar>.
- Philipon, H. (2021). Nuance entre « Bain » et « Immersion ». *Vivre le français au cœur du cerveau bilingue*. Retrieved from <http://www.livefrench.com/fr/>
- Piaget, J. (1977). *The Development of Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pourgeoise, M. (1998). *Dictionnaire des grammaires et des difficultés grammaticales*. Paris : Armand Collin.

- Pujol, B., Merce, M., & Veronique, D. (1991). L'acquisition d'une langue étrangère : recherche et perspective. *Universite de Geneve : Faculte de Psychologie et des Sciences de l'éducation*.
- Qotb, H. (2015). « Vers une analyse de l'apprentissage des langues en environnement virtuel immersif ». *Corela*. Retrieved from <http://journals.Openedition.Org>
- Radimsky, J. (2010). Centre-périphérie dans le système linguistique. *Échos des études romanes*, 7-10. doi:10.32725/eer.2010.001.
- Robert, J. P., Rosen, E., & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE - une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.
- Saydi, T. (2015). « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». dans, *Synergies Turquie*, 13-28.
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". In, *Applied Linguistics*. doi:<http://dx.doi.org/10.1093>.
- Speilmann, G. (2017). « La pédagogie et la didactique du français langueétrangères ». dans, *Les essentiels, Apprendre et Enseigner*. Retrieved from <http://facultygeorgetown.edu/do>
- Swaen, B. (2020). *Qu'est-ce qu'un cadre théorique d'un mémoire- contenu et exemple*. Retrieved November 18, 2022, from Scribbr: <http://www.scribbr.fr>
- Towell, Hawins, & Bazergui. (1996). "The development of fluency in advance learners of French". In, *Applied Linguistics*, 84-119. doi:10.1093/applin/17.1.84.
- Tsafack, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : Presse universitaire d'Afrique.
- Van Der Touw, E. (2010). *Acquisition A.P.* Prentis Ages Chema. Retrieved 12 Decembre, 2022, from Scribbr: <http://fr.scribbr.com>

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	III
REMERCIEMENTS	IV
RÉSUMÉ.....	V
ABSTRACT.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES FIGURES.....	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	XI
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. Présentation du sujet.....	1
0.2. Justification.....	1
0.3. Motivation	2
0.4. Etat de la question	2
0.5. Enoncé du Problème.....	4
0.6. Problématique.....	5
0.7. Hypothèses	5
0.7.1. Hypothèse principale (H1).....	6
0.7.2. Hypothèses secondaires (H2).....	6
0.8. Cadre théorique.	6
PREMIÈRE PARTIE : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	8
CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.	10
I.1 CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE.....	10
I.1.1. Diversité Sociolinguistique.	11
I.1.2. Du dispositif juridique et éducatif sur le bilinguisme.	11
I.2. CONTEXTE SPÉCIFIQUE.....	11
I.3. DÉFINITION DES TERMES.....	12
1.3.1. La Langue	12

1.3.2. La langue officielle	13
1.3.3. Langue de Scolarisation.....	13
1.3.5. Langue seconde.....	13
1.3.8. La notion d'anglophonie.....	14
1.3.9. Les nouveaux anglophones	15
1.3.10. Acquisition/Apprentissage.....	15
1.3.11. Impact	15
1.3.12. Bain linguistique	16
1.3.13. Compétence et performance	16
1.3.14. La Préposition	17
I.4. Modélisation théoriques de l'apprentissage des langues.....	17
I.4.1. Le behaviorisme : apprendre c'est transmettre des savoirs en renforçant des comportements	17
I.4.2. Le cognitivisme : acquisition du savoir par la construction des schémas mentaux.	18
I.4.3. Le constructivisme : apprendre c'est construire des images de la réalité dans les situations d'actions concrètes.....	18
I.4.4. Le socioconstructivisme : apprendre c'est mettre en pratique les savoirs en interaction.....	19
I.5. Recueil de méthodes didactiques.	20
I.5.1. La méthode traditionnelle.....	20
I.5.2. La méthode directe	20
I.5.3. Les méthodes structurales.....	21
I.5.3.2. Méthode audiovisuelle.....	21
I.5.4. L'approche communicative	22
I.5.5. L'approche actionnelle	22
I.5.6.L'approche par les compétences (APC)	22
I.6 Steven Krashen : l'homme et la méthode.....	23
I.6.1. La schématisation de l'acquisition et l'apprentissage selon Krashen par Eve Van Der Touw (2010 :1).....	23

