

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

.....

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

.....

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE



THE REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-fatherland

.....

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

.....

HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE

.....

**Essai d'évaluation du bilinguisme effectif dans les classes bilingues : cas des élèves de Tle et upper sixth bilingues du Lycée bilingue d'Etoug-Ebe.**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire 2<sup>ème</sup> grade (D.I.P.E.S II)

par

**Marie Laure EWOLO**  
*Licenciée ès Lettres bilingues*

Sous la direction de

**Madame Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA**  
*Chargée de cours*

*Année académique 2015-2016*

À

Toute ma famille.

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans la contribution d'un certain nombre de personnes. C'est pourquoi nous voudrions exprimer notre profonde gratitude :

à madame Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA, notre directeur de mémoire, pour la disponibilité et le temps qu'elle nous a consacré tout au long de ce travail. Pour l'encadrement pendant les séminaires et pour les précieux conseils ;

à monsieur ABILAMEKOU et monsieur Lambert NSAH, enseignants au Lycée bilingue de Yaoundé, pour avoir facilité notre travail de recherche sur le terrain. Grâce à leur participation, ce mémoire a pu prendre une évolution satisfaisante.

à tous les élèves de Terminale et de Upper Sixth bilingues du Lycée bilingue d'Etoug-Ebe pour leur disponibilité et leur amabilité au cours de nos recherches. Ils ont répondu à tous nos questionnaires sans condition.

à TAK ISIS MAA KOUETCHE, ENDOM MINKOAS Claude et Gérard BOUNOUGOU pour avoir accepté de relire ce travail et d'y apporter des corrections et surtout des suggestions.

Enfin, que tous ceux qui, de près ou de loin, nous ont soutenue et encouragée tout au long de notre formation, trouvent ici la manifestation de notre gratitude.

## RÉSUMÉ

Le présent travail porte sur l'évaluation de l'effectivité du bilinguisme dans les classes bilingues spéciales du lycée bilingue d'Etoug-Ebe. Ayant constaté un relâchement dans l'expression orale et écrite des élèves de Terminale et de Upper Sixth en français et en anglais nous nous sommes posé la question suivante : comment amener les élèves des classes spéciales bilingues en général et ceux du Lycée d'Etoug-Ebe en particulier à acquérir des connaissances linguistiques et communicationnelles en français et en anglais pour qu'ils soient de parfaits bilingues ? L'hypothèse générale qui ressort de cette réflexion est que : pour former de parfaits bilingues dans les PEBS, il faut que les contenus des enseignements soient adéquats au profil du formé attendu. Pour mener à bien notre recherche nous avons mené une enquête à travers des questionnaires, l'observation en salle, l'étude de documents et les entretiens. Nous avons convoqué deux théories pour notre travail à savoir : l'approche naturelle et l'approche communicative. Nous avons abouti aux résultats suivants : les méthodes d'enseignement et les enseignements dispensés aux élèves n'étaient pas toujours en adéquation avec les besoins des élèves de ces classes, le programme des PEBS semblait ne pas avoir été adapté au contexte camerounais. Sur la base de ces résultats nous avons fait quelques propositions qui pourraient être des atouts pour résoudre les problèmes soulevés par nos travaux.

**Mots clés :** bilinguisme, classes bilingues spéciales, enseignement-apprentissage, évaluation, langue étrangère, langue seconde.

## ABSTRACT

The present work that aims at evaluating the level of bilingualism of students that are ending their training in the bilingual classes in Government bilingual school Etoug-Ebe. Seeing that students in Terminale and those in Upper Sixth of the special bilingual classes are not showing mastery of English and French as it is supposed to be, we asked ourselves how we could help the students in the special bilingual classes in general and those in Government Bilingual School Etoug-Ebe acquire the linguistic and communicative competences in English and French that will enable them to be perfectly bilingual. From this question, we made a general statement that is: the content of what is taught in the SBEP must be adequate to the profile of the expected trainee. To carry our research, we looked at the oral and written performances of students as well as the teaching methods, the syllabi and the texts related to the creation and the way these classes function. We discovered that: the teaching methods as well as the content of what is taught were not adequate with the learners' needs and that the program and that the SBEP was not contextualized in Cameroon. From these discoveries, we made some propositions that may help to solve the problems we found out while carrying our research.

**Keywords:** bilingualism, special bilingual classes, evaluation, foreign language, second language, teaching-learning process.

## **LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS**

**FLS** : français langue seconde

**FLE** : français langue étrangère

**H** : hypothèse

**Tle** : terminale

**GCE-A** : general Certificate of Education, Advanced level

**USA** : upper sixth Arts

**LBE** : lycée bilingue d'Etoug-Ebe

**DFLE** : didactique du français langue étrangère

**LE** : langue étrangère

**PEBS** : programme d'Éducation Bilingue Spécial

**L1** : langue première

**L2** : langue seconde

## LISTE DES TABLEAUX RELATIFS AUX QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ÉLÈVES ET AUX ENSEIGNANTS

Tableau 1 : section faite par les élèves de chaque classe au primaire. ....	41
Tableau 2 : moyen par lequel les élèves ont eu accès au PEBS .....	42
Tableau 3 : intérêt des élèves pour la langue française. ....	42
Tableau 4 : intérêt des élèves pour la langue anglaise.....	43
Tableau 5 : besoin d'apprendre les langues française et anglaise. ....	44
Tableau 6 : qualité des notes en langue française.....	44
Tableau 7 : qualité des notes en littérature française.....	45
Tableau 8 : qualité des notes en langue anglaise. ....	46
<b>Tableau 9 : qualité des notes en littérature anglaise. ....</b>	<b>47</b>
<b>Tableau 10 : tenue de cours en phonétique française et anglaise.....</b>	<b>47</b>
<b>Tableau 11 : interactions en classe de langue. ....</b>	<b>48</b>
Tableau 12: enseignement de matières enseignées en français et en anglais. ....	49
Tableau 13 : problèmes récurrents des élèves quand ils rédigent en français et en anglais. ....	49
Tableau 14 : éléments qui influencent négativement l'apprentissage des langues pour les élèves. ....	50
Tableau 15 : matière enseignée dans les classes bilingues.....	52
Tableau 16: nombre d'années d'enseignement dans les classes bilingues. ....	52
Tableau 17 : établissement dans lequel les enseignants ont été formés. ....	52
Tableau 18 : filières de formation des enseignants. ....	53
Tableau 19 : suffisance de la formation initiale des enseignants pour bien dispenser leurs enseignements dans les classes bilingues. ....	53
Tableau 20 : tenue de formations annexes relatives à l'enseignement dans les classes spéciales bilingues. ....	54
Tableau 21 : bilinguisme des enseignants. ....	54
Tableau 22 : langue(s) utilisée (s) pour enseigner par chaque enseignant. ....	54
Tableau 23 : bilinguisme des élèves.....	55
Tableau 24 : problèmes récurrents chez les élèves selon les enseignants. ....	55
Tableau 25: causes probables des problèmes à l'écrit .....	56
Tableau 26 : quantité d'élèves présentant des problèmes d'expression orale. ....	56
Tableau 27 : causes probables des problèmes d'expression orale des élèves.....	57
Tableau 28: Fiche pédagogique.....	77

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

La décolonisation en Afrique a conduit à substituer les langues locales par les langues des colonisateurs, et ce souvent, parce que ces langues étaient devenues celles avec lesquelles les populations communiquaient dans plusieurs domaines et particulièrement dans le social, l'administration et dans l'enseignement.

Pour ce qui est du cas du Cameroun, le bilinguisme français-anglais a été choisi dans un premier temps par fidélité à son double héritage culturel mais aussi par souci de maintenir l'unité nationale après la division créée par la colonisation. C'est pour cela que, parler du système éducatif camerounais peut être considéré comme un euphémisme car, si l'on veut être précis, il serait beaucoup plus idoine de parler «*des systèmes éducatifs camerounais*». En effet, ce qui est généralement désigné comme le système éducatif du Cameroun est plutôt un ensemble composite de deux sous-systèmes scolaires distincts et différents l'un de l'autre. Le système éducatif camerounais est organisé autour d'un sous-système anglophone et d'un sous-système francophone, chacun des deux ensembles présente des traits caractéristiques particuliers qui le démarquent de l'autre. A ce propos, la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, socle du domaine scolaire au Cameroun, précise en son article 15 :

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

C'est donc dire que le biculturalisme hérité de l'histoire coloniale qui fait du Cameroun un pays bilingue, partagé entre l'héritage britannique et le patrimoine linguistique français se répercute sur le secteur éducatif.

Au fil du temps le gouvernement camerounais n'a cessé de prendre des mesures pour promouvoir le bilinguisme officiel du pays mais il s'est souvent heurté à la croyance des camerounais selon laquelle «*le Cameroun est bilingue pas les Camerounais* ». Cette croyance a longtemps influencé (et influence encore) les jeunes camerounais scolarisés qui ne voyaient pas alors l'importance d'être bilingues. Le gouvernement a à cet effet, adopté une politique éducative plus poignante pour mettre les deux langues et leur utilisation au même niveau, et ce précisément pour tous les camerounais scolarisés. Après l'échec du modèle des lycées bilingues mis en place (à savoir la juxtaposition d'un établissement francophone et d'un établissement anglophone logés dans la même enceinte) pour produire des citoyens



camerounais ayant une parfaite maîtrise du français et de l'anglais ; il a été créé d'après la lettre ministérielle N°28/08/MINES EC/IGE du 02 Décembre 2008 un Programme d'Éducation Bilingue Spécial (PEBS) au niveau des lycées et collèges camerounais. Cette nouvelle cuvée appelée classes bilingues « *visé à doter les jeunes apprenants de solides arguments linguistiques et socioculturels susceptibles de leur permettre de devenir au terme de leur parcours des citoyens camerounais effectivement bilingues* » (Achille Fossi 2013, 180-187). Le PEBS (Programme d'Éducation Bilingue Spécial) est un programme lancé dans certains établissements du Cameroun pour le compte de La rentrée scolaire 2009/2010. Ce programme fait aussi bien partie des nombreuses actions menées par le gouvernement camerounais pour assurer une formation adéquate à tous les citoyens camerounais, que des moyens de promouvoir le bilinguisme officiel du pays. Ainsi, il vise à doter les apprenants dès la classe de 6<sup>e</sup>, form 1 des compétences nécessaires pour une communication effective en français et en anglais. Le PEBS est composé de trois modules obligatoires à savoir le module de classe de français/anglais intensif, le module transversal d'immersion partielle et le module co-curriculaire.