I.6.2.Hypothèse du cycle d'acquisition.....	25
I.6.3.Hypothèse du cycle conscient ou du moniteur	26
I.6.4.Hypothèse de l'ordre naturel	26
I.6.5.Hypothèse de l'input.....	26
I.6.6.Hypothèse du filtre affectif.....	27
CHAPITRE II : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	28
II.1. La population d'étude	28
II.1.1. L'échantillonnage	29
II.1.2. Les modalités de sélection	30
II.2. Les techniques.....	30
II.2.1. La recherche documentaire.....	30
II.2.2.1. Interview	31
II.2.2.1.1. Interview de septembre 2022.....	31
II.2.2.1.2. Interview de mars 2023	32
II.2.3. Le questionnaire.....	33
II.2.3.1. Description du questionnaire.....	33
II.2.3.2. Passation du questionnaire	33
II.2.4. Le Test	34
II.3. Dépouillement et traitement des données	35
PARTIE II : COMPTE RENDU DE L'ENQUÊTE	36
CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE.....	38
III.1. L'observation au COBIJAM.....	38
III.1.1. Observation simple	38
III.1.2. Observation orientée	38
III.1.3. Des indices de changement.....	39
III.1.4. Observation de classe.....	39
III.2. L'observation à ASCOBA	39

III.2.1. Des attitudes en situation d’enseignement.....	39
III.2.1.1. Raréfaction des manuels en classe.....	40
III.2.1.2. Modification du calendrier et observation au GBHS.....	40
III.3. L’observation au General Bilingual High School of Bamenda (GBHS).....	40
III.3.1. Repérage et attitudes linguistiques.....	41
III.4. L’effectif des élèves	42
III.5. Résultats de l’évaluation des élèves.	42
III.6. Interprétation des résultats.....	53
<i>III.7 Questionnaire adressé aux apprenants</i>	<i>54</i>
III.9. Questionnaire adressé aux membres de l’administration.	79
III.10. Questionnaire adressé aux parents.....	85
CHAPITRE IV : ANALYSE ET COMMENTAIRE DES RÉSULTATS.	91
IV.1. Commentaire général des résultats.....	91
IV.1.1. Évaluation des élèves.....	91
IV.1.1.1. Description des erreurs enregistrées	92
IV.2.3. Commentaire du questionnaire adressé aux apprenants	95
IV.2.4. Commentaire du questionnaire adressé aux enseignants.....	97
IV.2.5. Les parents d’élèves.....	98
IV.2.6. L’administration	100
IV.2. Bain linguistique et contextualisation de l’approche de Steven Krashen.	101
IV. 3. Applicabilité de la méthode naturelle de Krashen dans l’apprentissage d’une langue.	104
IV.4. L’impact du bain linguistique.	105
IV.5. Les bienfaits du bain linguistique.....	107
IV.6. La notion de Centre et de Périphérie dans la performance linguistique.....	110
IV.7. Difficultés rencontrées	111
IV.7.1. Les difficultés des apprenants.....	112
IV.7.2. Les difficultés des enseignants	112

IV.8. Didactique du français aux anglophones.....	113
IV.9. Propositions didactiques.....	115
IV.9.1. Aux enseignants.....	115
IV.9.2. Aux décideurs	116
CONCLUSION GÉNÉRALE	118
RÉFÉRENCES.....	121

ANNEXES

Test N° 1 : usage des prépositions

Consigne : Complète les phrases suivantes avec les prépositions qui conviennent parmi celles proposées entre parenthèses.