Le module linguistique et littéraire, l'anglais intensif pour les francophones ou « *Intensive French* » pour les anglophones, aidera les apprenants à acquérir et à consolider les bases des structures de la langue: phonologie, morphophonologie, grammaire, syntaxe et vocabulaire ; ensuite, il initiera les élèves aux usages et rituels culturels (par exemple, formules de politesse, gestuelle, langage corporel, mimique et expressions idiomatiques) les plus récurrents et enfin exposera ceux-ci à la culture de la langue cible par le biais de la littérature (à titre d'exemple, les chansons, comptines, poèmes, sketches et contes).

Le module transversal d'immersion partielle s'applique aux matières non linguistiques. Il est question ici de faire usage de la langue cible (seconde langue officielle de l'apprenant) pour enseigner certaines matières telles que l'éducation à la citoyenneté, l'histoire, l'éducation physique et sportive et l'art plastique.

Le module co-curriculaire fait référence aux activités qui se déroulent en dehors de la salle de classe mais qui complètent celles qui s'y passent. Il repose sur le développement de la culture de la lecture (optimisation de l'usage des bibliothèques et donc lecture extensive) et le développement et l'enrichissement des activités des clubs de langues au sein des établissements (par exemple, les activités liées à l'organisation de la fête nationale du Cameroun, la semaine nationale du bilinguisme, le club théâtre, le club débat, le club chorale,

les excursions et programmes d'échanges avec d'autres écoles ou structures éducatives nationales ou étrangères).

La lettre-circulaire N°29/09/MINESEC/IGE/IP-BIL fixant les conditions d'admission au PEBS donne les précisions pratiques suivantes relativement à l'organisation et au fonctionnement du PEBS:

1. Élaborer un test de niveau pour les élèves en Sixième et en «*Form One*». Ce test est administré à partir de la rentrée scolaire 2009-2010. Il s'inspire de l'épreuve d'anglais proposée au CEP (Certificat d'Étude Primaire) et de «l'épreuve de French » proposée au «*First School Leaving Certificate*».
2. Administrer un test écrit à tous les élèves admis et inscrits en Sixième, en «*Form One*», en Première année et en «*First Year*» de chaque établissement pilote. Les 60 premiers élèves admis à ce test constituent la classe de Sixième bilingue, de «*Bilingual Form One*», de Première année bilingue et de «*Bilingual First Year*» et suivent le PEBS.
3. Allouer un espace de deux heures obligatoires par semaine dans l'emploi du temps de la classe de sixième bilingue pour les activités co-curriculaires et ludiques.
4. Mettre sur pied et faire fonctionner un club de langue qui accueille les activités co-curriculaires et ludiques. Les élèves de la classe bilingue sont obligatoirement membres de ce club. Ils sont formellement évalués pour leur participation aux activités co-curriculaires. Le coefficient 2 est attribué au module co-curriculaire.

Des établissements pilotes(33) ont été choisis à travers le territoire national pour faire partie du lancement du programme. Les élèves inscrits dans ces classes reçoivent en moyenne trois à cinq heures de cours d'anglais (apprenants francophones) /français (apprenants anglophones) chaque semaine et le reste de leur éducation se fait dans leur première langue officielle: l'anglais pour les anglophones et le français pour les francophones. Par contre, ceux de la «Sixième bilingue», «*Bilingual Form One*», «Première année bilingue» et «*Bilingual First Year*» ont droit non seulement aux cours intensifs d'anglais (pour les francophones)/français (anglophones) mais aussi aux cours en anglais/français, selon le sous-système considéré. À titre d'illustration, les cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté sont dispensés dans la L2 des élèves de ces classes bilingues nouvellement créées dans le cadre du PEBS. Les consignes pédagogiques sont exactement les mêmes pour les établissements du secteur public et ceux du secteur privé puisque les établissements pilotes font partie des deux secteurs.

En côtoyant certains élèves du second cycle suivant la formation des PEBS, nous nous sommes rendu compte que ceux-ci avaient des problèmes d'expression orale tant en français qu'en anglais alors qu'ils recevaient une formation conséquente pour une maîtrise parfaite de ces dernières comme nos lectures ont pu nous renseigner. Nous nous sommes ensuite rapprochée d'une enseignante des classes bilingues spéciales pour lui soumettre nos impressions, cette dernière nous a dit s'être rendu compte que les élèves des classes bilingues montrent de grands progrès pour la maîtrise des langues pendant qu'ils sont encore en cycles d'observation et d'orientation, et que leur niveau semble régresser lorsqu'ils atteignent le second cycle. De là est née une curiosité sur la formation des PEBS et ses objectifs en fin de formation qui s'est mue en motivation pour nos travaux de fin d'études.

Nombreux étant les chercheurs qui ont mené des études sur le bilinguisme, nous ne pouvons pas parler de bilinguisme sans faire le tour de leurs travaux. Il est, en effet, judicieux d'associer notre travail à ce qui a déjà été fait dans le domaine qui nous intéresse.

Ainsi, le professeur George Echu dans son article intitulé ; « *L'enseignement bilingue dans les établissements d'enseignement supérieur* » (George Echu, 2004) fait la lumière sur les problèmes que rencontre l'enseignement bilingue dans les universités et grandes écoles bilingues au Cameroun. Ces problèmes affectent plus les étudiants anglophones selon lui. La raison qu'il évoque est celle selon laquelle les enseignants ayant un background anglophone sont minoritaires dans ces établissements. Ajouté à cela, les enseignants francophones possèdent des connaissances moins bonnes en anglais ce qui les empêchent de noter les élèves anglophones de façon objective. Ils créent alors de la frustration chez les étudiants anglophones. Pour pallier à cela, il propose une formation impérative et intensive des enseignants qui ne sont pas suffisamment bilingues aux frais des universités.

Kepche Sime dans son mémoire « *L'enseignement du français L2 en classe anglophone (formV) : le cas du lycée bilingue d'Essos et du CCSS de Nkolbong* » (Christelle Olivia Kepche Sime, 2013), cite les travaux d'André Soh. Elle parle précisément de son projet baptisé : « *Pré-expérimentation d'un enseignement bilingue généralisable au niveau scolaire secondaire anglophone* ». L'auteur du projet s'interroge sur les possibilités d'une éducation bilingue, efficace et généralisée dans le sous-système anglophone au Cameroun. Comme hypothèse de base de cette étude, il pose qu'il faudrait employer les deux langues officielles comme instruments de scolarisation dans l'ensemble du système éducatif

camerounais. Soh estime que c'est de là qu'on pourra garantir le succès du bilinguisme scolaire mais aussi du bilinguisme officiel du Cameroun.

Sa'ah François Guimatsia dans son article intitulé : « *Le bilinguisme officiel camerounais : un alibi dangereux ou une chance inouïe ?* » parle du fait que le Cameroun depuis son indépendance et après 50 ans ait toujours pour langues officielles deux langues étrangères contrairement à d'autres pays africains qui ont, en plus d'une langue étrangère, choisi des langues locales comme langues nationales. L'auteur soulève que cet état de choses est néfaste pour les camerounais parce cela conduit à l'oubli des langues autochtones, à un bilinguisme approximatif et à une marginalisation culturelle de la population anglophones du pays. Il relève que le bilinguisme au Cameroun aurait pu être d'un tout autre niveau s'il avait bénéficié d'une promotion « *sincère* ». Par promotion « *sincère* » l'auteur inclut certains éléments clés tels que : une bonne motivation et une bonne orientation des apprenants, un travail régulier de la langue et avec la langue comme moyen de consolidation des acquis, un encadrement de qualité, une mise à contribution des méthodes, données et principes ayant fait leurs preuves dans le monde pour enseigner, et une ténacité à toute épreuve. Guimatsia conclut que le bilinguisme officiel camerounais est un atout majeur pour le Cameroun et pour ses citoyens et que malgré quelques insuffisances et incohérences le bilinguisme désiré pour les camerounais peut être atteint à travers une « nouvelle architecture linguistique plus cohérente et plus visionnaire »

Echu dans son projet intitulé : « *The immersion Experience in Anglophone Primary Schools in Cameroon* » (George Echu, 2005), présente la situation de bilinguisme vécue au Cameroun par l'intégration des enfants de parents francophones dans des établissements scolaires du sous-système anglophone. Il mentionne bien que ce phénomène est abusivement appelé « *immersion* » et le restitue en submersion. Il remarque par ailleurs que par l'accroissement de cette flopée de francophones scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone, il y a déséquilibre dans le bilinguisme, avec les francophones linguistiquement majoritaires prenant les devants sur les anglophones qui représentent la minorité linguistique.

Jean Guy Mboudjeke (2006) dans son rapprochement entre les situations sociolinguistiques du Cameroun et du Canada essaye de mieux distinguer la réalité liée au bilinguisme dans les deux pays. Il cherche à montrer les différences qui résultent du rapport que les citoyens des deux pays entretiennent avec les langues officielles de leurs pays. L'auteur montre que ces différences ces différences sont en réalité celles, qui déterminent les choix des politiques linguistiques, influencent les attitudes des uns et des autres vis-à-vis du bilinguisme officiel. Il affirme que la réticence ou non réticence au bilinguisme individuel

provient du statut de ces langues en fonction du pays dont il est question. Il pose qu'au Cameroun le français et l'anglais ne sont pas des langues maternelles alors qu'elles le sont au Canada. À cet effet, il conclut que les citoyens seront plus hostiles au bilinguisme individuel au Canada à cause de la concurrence des groupes linguistiques en présence parce que chaque groupe redoute l'hégémonie de l'autre sur lui. Un problème qui selon Mboudjeke ne se pose pas au Cameroun puisque le français et l'anglais sont des langues étrangères et spécialement parce que le bilinguisme individuel y représente un signe d'ascension sociale.

La thèse d'Ayafor dont le thème est : « *Official Bilingualism in Cameroon : Empirical Evaluation of status of English in Official Domains* » (Munang Ayafor 2005) s'appesantit sur la politique linguistique officielle du Cameroun et évalue le statut de l'anglais dans le contexte de la promotion du bilinguisme officiel et du biculturalisme. L'auteur montre que la promotion du bilinguisme au Cameroun relève plus d'un slogan politique que d'une politique linguistique. Cela fait ainsi de l'anglais une langue négligeable d'où la disproportion de son statut et de ses fonctions restreintes dans les domaines officiels.

Mbondji Mouelle dans sa thèse : « *Le français dans le milieu scolaire anglophone au Cameroun. Analyse sociolinguistique et problématique.* » (Mbondji Mouelle Marie Madeleine, 1998). Elle reconnaît toutefois que l'état camerounais ne dispose pas de moyens pour aménager de véritables conditions pour la réussite d'un tel programme. Elle propose donc un projet de scolarisation partielle et progressive en français pour l'ensemble du sous-système éducatif anglophone en vue de freiner l'expansion du « *Pidgin* » et de promouvoir la langue française. Ce projet préconise l'enseignement de quelques matières (éducation sportive, instruction civique) dans la langue cible. Pour l'auteure, le processus doit être progressif de telle sorte que les classes de FormII et FormIII voient l'enseignement de l'histoire et de la géographie se faire en français. Selon elle : « *Les matières enseignées en français devront également être testées dans la même langue* ». Ce projet vise à la fois l'expression orale chez les anglophones tout en les entraînant à l'écrit ce qui révèle une certaine ressemblance avec le programme des classes bilingues spéciales.

Marie-Thérèse Ambassa dans son mémoire intitulé : « *Les fautes commises par les élèves anglophones du premier cycle dans le français écrit : Le cas des élèves de "Form four" (F.IV) du lycée bilingue de Yaoundé* » (Ambassa Marie-Thérèse, 1991) analyse les fautes commises par les apprenants anglophones en français et se rend compte qu'un bon nombre de ces fautes trouvent leur source dans le fait que les élèves transposent certaines règles anglaises dans la langue française. Entre autres nous avons : l'absence des accents en anglais, le non accord des adjectifs, un mauvais emploi des articles pour ne citer que ceux-là.

Pour pallier à cela, elle propose certaines solutions parmi lesquelles : l'enseignement de l'orthographe à l'aide des sons en français, une bonne étude de la syntaxe et du style en français.

Mengue Ombwa dans son mémoire de C.A.P.I.E.M.P «*La politique de mise en œuvre du bilinguisme et de l'apprentissage des langues officielles à l'école primaire*» (Anne Marie Mengue Ombwa, 1997), parle des raisons pour lesquelles l'apprentissage des langues et de l'anglais en particulier est négligé à l'école primaire. Elle évoque alors le fait que l'anglais ne soit pas une matière au CEPE. Ce qui conduit à une désinvolture chez les candidats vis-à-vis de l'anglais ; elle relève que le fait de commencer l'apprentissage de l'anglais tôt et précisément au cycle primaire serait un bon atout si l'on veut obtenir des apprenants bilingues en fin de cycle secondaire.

Innocent Kengni (2003) s'intéresse lui aux problèmes de l'enseignement du français aux élèves professeurs anglophones de l'École Normale Supérieure dans le mémoire intitulé : «*Le Bilinguisme à l'École Normale Supérieure : problématique de l'enseignement du français aux anglophones*». Il étudie les facteurs qui empêchent une bonne mise en application du programme de formation bilingue. Il ressort ainsi que comme causes du bilinguisme approximatif des élèves-professeurs anglophones nous avons : l'absence des enseignants formés et disponibles à l'administration de formation bilingue, l'absence de programmes préalablement définis, le nombre réduit d'heures de cours. Et propose alors que la formation bilingue soit prise en compte au même titre que les autres unités d'enseignement, une formation adéquate des enseignants, une bonne logistique, ainsi qu'un projet pédagogique constitué d'une séquence de cinq leçons tenant lieu de proposition en vue d'améliorer l'enseignement du français aux anglophones.

Dans le mémoire intitulé : «*Le bilinguisme extrascolaire au Cameroun : enjeux et défis*» (Carine Danielle Mete, 2011), l'auteure met en relief l'apport de certaines structures dans la promotion du bilinguisme. Elle parle spécialement du Centre Linguistique Pilote de Yaoundé et de l'institut Band K. Elle constate que les élèves et les étudiants qui vont vers ces centres ne sont pas satisfaits par les enseignements qu'ils reçoivent dans leurs établissements respectifs que ce soit au niveau de l'enseignement secondaire comme au niveau de l'enseignement supérieur.

Le mémoire intitulé : «*l'impact du bilinguisme sur les apprenants de français de culture francophone scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone au Lycée Bilingue de Yaoundé*» (Rosalie Nicaise Ntui, 2012) se focalise sur l'impact du bilinguisme en milieu scolaire anglophone. Ntui porte son attention sur les apprenants possédant un certain niveau

en français. Après enquête, elle fait le constat selon lequel le français enseigné dans le sous-système anglophone ne leur permet pas d'écrire et de parler la langue française de façon correcte. C'est donc dire qu'il ne répond pas aux besoins des apprenants, cela est justifié par le fait que les apprenants francophones se retrouvent avec les mêmes lacunes que leurs camarades de familles anglophones. À partir d'une typologie de fautes commises par les apprenants francophones du sous-système anglophone, Etui conclut que l'enseignement de ce français inapproprié favorise des apprenants médiocres.

Martin René Omgba dans son mémoire : « *Étude de l'immersion dans le bilinguisme officiel au Cameroun : Cas des apprenants anglophones de Yaoundé* » (Martin René Omgba, 2005) analyse l'apport de l'immersion dans le bilinguisme officiel du Cameroun. Pour lui, les apprenants du sous-système anglophone vivant dans la ville de Yaoundé bénéficient de l'immersion par leur contact fréquent avec le français ; chose qui ne s'applique pas pour les apprenants du sous-système francophone pour l'apprentissage de l'anglais.

Le présent travail se propose d'examiner le degré d'adéquation entre la formation que les élèves des classes bilingues reçoivent et les objectifs fixés pour le programme (PEBS) lors de sa conception. Les points sur lesquels nous nous focalisons sont les compétences réelles des élèves (à l'oral et à l'écrit) et les pratiques et techniques classes. Il sera tout aussi judicieux pour nous de parcourir les textes fondateurs ainsi que les programmes de ces classes afin de voir si ces derniers sont en adéquation avec la finalité du programme.

Le thème par nous choisis est le suivant: *Essai d'évaluation du bilinguisme effectif dans les classes bilingues : cas des élèves en classe de Terminale et de Upper Sixth au lycée bilingue d'Etoug-Ebe*. Les classes bilingues spéciales sont celles qui constituent notre champ de recherche. Face à notre préoccupation nous nous posons la question suivante : comment amener les élèves des classes bilingues des lycées où elles existent en général et ceux du lycée bilingue d'Etoug-Ebe en particulier à acquérir des connaissances et des compétences linguistiques nécessaires en français et en anglais à même de faire d'eux de parfaits bilingues sur le modèle attendu par le gouvernement camerounais? En d'autres termes, comment faire acquérir des compétences en français et en anglais aux élèves des classes bilingues afin de leur permettre d'aborder aisément des situations de vie relatives au module transversal d'immersion partielle et celles du module co-curriculaire telles que l'éducation à la citoyenneté ? Du problème qui précède découle la problématique suivante :

- Les élèves de Tle et Upper Sixth bilingues sont-ils de parfaits bilingues ? En d'autres termes, les connaissances et les compétences linguistiques acquises théoriquement par

les élèves de Tle et Upper Sixth leur permettent-elles de parler et d'écrire couramment le français et l'anglais ?

- Quelles sont les langues utilisées pour dispenser les enseignements dans ces classes?
- N'y a-t-il pas un écart entre l'enseignement bilingue et sa pratique réelle dans les classes camerounaises ?
- Que peut-on faire pour pallier à cela ?

L'hypothèse générale qui se dégage de nos lectures est que pour amener les élèves de Terminale et de Upper Sixth des classes bilingues à être de parfaits bilingues il faut une adhésion entre les contenus d'enseignements et le profil du formé attendu.

Comme hypothèses secondaires nous avons les suivantes :

**H1** : Les connaissances linguistiques acquises théoriquement par les élèves de Terminale et de Upper Sixth ne leur permettent pas de parler et d'écrire couramment le français et l'anglais.

**H2** : Les langues française et l'anglaise ne sont pas utilisées de façon proportionnée lors de la dispensation des enseignements.

**H3** : Il y a un écart énorme entre l'enseignement bilingue et sa pratique réelle dans les classes camerounaise.

**H4** : Des modifications au niveau des textes fondateurs et des textes régissant le fonctionnement du programme ainsi qu'une application rigoureuse de ceux-ci aideraient à atteindre le niveau de bilinguisme élevé.

Notre sujet a pour objectif d'attirer l'attention des décideurs sur le fait que le système des classes bilingues qu'ils ont si bien pensé a du mal à atteindre les objectifs fixés dès le départ. Ce programme faisant partie des nombreuses stratégies du gouvernement camerounais et des autorités en charge de l'éducation au Cameroun pour faire des camerounais des citoyens bilingues fortifier l'unité nationale en éradiquant la différenciation entre francophones et anglophones, sa réussite est donc capitale pour les camerounais.

Nous aimerions aussi faire un état des lieux dans ces classes pour analyser les programmes qui y sont enseignés. Nous voudrions contribuer au développement du bilinguisme par une



amélioration des enseignements dans les classes bilingues et par le développement des compétences chez les apprenants. Mais aussi sur la mise en place d'une formation dans les PEBS qui prend en compte les réalités propres à notre pays afin de s'assurer de sa réussite.

Nous avons convoqué une théorie de l'apprentissage par immersion (l'approche naturelle) à laquelle nous avons associé l'approche communicative. La première prône l'acquisition de la langue plutôt que de l'apprentissage. Selon elle, cette acquisition se fait par contact linguistique : l'apprenant hautement exposé à la langue cible lors d'une séquence d'apprentissage décode les messages et enregistre les nouveaux éléments qui entrent dans sa base de la faculté de compréhension et l'accroissent pour servir lors de la prochaine séquence. La deuxième approche, qui vient compléter la première, conçoit la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Elle stipule que les aspects linguistiques (structures, lexiques...) constituent la compétence grammaticale, qui ne serait en réalité qu'une des composantes plus globale de la compétence communicative qui a une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication.

Pour mener à bien notre recherche nous allons subdiviser notre travail en trois grandes parties de deux chapitres chacune.

Dans la première partie, après la définition des mots et concepts clés, il sera question de répertorier et présenter de façon sommaire tous les travaux qui ont déjà été faits en rapport avec le bilinguisme et les classes bilingues par d'autres chercheurs. Le but ici étant de montrer à quel niveau se situe la recherche ainsi que l'apport de la présente recherche. Nous parlerons aussi de la méthodologie et des procédés de recherche dont nous allons nous servir pour notre travail.