- 1) Franck est arrivé _____ Yaoundé _____ l'âge _____ 5 ans. (à, de, en)
- 2) bien que Jean n'aime pas jouer au football, il ne veut pas empêcher _____ camarades gagner le match (à, de, pour)
- 3) il fait très froid les matins, tu ne dois pas sortir _____ ton pullover (par, sans, avec)
- 4) Avant _____ prendre un médicament, il faut lire la consigne _____ attention. (Avec, de sans)
- 5) je vais _____ voyage, je serai absent _____ une semaine (dans, en, pour)
- 6) je vais au stade _____ m'entraîner au moins une fois _____ jour (à, par, pour)
- 7) il y a un bac _____ ordures _____ la salle de classe. (Sur, à, devant)
- 8) Je voudrais une chambre avec vue _____ la mer (sous, sur, dans, dehors)
- 9) Je vais _____ la banque. (au, à la)
- 10) Mes parents vont _____ Etats-Unis (a, les, aux)

ANNEXE 2 : INTERVIEWS

II.2.2.1. Interview

Au premier chapitre de cette recherche, nous avons fait mention de l'adaptation rapide des élèves anglophones déplacés internes qui sont arrivés au COBIJAM incapables de répondre aux questions élémentaires. Des deux séries d'interview nous pouvons retenir ce qui suit :

II.2.2.1.1. Interview de septembre 2022.

Entretien No 1 avec l'enquêté A :

Bonjour mon ami.

R : Bonjour mon sœur.

Comment tu t'appelles ?

R : je m'onpèlle A

Où habites-tu ?

R : mon sœur, I go to...hm, je pars Collège Vogt.

Es- tu content d'être à Yaoundé ?

R : Oui mon sœur.

Es- tu content d'apprendre le Français à Yaoundé ?

R : (hésitation...). Mon sœur, ma sœur je veux apprendre.

Entretien No 1 avec l'enquêté B.

Bonjour mon ami,

R : bonjour ma sœur.

Comment tu t'appelles ?

R : je me name B

B, quand es- tu arrivé à Yaoundé ?

R : l'année sur prochain.

Es- tu content d'être à Yaoundé ?

R : oui.

Pourquoi ?

R : Yaoundé est bien bien.

Qu'est ce qu'il ya de bien à Yaoundé ?

R : les bons bon école et on teachwell.

Entretien No 1 avec l'enquêté C

Bonjour

R : bonjour.

Comment tu t'appelle ?

R : Je m'onpelle C

Comment ça va C ?

R : Je va bien mon sœur.

Où habites-tu ?

R : je m'onbite au l'internat.

Es-tu contente d'être à l'internat ? Pourquoi ?

R : oui parce que au l'internat il n'y a pas de mauvaises choses qui se passe comme au dehors et ici au collège les professeurs est présent et ils expliquent bien alors que à la Nord ouest il n'y a pas l'école.

II.2.2.1.2. Interview de mars 2023

Entretien No 2 avec l'enquêté A.

Bonjour A.

R : bonjour ma sœur.

Comment tu t'appelles ?

R : je me nomme A.

Où habites-tu ?

R : j'habite au Collège Vogt.

Es- tu content d'apprendre le Français à Yaoundé ? Pourquoi ?

R : oui ma sœur, parce que ici c'est facile de causer le français avec les amis et les camarades.

Entretien No 2 avec l'enquêté B

Bonjour B.

R : bonjour ma sœur.

Où habites-tu ?

R : A Ecole de Poste.

Comment marches-tu pour venir à l'école ?

R : pour venir à l'école, je marche à pieds et pour rentrer, je marche à pieds.

Es- tu content de vivre à Yaoundé ? Pourquoi ?

R : oui ma sœur, parce que à Bamenda il ya les jours où on dit que personne ne sort de la maison et on ne peut pas partir à l'école.

Est-ce que tu aimes le Français, ou alors c'est juste une matière scolaire ?