Dans la seconde partie nous allons présenter les données collectées auprès de la population cible (les élèves de Terminale et d'Upper Sixth du lycée bilingue d'Etoug-Ebe) et leurs enseignants, soulever quelques zones d'ombre repérées dans la lettre ministérielle portant sur la création des classes bilingues spéciales, mais nous analyserons aussi les programmes de ces classes. Les données collectées seront ensuite analysées suivant une méthode et une méthodologie spécifiques afin de ressortir des résultats vérifiables, puis elles seront interprétées de façon objective.

La troisième partie consistera à proposer une méthode d'enseignement qui nous semble incontournable pour de meilleures pratiques d'enseignement dans les classes bilingues

spéciales. Sur la base de cette approche nous présenterons une fiche pédagogique pour les classes qui nous intéressent. À cela vont s'ajouter des suggestions relatives à d'autres problèmes soulevés par notre travail et qui pourraient être des contributions à l'amélioration de l'éducation bilingue dans notre pays en général.

**PREMIÈRE PARTIE : NOTIONS  
THÉORIQUES ET INSERTION DU SUJET**

Dans cette partie, nous présentons d'abord les généralités théoriques relatives à notre sujet de recherche, c'est-à-dire la définition des concepts clés, nous présentons aussi quelques théories liées à la didactique des langues ainsi que l'approche que nous avons choisie. Ensuite nous présentons, dans le deuxième chapitre, notre champ de recherche.

# CHAPITRE I : APPROCHE DÉFINITIONNELLE

Dans ce chapitre, il est question de définir les concepts relatifs à notre thème de recherche. Ces concepts aident à mieux cerner notre thème, afin de faciliter sa compréhension. Nous introduisons également dans ce même chapitre, quelques théories relatives à l'acquisition de la langue étrangère ainsi que l'approche avec laquelle nous avons choisi de travailler.

## 1.1. Définition des mots et concepts clés

Les concepts autour desquels s'articule la présente étude sont les suivants : l'enseignement/ apprentissage, le bilinguisme, classes bilingues spéciales, la langue, évaluation, la didactique, la langue étrangère, la langue seconde, élève anglophone, élève francophone.

### 1.1.1. L'enseignement/apprentissage

L'enseignement désigne, de façon générale une pratique d'éducation visant à développer les connaissances d'un élève par le biais de la communication verbale et écrite ; il vise ainsi la transmission d'un ensemble de savoirs. L'enseignement est aussi la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Avant de les dispenser, ces connaissances doivent être au préalable bien structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir une connaissance en pédagogie et en didactique. Diverses études ont donné lieu à des définitions diverses de la notion d'enseignement. Cependant, Philippe Dessus (2008) résume et met en avant les principales caractéristiques de l'enseignement. Cette dernière serait :

- une activité relationnelle..., impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur et un ou des élève(s);
- ... de communication, impliquant un échange (uni- ou bidirectionnel) d'informations entre un professeur et un ou des élèves ;
- ... centrée sur un but d'apprentissage des élèves, ou encore la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations ;

- ... à propos d'un contenu donné..., ce contenu pouvant être des connaissances, des croyances, de l'information, des comportements ; et pouvant de plus avoir des caractéristiques particulières (être généralisable);
- ... dans laquelle le professeur aurait un comportement spécifique... de présentation, clarification, évocation, indication, etc;
- et dans laquelle les états mentaux (intentions, croyances) des protagonistes peuvent jouer un rôle important, et être mutuellement inférés.

La notion d'apprentissage quant à elle désigne un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé apprenant. Il existe diverses méthodes d'apprentissage dont l'apprentissage par imitation, l'apprentissage par induction, l'apprentissage par association, l'apprentissage par essais et erreurs, l'apprentissage par explication, l'apprentissage par répétition, l'apprentissage combiné et l'apprentissage par immersion. Diverses théories de l'apprentissage ont été développées, notamment les théories behavioristes, cognitivistes, constructivistes et humanistes pour ne citer que ces exemples.

### **1.1.2. Le bilinguisme**

Le dictionnaire Larousse 2012 définit le mot bilinguisme comme étant : « *la situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel), ou la situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues.* » Dans le sens commun, le bilinguisme peut signifier parler parfaitement deux langues. Il peut aussi renvoyer aux différentes dispositions officielles prises dans le but de donner le même statut aux différentes langues officielles en présence.

Il est difficile de trouver un consensus quant à la définition puisqu'il y a autant de bilinguismes que de sujets bilingues. Plus encore, le bilinguisme ne peut pas être uniquement considéré par son aspect linguistique puisque la langue ne constitue que la partie émergée de l'iceberg qui dissimule les facteurs culturels, sociologiques et psychologiques. De plus plusieurs facteurs déterminants entrent en jeu lorsqu'il s'agit des types de bilinguismes, ainsi on peut avoir des types de bilinguismes selon : l'âge d'acquisition, le style cognitif, les compétences atteintes dans les deux langues, le contexte d'apprentissage, le contexte d'utilisation, l'appartenance culturelle. Le regard porté sur l'enfant bilingue doit donc être global.

Van Overbeke en parle en ces termes : «*Le bilinguisme est l'emploi actif et passif direct de deux langues de façon parfaite par un locuteur. En plus, il implique qu'il s'agit de deux langues de statut identique.* » (Van Overbeke, Maurice, 1972,11-118).

Un individu bilingue a l'aptitude, facultative ou indispensable, de communiquer avec les interlocuteurs de deux mondes. La définition qui sied à notre étude et que nous adoptons est celle de Renzo Titone, psychologue et didacticien, dans son ouvrage *Le bilinguisme précoce* :

Le vrai bilinguisme comporte non seulement le domaine structural de deux codes linguistiques, mais, plus profondément, la possession hautement personnalisée de deux systèmes de pensée (...), et dès lors de deux cultures. Le vrai bilinguisme est en même temps « Biculturalisme ». Ce n'est que dans ce sens que le bilinguisme, plutôt que de représenter un obstacle pour le développement de l'individu, représente un enrichissement de la personnalité (...) (Renzo Titone, 1972).

### **1.1.3 Les classes bilingues spéciales**

Ce sont des classes faisant partie d'un programme d'éducation dont le but est de mettre un accent particulier sur l'acquisition du français et de l'anglais par les jeunes camerounais. Selon les documents élaborés par l'Inspection Générale de Pédagogie du Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun en vue de la réalisation du PEBS, C'est :

«un programme intensif à caractère immersif et à vocation interdisciplinaire dont le rayon d'action intègre, dans une synergie évolutive, l'école et l'environnement...[sociale]. La communauté scolaire s'y révèle l'un des éléments essentiels à la maîtrise des savoirs. (...) Le PEBS permet à l'apprenant qui évolue dans l'un et l'autre sous-système d'utiliser soit le français soit l'anglais pour structurer son identité, construire sa vision du monde, développer son pouvoir d'action, satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux et faciliter autant son intégration scolaire et sociale que son ouverture sur le monde»(2009).

Ce programme propose une formation dans les deux langues et se propose de doter les apprenants des compétences linguistiques et communicationnelles dont ils ont besoin pour devenir des citoyens parfaitement bilingues en adéquation avec le bilinguisme officiel du pays.

#### **1.1.4. L'évaluation**

Le terme évaluation peut désigner une : « *Estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit.* » (G. de Landsheere, G., 1992). Cette définition peut se faire taxer d'être restreinte car focalisée sur la note quand on sait qu'on n'évalue pas toujours pour noter. Ainsi, Abernot faisant référence à Chomsky, note que : « *...l'évaluation est une tentative d'appréhension de la compétence sur un tout à partir d'une performance sur une partie* » (Y. Abernot, 1993) c'est celle-là qui sied le plus au travail que nous nous proposons de faire. Il est d'usage depuis quelques années de distinguer trois grands types d'évaluations : l'évaluation formative, l'évaluation formatrice et l'évaluation sommative.

#### **1.1.5. La langue**

La langue est un fait social, naturel de l'être humain qui permet aux hommes d'une même communauté de se comprendre malgré les variations individuelles des énoncés (la parole). C'est ce qui nous relie à l'autre. Langue et culture sont indissociables puisque la langue est forgée par la culture et reste l'outil privilégié d'expression de la culture. Apprendre une deuxième langue se caractérise donc par une pratique culturelle différente, une autre manière de vivre, de parler, d'entrer en relation avec autrui. Elle participe à la construction de l'identité d'un groupe et à plus forte raison de l'identité personnelle.

Selon le dictionnaire des sciences humaines, « *une langue serait [...] un dialecte qui a pris le pouvoir dans un pays.*»(Jean François DORTIER, 2004, p398). Cette définition s'inscrit dans la droite ligne de la vision de Pierre BOURDIEU de la langue, puisqu'il pense que : « *Nul n'est censé ignorer la loi linguistique qui a son corps de juristes, les grammairiens, et ses agents d'imposition et de contrôle, les maîtres de l'enseignement....* » (Pierre BOURDIEU, 1998, p.27)

Franck NEVEU pour sa part, présente une définition plus élaborée et plus objective de la langue. Pour lui, en effet, la langue est définie comme étant :

Un système complexe de communication propre aux communautés humaines [...]. Un système de signes vocaux, articulés selon deux plans distincts et complémentaires correspondant à deux ordres d'unités, celui des unités significatives (première articulation) et celui des unités non significatives (deuxième articulation). (Franc NEVEU, 2004, p.174)



Considéré comme le fondateur de la linguistique moderne, Ferdinand DE SAUSSURE définit la langue comme étant à la fois « *un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus* ». Pour lui, la langue est :

Un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse (Ferdinand DE SAUSSURE, 2002, p.36).

La définition du linguiste André MARTINET, très connue et largement acceptée dans les milieux linguistiques, est celle retenue dans ce travail. Pour lui, une langue est :

Un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, dont la nature et les rapports diffèrent, eux aussi, d'une langue à une autre. (MARTINET 2005, p.20)

### **1.1.6. La didactique**

Le terme didactique peut se définir comme étant un ensemble de méthodes, de techniques et procédés pour l'enseignement.

Pour AVANZINI, (1986 :) la didactique a pour objet l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes. La didactique pose donc la question centrale des savoirs, des contenus d'enseignement, de leur apprentissage et ceci dans une institution précise. Elle ne considère pas les contenus d'enseignement comme des données stables, mais elle les prend comme objets d'étude avec le but d'aboutir, dans chaque discipline, à un curriculum moins empirique qu'aujourd'hui.

La didactique des disciplines se définit comme une discipline ou la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant. Son objet est de délimiter la nature du savoir en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.

La didactique des langues (DLE) quant à elle peut être considérée comme présentant des options d'enseignement/apprentissage communes à toutes les langues. On peut également envisager que chaque langue a des caractéristiques originales qu'il est nécessaire de distinguer. Dans cette optique, la didactique du français langue étrangère (DFLE) constitue un sous-ensemble de la DLE.

### **1.1.7. La langue étrangère**

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Une langue est donc étrangère pour deux types de sujets:

- ceux qui, ne la reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation;
- ceux qui, la reconnaissant ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.

L'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite généralement d'énormes difficultés de motivation et de maîtrise, même pour les étudiants qui apprennent une langue avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. En l'absence du milieu naturel, l'étudiant, sorti de la classe, abandonne souvent la langue jusqu'au moment de faire ses devoirs. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe. L'étudiant se forge, donc, une image de langue «*universitaire*» qui ne vit que dans la salle d'étude.

### **1.1.8. La langue seconde (LS)**

Il est important de signaler que nous sommes devant une notion relativement nouvelle et par là même difficile à préciser. Il s'agit d'un concept flou et non uniforme, ce qui complique un peu les choses à didacticiens et linguistes lorsqu'ils veulent fournir une définition valable.

En général et pour commencer on peut dire qu'il y a au moins deux interprétations de ce terme, qui est utilisé et défini de manière différente en fonction des liaisons académiques des chercheurs.

En contexte anglophone, une langue seconde (second language) s'identifie à toute langue acquise chronologiquement après la langue initiale ou L1. Cela signifie que, en dehors du moment de leur apprentissage, on n'établit pas de différence entre langue seconde (LS) et langue étrangère (LE).

En revanche, en contexte francophone, ce concept est plus restreint et, de notre point de vue, plus pratique et pertinent : une langue seconde est toute langue non initiale acquise par imprégnation sociale et/ou immersion scolaire. Dans cette deuxième acception la LS et la LE sont parfaitement identifiées pour des contextes d'enseignement différents, même s'il y a des auteurs qui continuent de les employer comme deux concepts synonymes ou proches.

### **1.1.9. Élève anglophone**

L'élève anglophone dont nous parlons ici est tout élève ayant fait ses études primaires dans le sous-système anglophone, qui détient un (First School leaving Certificate) et qui apprend en langue étrangère le français et se retrouve en classe bilingue anglophone.

### **1.1.10. L'élève francophone**

L'élève francophone dont nous parlons ici est tout élève ayant fait ses études primaire dans le sous-système francophone, qui détient un CEP (Certificat d'Études Primaires) et se retrouve en classe bilingue francophone.

## **1.2. Théories sur l'acquisition d'une langue étrangère**

En 1977, dans l'article "*A natural approach to the acquisition and learning of a language*", le professeur de langue espagnole de l'Université de Californie, Tracy Terrell, expose une nouvelle conception de l'enseignement des langues. À partir de cette date, on a fait plusieurs expériences de la méthode dite naturelle à différents niveaux de l'enseignement des langues.

Pour développer cette approche, Terrell collabore avec Stephen D. Krashen et, en 1983, ils publient un ouvrage "*The Natural Approach*" dont la conception théorique est l'œuvre de Krashen, tandis que Terrell se charge de l'application (Krashen 1983). Les auteurs de l'approche emploient le qualificatif « naturel » dans le cas de l'enseignement des langues (L1 et L2) qui s'appuie sur l'acquisition d'une L1 par les enfants, mais l'approche naturelle met l'accent sur la compréhension d'une L2 plutôt que sur l'expression. Krashen et Terrell supposent que la façon dont les adultes acquièrent une L2 en milieu naturel sert de base à l'approche naturelle et doit être reproduite dans l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire : « Le but fondamental de la méthode est de promouvoir la compréhension et

la communication » (Germain 1993 : 244). L'hypothèse selon laquelle les exercices de production, ainsi que les listes de lexique apprises par cœur ne contribuent pas à l'acquisition de L2 est le point de départ des auteurs de l'approche, et c'est pourquoi celle-ci met l'accent sur les activités favorisant la compréhension à l'oral et à l'écrit.

En effet, Krashen et Terrell sont convaincus que:

La compréhension précède la production tant à l'oral qu'à l'écrit, et l'habileté à parler va surgir d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle n'a pas à être enseignée en tant que telle, une fois que l'acquéreur aura acquis une compétence à l'aide d'activités de compréhension (Germain 1993, 244).

Selon Krashen, l'exemple de l'acquisition naturelle d'un enfant. Il observe qu'un enfant reçoit d'abord de l'input l'acquisition se réalise à pendant les premières années de sa vie, avant qu'il commence lui-même à parler. Il propose alors la même chose pour l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi, Krashen constate que l'input joue un rôle primordial dans l'acquisition d'une langue. L'apprenant va se retrouver dans une situation où il entend et lit une grande quantité de la langue étrangère et va alors lentement développer un sentiment pour la langue. Il va d'abord développer des compétences dans la compréhension, puis, petit à petit, va se sentir capable de reproduire des énoncés. Krashen met en évidence qu'il est important de ne pas forcer l'apprenant à produire de l'output, mais d'attendre jusqu'à ce que l'apprenant se décide lui-même de parler. Il pourra alors produire des énoncés sans peur et aura déjà des compétences pour se sentir assuré. Pourtant, des conditions précises doivent être respectées pour arriver à une acquisition à partir de l'input. L'apprenant doit comprendre l'input, il doit alors d'abord se focaliser sur le sens du message et non pas sur la forme, de plus, le message doit avoir la difficulté  $i + 1$  ( $i$  étant la compétence actuelle de l'apprenant). Ainsi, le message doit toujours se trouver un peu en dessus des compétences de l'apprenant. Si le message était exactement  $i$ , l'apprenant n'apprendrait rien, si le niveau du message était beaucoup plus élevé que  $i$ , l'apprenant ne comprendrait rien et ne pourrait alors pas acquérir les structures du message. Si un apprenant se trouve dans une conversation dans une situation naturelle, l'input de  $i + 1$  est le plus souvent garanti, puisque le locuteur de langue maternelle va adapter son énoncé aux connaissances de l'apprenant, parler plus lentement et utiliser du vocabulaire et des structures plus simples. En cours, c'est l'enseignant qui accomplit cette fonction et qui adapte sa langue et la compréhension orale aux connaissances des apprenants. Krashen remarque qu'un cours de langue est le plus utile pour

les apprenants débutants, puisqu'il y a de fortes chances qu'ils ne trouvent que peu d'input compréhensible dans une situation naturelle. Par contre, les apprenants avancés pourraient faire plus de progrès dans une situation naturelle qu'en cours. En ce qui concerne l'output, Krashen constate qu'il ne se développe pas en faisant le plus grand nombre d'exercices, mais qu'il se développe seulement par le biais de l'input. L'output peut seulement être un moyen pour solliciter plus d'input. Plus on produit d'output, plus on reçoit des réactions à celui-ci, et ces réactions peuvent alors à nouveau servir à améliorer les compétences de l'apprenant. Krashen constate pourtant que l'input compréhensible, nécessaire pour l'acquisition, n'est pas suffisant. Il faut avoir de l'input qui n'est pas seulement compréhensible mais également intéressant afin que l'apprenant oublie dans le meilleur des cas que le message est formulé en langue étrangère.

Généralement, dans un cours de langue étrangère, l'apprenant est forcé de produire de l'output avant de se sentir prêt. Dans ce cas, il va produire des énoncés sans avoir les compétences nécessaires dans la langue étrangère. Krashen prévoit qu'il va alors avoir recours aux connaissances qu'il a dans sa langue maternelle et qu'il va produire des phrases de langue étrangère avec la structure de la langue maternelle. Il constate que cela peut avoir des avantages et des désavantages. D'abord, l'apprenant peut avoir besoin de communiquer certaines idées qu'il ne peut pas encore formuler dans la langue étrangère puisqu'elles se trouvent au niveau  $i + 1$ . Pour assurer la communication, il doit alors avoir recours aux structures de la langue maternelle. De plus, comme déjà mentionné auparavant, l'output sollicite à nouveau de l'input, qui le fait avancer dans l'acquisition de la langue étrangère. Un désavantage est le fait que la structure de la L1 n'est souvent pas la même que celle en L2. Ainsi, le moniteur ne peut pas toutes les compenser. Krashen constate de plus que le fait même de devoir utiliser le moniteur de manière constante est une manière désagréable pour faire un énoncé. Ce serait un énoncé où plus d'attention est faite à la forme qu'au sens et l'énoncé serait alors réalisé très lentement et souvent de manière inadéquate par rapport au sens de la conversation en cours. Pour pouvoir expliquer l'approche naturelle, Krashen développe quelques hypothèses à propos de l'acquisition d'une langue étrangère :

### **-L'hypothèse de l'acquisition via l'apprentissage - the acquisition-learning hypothesis**

Cette hypothèse affirme que l'individu développe ses compétences linguistiques d'une langue étrangère de deux façons différentes : l'acquisition et l'apprentissage. L'individu

développe ses compétences en utilisant la langue pour communiquer. L'acquisition d'une langue est un processus subconscient. Cet avancement est la façon naturelle de développer des compétences linguistiques. Acquérir des compétences linguistiques est aussi un procédé subconscient. Pour l'individu, il n'est pas évident d'acquérir les règles de grammaire. Il a plutôt un sentiment que l'exactitude de la règle employée est correcte. Quand il produit une erreur il ne sait pas quelle règle de grammaire il a enfreinte, mais il sait qu'une erreur est présente. L'apprentissage d'une langue est de connaître la langue et d'avoir un savoir formel des règles de grammaire. L'apprentissage est un procédé où l'individu est conscient de ce qu'il apprend. L'apprentissage de la langue comprend un savoir explicite donc un savoir catégorique et formulé. Alors que l'acquisition est un savoir implicite donc un savoir sous-entendu. Autrement dit l'acquisition des compétences linguistiques résulte en des modèles du discours que l'individu découvre.

L'enseignement de la grammaire en langue étrangère est basé sur des approches qui insistent sur l'apprentissage conscient des règles et la correction des erreurs. Il est de même que l'enseignement des langues aide beaucoup à les expliquer. Quand l'individu apprend les règles et à corriger ses erreurs, il produit plus facilement les formes correctes de la langue (Krashen, 1995 : 26).