R : j'aime le Français, ici à Yaoundé il ya beaucoup de gens qui parlent le Français et je dois apprendre pour communiquer avec eux.

Entretien No 2 avec l'enquêté C.

Bonjour C.

R : bonjour ma sœur.

Comment ça va ?

R : ça va bien ma sœur.

Où habites-tu ?

R : A Bamenda.

Es- tu actuellement à Bamenda ?

R : je suis à l'internat St Joseph de Mvolye.

Es- tu contente d'être à l'internat ? Pourquoi ?

R : Oui ma sœur, parce que à Nord ouest il n'ya pas l'école et je suis venue fréquenter ici.

Quelle comparaison fais- tu entre l'école ici et celle du Nord ouest ?

R : l'école Bamenda n'était pas sérieux, il y'avait la guerre. Ici on est bien et on part à l'école chaque jour.

Comment trouves- tu le Français de Yaoundé ?

R : le Français ici c'est facile à parler mais écrire est encore dur. Quand je venais de venir à Yaoundé c'était très dur, maintenant c'est déjà un peu facile parce que on parle ça tout le temps, tout le temps.

Questionnaire pour les élèves

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire nous vous demandons de bien vouloir répondre honnêtement à ces questions. Votre anonymat est garanti. Merci de votre participation,

Etablissement : _____

Classe : _____

Sexe : Masculin Féminin

Région d'origine de la mère : _____

Région d'origine du père : _____

1.) Quelle langue parlez-vous à la maison langue maternelle Anglais

2) Quelle langue utilisez-vous le plus au collège en classe, avec vos camarades, à la récréation

Langue maternelle Anglais Français Pidgin English Camfranglais

3) pourquoi assister-vous au cours de french ?

- Parce que c'est obligatoire
- Parce que j'aimerais apprendre le French
- Parce que j'aime le French

4) Avez-vous le livre de French ? Oui non

5) Vous exprimez-vous facilement pendant le cours de French ?

- Toujours
- Quelques fois
- Jamais
- Rarement

5a) Si oui pourquoi ?

- Pour répondre aux questions
- Pour le travail en groupe
- Pour donner mon avis
- Autres raisons

5b) Si non pourquoi ?

- Je ne comprends rien
- J'ai honte

Questionnaire adressé aux parents d'élèves de ASCOBA

Kindly fill in this questionnaire as sincerely as you can. This information will be used for academic purpose and nothing else.

1) Where were you born?_____

2) Where did you grow up?_____

3) For how long have you been living here?_____

4) What language do you usually speak at home with your children?

French Pidgin Father Language

5) What language do your neighbors usually speak?

Mother tongue French English Pidgin

6) is French useful for you and your family?

Yes No

7) Will you advise your children to learn French?

Yes No

Why?_____

Questionnaire adresse aux responsables de l'administration scolaire

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire, nous vous demandons de bien vouloir répondre honnêtement à ces questions. Votre anonymat est garanti. Merci de votre collaboration

- 1) Établissement _____
- 2) Poste occupé _____
- 3) Ancienneté au poste : _____
- 4) Votre établissement est-il bilingue ?
Oui Non
- 5) Combien d'enseignants de French avez-vous ?
- 6) Quelle est la disposition des salles de classe ?
 - Chaque système a son bloc
 - Les bâtiments et salles de classes sont mixtes
- 7) La cour de récréations est-elle commune ? _____
- 8) Les récréations se passent-elles au même moment ? _____
- 9) Comment se pratique le bilinguisme dans votre établissement ? _____
- 10) La Langue utilisée pour les rassemblements
Français Anglaise Les deux
- 11) La langue utilisée pour réunions
Français Anglaise Les deux
- 12) Les affiches et indications dans le campus ?
En français En anglais Bilingue
- 13) Quelle est l'attitude des enseignants anglophones vis-à-vis du français
Positive Négative Neutre
- 14) Selon vous, qu'est ce qui peut favoriser l'apprentissage du français chez les élèves anglophones ? _____