L'hypothèse de l'acquisition via l'apprentissage affirme juste que l'adulte peut encore acquérir une langue étrangère et que la compréhension d'une langue est toujours présente. Le développement des compétences linguistiques est seulement différent. L'acquisition et l'apprentissage sont deux formes de développements qui sont présentes chez l'adulte (Krashen, 1995 : 26). La distinction entre l'apprentissage et l'acquisition est importante pour comprendre la différence entre un savoir explicite et un savoir implicite (Krashen, 1995 : 28). L'apprentissage est un procédé qui peut aider à l'acquisition.

### **-L'hypothèse du moniteur - the monitor hypothesis.**

L'une des hypothèses qui est à retenir pour comprendre la problématique de l'approche communicative est l'hypothèse du moniteur. Elle souligne que l'apprentissage conscient de la langue étrangère fonctionne comme un moniteur. Ce moniteur est un éditeur dans l'énonciation de l'individu ou autrement dit la production orale – output. L'hypothèse du moniteur montre que l'énonciation de l'individu est produite notamment à partir de ce qu'il acquiert. Ce n'est qu'un instant plus tard que l'apprentissage entre en jeu.

Généralement quand un individu s'exprime, il produit d'abord son énoncé sur un plan cognitif. Le moniteur aide à faire des changements dans l'énonciation seulement après la production cognitive.

Il est donc possible que le moniteur interfère juste avant de s'exprimer oralement, autrement dit la production physique. Le moniteur peut aussi intervenir après la production physique. Quand le moniteur est employé, l'individu s'autocorrige – self-correction (Krashen, 1995 : 18).

Les compétences linguistiques apprises consciemment interfèrent avec les compétences linguistiques acquises avant ou après la production physique pour corriger les erreurs, dont l'effet d'autocorrection. Seulement pour pouvoir utiliser le moniteur, certains paramètres sont obligatoires :

- l'individu doit avoir le temps de penser. Dans une conversation normale ou rapide ce moment peut interrompre la communication.

- L'individu doit penser à l'exactitude syntaxique ou grammaticale. Normalement l'individu est préoccupé par le contenu de son discours et non pas par l'exactitude, mais le moniteur est toujours actif.

- L'individu doit connaître la règle. L'autocorrection ne peut pas se produire si l'individu ne connaît pas les structures (Krashen, 1995 : 30). L'hypothèse du moniteur affirme que l'apprentissage aide l'individu à s'auto-corriger et non pas à démarrer une production en langue étrangère (Krashen, 1995 : 31).

#### **-L'hypothèse de l'entrée linguistique - *The input hypothesis*.**

L'hypothèse de l'entrée linguistique – input – est aussi à retenir. Cette hypothèse explique que l'individu acquiert la langue étrangère avec les entrées linguistiques qu'il comprend. Les compétences de compréhension auditive deviennent, de ce fait, primordiales. La compréhension par l'individu d'un certain nombre d'entrées linguistiques peut être aidée par la mise en contexte et l'ajout d'informations extralinguistiques. Il s'agit là d'une méthode possible d'apprentissage d'une langue étrangère (Krashen, 1995 : 32).

D'une manière synthétique, l'individu avance dans son acquisition de l'état  $i$  à l'état  $i+1$  s'il comprend le contenu de ce qui lui est dit. L'état  $i$  de la personne est caractérisé par les compétences de compréhension acquises et apprises, tandis que l'état  $i+1$  représente l'état des

compétences de compréhension en plus des nouvelles entrées linguistiques comprises. L'individu a donc atteint un nouveau niveau  $i$ . Il faut que l'individu comprenne la relation entre  $i$  et  $i+1$ . Cet effet apparaît aussi dans une conversation naturelle dans une seconde langue. Le locuteur envoie un filet – net – d'entrées linguistiques autour du niveau  $i$  du destinataire. Ce filet contient des facteurs qui peuvent faire avancer l'individu vers le niveau  $i+1$ . Le destinataire doit être capable de comprendre le contexte dans lequel le filet est expédié et de capter le contenu extralinguistique (Krashen, 1995 : 33).

D'après Krashen, les enfants en phase d'apprentissage linguistique comprenant les entrées linguistiques simplifiées acquièrent plus rapidement de nouvelles entrées linguistiques. La source de ces entrées vient d'une parole de gardien – caretaker speech. Le gardien est en général un adulte. Cette parole de gardien a trois caractéristiques.

- Lorsqu'un adulte veut parler à un enfant, il veut se faire comprendre. Il change alors sa façon de parler pour pouvoir communiquer de manière simple. Ce n'est pas pour apprendre à l'enfant sa langue maternelle, mais bel et bien pour se faire comprendre.

- Par contradiction la parole employée entre adultes est un peu plus complexe. Elle prend également place entre l'adulte et l'enfant au fur et mesure de sa croissance.

- L'adulte parle du ici et du maintenant avec l'enfant et utilise à la fois un support extralinguistique et un contexte. Ces derniers permettent de communiquer avec l'enfant quand le vocabulaire et le discours deviennent trop compliqués. Durant le développement intellectuel de l'enfant, le discours gagne en ampleur sur l'axe temporel (Krashen, 1995 :34).

Une parole qui est similaire à la parole de gardien est le discours de l'étranger – foreigner talk. Ce discours est employé par un locuteur envers un destinataire ayant une faible maîtrise voire aucune de la langue. Le locuteur parle alors plus lentement que d'habitude, répète fréquemment et utilise des questions fermées, réponse par oui ou par non uniquement. Un troisième discours similaire est à retenir. Il s'agit là de la parole du professeur – The teacher speech. Cette parole est un discours en langue étrangère dans le cadre scolaire. Elle est utilisée pour donner des instructions et explications aux élèves. Elle a, entre autres, un filet d'entrées linguistiques très grand et elle est employée pour communiquer avec les élèves (Krashen, 1995 : 35). D'après Krashen, la parole du professeur est la méthode qui a les meilleures entrées linguistiques pour une acquisition de la langue étrangère. En effet le



professeur ne donne pas seulement une leçon de langue étrangère, mais un registre d'entrées linguistiques important (Krashen, 1995 : 35).

En classe de langue étrangère, les cours sont souvent basés sur une approche par l'apprentissage de la grammaire où les entrées linguistiques sont affinées dans le but d'atteindre un enseignement précis (dans le contenu). La parole du professeur est une méthode où les entrées linguistiques ne sont pas centrées sur un apprentissage spécifique. Elle a plus de valeur. Quand le professeur s'adresse à la classe il n'enseigne pas seulement la langue, mais il donne aussi un filet d'entrées linguistiques importantes que l'élève peut comprendre. Cela signifie que le niveau  $i+1$  est atteint. La parole du professeur couvre tous les niveaux  $i+1$  des élèves et peut alors aider à l'acquisition de chacun. (Krashen, 1995 :35).

Il y a quatre choses à retenir de l'hypothèse des entrées linguistiques:

- l'hypothèse réfère à l'acquisition et non à l'apprentissage d'une langue.
- L'individu acquiert une deuxième langue en comprenant un peu plus que son niveau de compétence actuel à l'aide du contexte et du langage extralinguistique (langage non pverbal).
- Le fluide de production orale s'acquiert graduellement et ne s'enseigne pas.
- Quand l'individu comprend ce qui lui est dit, les entrées linguistiques conduisent automatiquement à un niveau  $i+1$  (Krashen, 1995 : 37).

#### **-L'hypothèse du filtre affectif – the affective filter hypothesis**

Le filtre affectif – the affective filter – est une variable qui peut perturber l'acquisition de la langue. L'hypothèse du filtre affectif est une hypothèse qui explique pourquoi certains individus mettent du temps avant de produire une locution. Si une personne admet avoir une bonne confiance en soi, elle peut rapidement prévoir puis avoir une conversation. Les personnes ayant une forte confiance en soi ont un filtre relativement bas. Plus l'individu a un filtre bas, plus il est ouvert aux méthodes présentées, donc, aux entrées linguistiques. Celles-ci seront mieux imprégnées dans sa mémoire cognitive. Quand le filtre affectif est élevé, il agit comme une barrière qui empêche les entrées linguistiques d'être utilisées dans l'acquisition d'une langue étrangère. Les cours qui permettent de baisser le filtre affectif sont les cours qui diminuent l'anxiété entre les élèves et qui les empêchent d'être sur la défensive (Krashen, 1995 : 39).

Swain (1985) s'oppose à l'hypothèse de l'input qui prédit que seul l'input peut servir à acquérir une langue étrangère. En effet, elle observe que, bien que l'input joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère, son effet sur le développement des compétences grammaticales par exemple est extrêmement surévalué. Dans une recherche effectuée auprès des élèves ayant accès à beaucoup d'input (s'agissant d'un cours d'immersion), elle constate qu'ils ne maîtrisent pas forcément ni les compétences grammaticales, ni les compétences sociolinguistiques. De plus, les élèves montrent qu'ils ont une très bonne compréhension, pouvant effectuer avec succès les examens qui sont tous en langue étrangère. Il faut alors supposer que l'input (même compréhensible) n'est pas suffisant pour acquérir une langue. Elle observe pourtant que l'input compréhensible n'est pas important pour l'acquisition des structures grammaticales parce que l'apprenant se concentre sur le sens mais parce que, ayant compris et connaissant les intentions du locuteur, il peut se focaliser sur la forme. Swain (1985) suppose alors que les problèmes communicatifs que montrent les élèves sont dus au fait que la vie scolaire ne leur donne pas assez d'occasions pour utiliser la langue. C'est pour cela que certaines formes sont peut-être entendues et comprises mais jamais appliquées à des situations naturelles de production. De plus, elle remarque qu'une compréhension de l'input ne veut pas forcément dire qu'on sait utiliser les mêmes structures dans l'output, puisqu'il faut effectuer une analyse de la structure pour réaliser cela. Si personne ne demande à un apprenant de produire de l'output, l'apprenant ne va pas effectuer cette analyse. Selon elle, ce n'est que si les apprenants sont forcés de produire des énoncés qu'ils vont analyser l'input qu'ils reçoivent et vont alors former des règles (inconscientes) des structures entendues. Ce qui manque alors est l'output. Il sert à donner l'occasion de donner du sens et d'utiliser ses ressources linguistiques. Swain (1985) met également l'accent sur le fait que l'output ne sert pas seulement à produire pour exprimer un sens, mais qu'il sert également à produire un énoncé précis, cohérent et approprié. Celui-ci se réalise uniquement si l'apprenant essaye également d'utiliser des formes qui ne sont pas encore acquises. Swain (1985) compare cette idée à l'hypothèse de l'input de Krashen. Ainsi, selon ce dernier, l'input doit toujours se trouver à un niveau supérieur de celui déjà acquis par l'apprenant ( $i + 1$ ). De même, Swain (1985) propose alors que l'apprenant doit également se forcer à utiliser des formes qu'il n'a pas encore complètement acquises (« l'hypothèse de l'output compréhensible », Swain (1985 :249) 17). Pour acquérir une langue étrangère, il faut alors non seulement donner aux apprenants la possibilité de produire de l'output, mais il faut aussi les encourager et les pousser à le faire.

Weskamp (2001) est d'accord avec Swain (1985) sur le fait que l'output joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère. Même s'il doute que par l'output, l'apprenant intériorise de nouvelles structures (et dans cela il suit l'hypothèse de Krashen), il remarque qu'en cours de grammaire, il faut offrir suffisamment de moments à l'apprenant pour produire de l'output avec les nouvelles structures. Ainsi, il a la possibilité de tester ses hypothèses sur la langue et de vérifier les structures acquises en observant la réaction du locuteur. L'output dans un travail de groupe peut également contribuer à l'acquisition, puisque les apprenants doivent négocier des sens, modifier leurs énoncés et les restructurer s'il y a des problèmes de compréhension.

La conséquence qu'il faut tirer des idées de Swain (1985) et de Weskamp (2001) est qu'il faut le plus rapidement donner la place à l'apprenant pour qu'il produise de l'output. Seulement en parlant et en écrivant, l'apprenant a la possibilité de tester ses nouvelles connaissances. Bien sûr, l'output, aussi bien que l'input, doivent être intégrés dans un cadre communicatif le plus authentique possible. L'apprenant profiterait moins d'un cours si l'input était artificiel et si l'output produit ne pouvait pas servir à l'apprenant dans une situation naturelle. Comme le dit Weskamp (2001), il faut également offrir suffisamment de moments à l'apprenant pour s'entraîner. On sait bien que les apprenants, par manque d'entraînement, peuvent souvent oublier les structures apprises.

Weskamp (2001) constate qu'au début de l'apprentissage, l'apprenant utilise des stratégies d'évitement et de communication pour faciliter une communication en langue étrangère. Une telle stratégie peut par exemple être le fait d'éviter certains thèmes, l'utilisation d'expressions générales au lieu d'expressions précises ou le recours à la langue maternelle. Si l'on n'encourage pourtant pas l'apprenant à produire également de l'output qu'il ne maîtrise pas encore, il ne va pas améliorer sa compétence à l'oral. En produisant des phrases avec de nouvelles structures, il ferait alors l'expérience de savoir que leur énoncé est incorrect mais que cela ne change souvent rien en la compréhension du sens exprimé. Pourtant, la focalisation sur la forme les forcerait d'éviter des erreurs à l'aide du moniteur

### **1.3. L'approche communicative**

Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi d'adopter l'approche communicative comme théorie d'acquisition des langues étrangères. C'est une méthode fondée sur la pensée

selon laquelle l'acquisition d'une langue devrait privilégier l'utilisation de cette langue pour des besoins de communication dans des contextes divers. Suite à la Méthode Directe qui utilisait une langue « *terriblement descriptive* » et à la méthode SGAV qui semblait se rapprocher d'une communication authentique mais dont les dialogues manquaient beaucoup de naturel, l'approche communicative a bénéficié d'une analyse de :

Corpus conversationnels réels qui firent apparaître diverses sortes d'implicites : linguistiques, culturels, comportementaux qui peuvent se manifester sous des formes verbales, intonatives ou gestuelles et leur corollaire : un certain nombre de ratés de la communication (Pothier, 2003, 29).

On a donc redéfini les objectifs de l'enseignement / apprentissage des langues dans le cadre de l'approche communicative.

Selon Martinez l'introduction de l'approche communicative avait pour but de « *faciliter la mobilité des hommes et leur intégration dans des sociétés dites 'd'accueil'* » (Martinez 1996, 82). En développant la connaissance réciproque des langues de la Communauté, on souhaitait ainsi instaurer un bien-être social et une bonne entente entre les différents pays membres. Ainsi, l'approche communicative est née du contexte politique, économique et social de la construction européenne. Bien que cela soit surtout vrai pour l'enseignement du français langue étrangère, l'enseignement de l'anglais dans le système éducatif français s'en est également trouvé affecté

Comme l'explique Danielle Bailly, l'approche communicative est basée sur les notions de « *simulation ou [de] reconstruction directe de situations d'échanges langagiers authentiques* » (Danielle Bailly 1998 : 40). Face à des besoins langagiers redéfinis dans cette période de communication et d'échanges accrus, l'approche communicative prévoit de fournir à l'apprenant les outils de langue correspondant à ses besoins informationnels, pragmatiques, expressifs, qui sont les siens compte tenu des caractéristiques de l'interaction concernée. Le but étant d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée, c'est-à-dire :

lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments (Germain et leBlanc, 1988, cités par Martinez, 1996, 77).

Elle met alors très nettement l'accent sur l'apprenant en tant qu'acteur autonome de son apprentissage. Elle est tout à fait représentative d'une responsabilisation de l'apprenant accompagnée d'une conscientisation de son apprentissage. L'objectif ultime est donc de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage.

La méthode communicative prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront l'utilisation appropriée de la langue en situation. Il ne suffit pourtant pas de connaître les règles grammaticales de la langue étudiée pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue.

Dans ce chapitre, il était question de définir les concepts relatifs à notre thème de recherche. Ces concepts aident à mieux cerner notre thème, afin de faciliter sa compréhension. Nous introduisons également dans ce même chapitre, quelques théories relatives à l'acquisition des langues, celle-ci étant celles que nous adoptons pour notre travail.

## **Chapitre II : PROCÉDURES DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DU CHAMP DE RECHERCHE**

Dans ce chapitre nous présentons les différentes procédures de recherches que nous allons utiliser ainsi que le champ de recherche sur lequel s'applique notre travail de recherche.

### **1.1. Les procédures de recherche**

La collecte de données est un processus important de l'élaboration de projet. Ici, nous présentons et décrivons tous les moyens qui nous ont permis d'effectuer notre investigation sur le terrain. Nous y justifions également le choix de l'échantillon avec lequel nous travaillons. La collecte de données peut se faire à l'aide de données qualitatives ou quantitatives ou un mélange des deux. Les données qualitatives sont descriptives et communiquent des impressions ou des opinions. Elles fournissent des informations sur ce que les gens pensent, éprouvent et font et sont utiles pour identifier les thèmes importants pour un groupe cible ou une population donnée. Les données quantitatives peuvent être prises en compte afin d'arriver à des estimations numériques et des conclusions définitives. Elles nous disent combien de personnes avec des caractéristiques démographiques différentes vivent dans la zone cible, vérifient le nombre de fois qu'une situation se présente ou expliquent les différences entre des choses qui peuvent être mesurées en chiffres.

#### **1.1.1 La méthodologie**

Notre travail de recherche se fonde essentiellement sur une investigation sur le terrain. Ceci dans le but de collecter toute information sur le niveau de maîtrise du français et de l'anglais, susceptible de nous apporter des éclairages pour l'aboutissement de notre recherche. Nous travaillerons sur une population bien déterminée dans un environnement précis, ceci pour obtenir des résultats sûrs et vérifiables par quiconque.

Notre domaine d'étude est la didactique du FLE dans un nouveau sous système, précisément sur les élèves des classes bilingues en Classes de Terminale et d'Upper Sixth. Nous nous sommes focalisés sur le niveau des élèves en français et en anglais parce que c'est ce qui pourrait attester que le système des classes spéciales bilingues est efficace.

La population cible de notre travail de recherche se divise en deux groupes distincts. Le premier groupe est constitué des élèves des classes de Tle et de Upper Sixth bilingues du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe.

Le deuxième groupe de notre population est constitué d'enseignants des classes bilingues pour avoir des informations complémentaires sur le niveau des élèves et sur les enseignements dispensés en français et en anglais dans plusieurs matières.

Après avoir défini la population pour laquelle on a besoin d'informations et identifié ses unités, il faut définir une technique de collecte des données en tenant compte des coûts, des délais et de l'existence ou non d'une base de sondage.

L'étape de la collecte des données est une étape très importante car parfois :

- elle est souvent la plus coûteuse
- elle prend beaucoup de temps
- elle mobilise de grandes ressources humaines et matérielles
- elle affecte directement la qualité des données.

### **1.1.2 Le choix d'échantillonnage**

La notion d'échantillon étant associée à la fiabilité des résultats obtenus, celui-ci doit posséder les mêmes caractéristiques que la population que l'on souhaite étudier, c'est-à-dire permette d'estimer avec une marge d'erreur acceptable les caractéristiques de la population qui nous intéressent à partir des résultats de l'analyse de celles de l'échantillon. On parle alors d'"échantillon représentatif" de la population d'étude. Il va de soi que la précision de cette estimation nommée "inférence" dépendra de la diversité et de la ressemblance de la population composant l'échantillon proportionnellement à la population totale au niveau géographique, social, démographique etc... Il conviendra donc de déterminer au préalable les caractéristiques essentielles de la population, selon les intérêts de l'évaluation menée, pour s'assurer d'obtenir un échantillon dit "représentatif"

Nous avons choisi de nous intéresser à une population bien déterminée afin de ne pas nous disperser dans la collecte de nos données. Ainsi, nous avons choisi une classe par section soit des élèves des classes de Tle et d'Upper Sixth bilingues parce que notre étude se base sur des élèves en fin de formation, ceux-là qui ont fait tout leur secondaire dans les classes bilingues spéciales et qui devraient faire montre de certaines compétences et aptitudes qui attesteraient de l'efficacité de la formation dans les classes qui nous intéressent. De plus, constituant la première fournée du système des classes bilingues leurs acquis et lacunes sont

d'un grand apport dans le travail d'évaluation que nous nous proposons de faire. Nos élèves sont âgé(e)s de 15 à 19 ans, pour avoir la possibilité de travailler avec le plus d'élèves possible nous n'avons pas pu déterminer un âge, un sexe ou toute autre orientation spécifique par rapport à notre population d'étude. Le Lycée d'Etoug-Ebe nous a intéressé parce que ledit établissement fait partie des premiers établissements dans lesquels les classes spéciales bilingues ont été implémentées ; il dispose ainsi des classes bilingues allant de la classe de 6<sup>e</sup>/form I à la classe Tle / Upper Sixth et de plus les effectifs dans les classes qui nous intéressent (bien qu'étant faibles) sont plus consistants que ceux retrouvés dans d'autres établissements pilotes. Soit un, total de 24 élèves comparé à 12 au Lycée Bilingue d'Application par exemple.

Les enseignants avec lesquels nous avons travaillé étaient au nombre de 10, soit quatre enseignants de langue, un enseignant d'éducation à la citoyenneté et un de « *moral education* », un enseignant d'éducation physique et de « *physical education* ». Ce choix s'est fait parce que nous nous intéressions particulièrement à tous les enseignements de langue dispensés dans les langues cibles susceptibles de nous donner les informations nécessaires sur le travail que nous nous proposons de faire.

## **1.2 Techniques de recherche**

Pour obtenir toutes nos données, nous avons profité des heures creuses, des pauses et des moments d'absence de certains enseignants pour distribuer les questionnaires et discuter avec les élèves. Pour ce qui est de l'observation des leçons nous avons demandé la permission aux enseignants que nous souhaitions observer pour avoir accès à leurs salles de classes.

Quant aux enseignants, nous les avons rencontrés à la salle des professeurs. Nous étions obligés d'attendre la fin des cours pour remettre les questionnaires et leurs poser nos questions. Il nous a fallu plusieurs jours pour le faire car les enseignants avaient des emplois du temps très serrés, après les cours ils étaient parfois appelés à quitter le lycée. Nous étions alors obligés de prendre rendez-vous pour qu'ils nous consacrent assez de leur temps.

### **1.2.1 Questionnaires**

Un questionnaire est :

- un document rédigé contenant des questions et des informations
- un moyen de communication
- un outil à exploiter



Il existe certaines règles de base pour l'élaboration du questionnaire telles que :

- distinguer les catégories d'information recherchées (faits, connaissances, opinions, attitudes ou comportements, convictions, motivations)
- la pertinence et utilité des questions
- Motiver et faciliter la tâche de l'enquêté avant de simplifier celle du chargé d'études
- Souci d'objectivité (neutralité)
- Tenir compte du mode de consultation utilisé (par enquêteur, enquête postale, par téléphone)
- Penser aux étapes ultérieures (dépouillement, codification, saisie, vérifications, traitements).

Le questionnaire qui a été administré aux enseignants comportait en tout 16 questions en rapport avec l'enseignement-apprentissage dans les classes spéciales bilingues. Il n'a pas été restreint aux enseignants de langues, il a donc été remis à des enseignants d'autres matières pour recueillir autant d'informations que possible. Toutes les questions ont un lien avec les hypothèses que nous avons formulées d'entrée de jeu et le questionnaire est anonyme permettant ainsi à l'informant de s'exprimer en toute liberté. Il est important de noter que le questionnaire pour enseignant a été traduit en anglais parce que certains enseignants anglophones avaient de la peine à répondre au questionnaire en français.

Le questionnaire soumis à l'attention des élèves est lui aussi doté d'un entête simple et clair à leur compréhension. Il comporte lui aussi 16 questions. Ces questions sont orientées de sorte à nous donner des informations sur la manière donc les élèves perçoivent le français et l'anglais, les difficultés qu'ils rencontrent au cours de leur apprentissage, leurs jugements sur leur niveau actuel dans les deux langues etc. Le questionnaire des élèves a été remis sur deux versions : une version française et une version anglaise afin de relever le niveau de compréhension et d'expression à l'écrit des apprenants.

### **1.2.2 L'étude de documents**

Nous nous sommes intéressée aux textes régissant la création, le fonctionnement et les évaluations des classes bilingues spéciales ainsi que les programmes des classes qui nous intéressent. Ceci dans le but d'essayer de ressortir des points dont l'amélioration pourrait être d'un grand apport dans la formation des élèves et donc d'avoir un impact direct sur le résultat final de la formation. Analyser un document nécessite d'orienter l'exploitation du document dans le sens du problème à résoudre, d'être rigoureux dans le raisonnement et de soigner la rédaction en veillant à ce que les explications soient compréhensibles.

### 1.2.3 Les observation des cours

Pour de Ketele : “observer est un processus incluant l’attention volontaire et l’intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations”. La vue est donc l’un des cinq (5) sens le plus souvent sollicité dans un processus d’observation mais les autres peuvent être mis en exergue (ex : l’odorat pour la technique d’observation en botanique). Dans la recherche scientifique, l’observation est donc conçue en fonction d’un cadre théorique de référence. Ce qui fait la spécificité de l’observation par rapport à l’interview est l’objet de la démarche.

Il est aussi très important qu’avant de commencer l’observation l’observateur/trice connaisse bien les différents aspects qui doivent être observés. Quoiqu’il les ait sur la feuille et qu’il puisse ainsi les consulter, une familiarisation insuffisante avec l’instrument, et la nécessité de le consulter, peut nuire à l’observation elle-même lors du déroulement de la séance.

Pendant la séance l’observateur/trice doit éviter d’interrompre le déroulement normal de la leçon, il est donc nécessaire qu’il/elle connaisse les élèves à l’avance et ait été présent(e) dans la classe dans des séances d’enseignement précédentes. Pendant la séance, sa tâche consiste à noter les différents aspects qu’il/elle est en train d’observer selon les items proposés dans les pages suivantes. Il lui faudra donc se placer dans un endroit où il/elle puisse voir l’ensemble du groupe sans déranger les activités de la classe. L’observateur/trice doit essayer d’être aussi objectif/ve que possible pendant la prise de notes et de décrire les actions observées sans chercher à les évaluer ou les interpréter. On fera ce type de travail ultérieurement, lors de l’analyse de données. Les indications de temps peuvent être intéressantes aussi à certains moments. Par exemple si des élèves sont “ hors tâche ” pendant quelque temps, ou pendant combien de temps les élèves échangent leurs avis sans l’intervention de l’enseignant, etc. Noter la durée des activités et des situations est très important. Parallèlement, si l’enseignant(e) se concentre pendant quelque temps sur un certain groupe d’élèves, on devrait aussi le noter.

En plus des questionnaires et de l’étude des documents pour mieux comprendre le problème que pose notre thème d’étude, nous avons également assisté aux cours de français dans nos classes cibles. Le but ici étant de voir comment les enseignements sont dispensés, de voir le degré d’interaction entre l’enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes.

#### 1.2.4 Les interviews

Pour Labov et Fanshel, l'interview est un speech-event dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B.

Les différents types d'interviews sont :

- **L'interview libre** : où l'enquêteur s'abstient de poser des questions visant à réorienter l'entretien.
- **L'interview dirigée** : la personne interviewée répond à des questions préparées et planifiées dans un ordre déterminé.
- **L'interview semi-dirigée** où l'interviewer prévoit quelques questions à poser en guise de point de repère.

L'interview peut ne pas être individuelle, elle peut être aussi de groupe (ex : le focus group discussing) et les fins visées peuvent être très diverses.

Les interviews sont la méthode de collecte de données utilisée la plus couramment dans les activités de développement. Les interviews permettent d'obtenir des informations sur ce que les gens pensent, éprouvent et perçoivent. Elles approfondissent les données quantitatives et sont une première étape utile pour concevoir une activité plus compliquée de collecte de données. Interviewer des personnes dans la communauté représente une excellente source d'information qualitative et peut guider le choix d'un thème de plaidoyer. Normalement, quand il réalise l'interview, l'enquêteur utilise un guide de thèmes pour aider à structurer la discussion du thème enquêté. Le guide vérifie que l'information est collectée de la même manière pendant toutes les interviews. Généralement, le guide de l'interview est divisé en quatre sections : introduction, créer le contact, puis discussion approfondie et enfin clôture.

À la suite des autres moyens utilisés pour collecter des données, nous avons aussi pratiqué des interviews. En ce qui concerne les élèves, nous les avons faits en groupe puis de façon individuelle. Ces discussions avaient pour point de départ des questions préalablement établies auxquelles s'ajoutaient d'autres jugées importantes au cours des discussions.

Parvenue au terme de notre deuxième chapitre, nous retenons qu'il y était question des généralités théoriques relatives au bilinguisme et de l'insertion du sujet. Dans cette partie, nous avons présenté les concepts clés sous plusieurs angles, nous avons également établi une revue de la littérature nous permettant de délimiter notre travail ainsi que le champ de recherche. Nous avons pu constater que notre population n'est pas très vaste (20) élèves et (10) enseignants, mais ce nombre nous a permis de mieux analyser nos données et d'y apporter une interprétation profonde pour confirmer ou infirmer nos hypothèses. La collecte de toutes ces données s'est déroulée sans difficulté majeure. Nous nous réjouissons de la franche collaboration des enseignants et de celle des élèves qui ont bien voulu nous apporter les informations nécessaires pour mener à bien notre étude. Toutes les données ont donc été recueillies à temps et il convient pour la suite de ce travail de recherche de les analyser et d'en faire une interprétation minutieuse.

**DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE  
DES DONNÉES COLLECTÉES, INTERPRÉTATION  
DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES**

La présente partie de notre travail porte sur le cadre méthodologique de notre recherche. Elle compte également deux chapitres comme la précédente. Dans le premier chapitre, qui en réalité est le troisième de tout le travail, nous procédons à l'analyse des données afin d'aboutir à une interprétation objective. Le deuxième chapitre de cette partie ou le quatrième du travail est celui réservé à l'interprétation des résultats obtenus et à la vérification de nos hypothèses de recherche.

## **Chapitre III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES**

Dans ce chapitre, nous présentons les données que nous avons collectées et ensuite nous procédons à leur analyse. C'est une analyse descriptive et analytique. D'abord, nous commençons par la présentation et l'analyse des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants, ensuite nous présentons et analysons les informations obtenues lors des observations de classes, des interviews et des documents analysés.

### **3.1. Questionnaires**

Nous rappelons que nous avons collecté en tout 30 questionnaires, 20 chez les élèves sur un total de 24 (4 ayant refusé de participer à l'enquête) et 10 chez les enseignants. Les questions sont fermées et ouvertes. Fermées à cause de l'orientation que nous voulons par rapport à nos hypothèses et ouvertes parce que nous voulons également que ces derniers s'expriment librement sur les difficultés qu'ils rencontrent face au français et à l'anglais.

#### **- Questionnaire adressé aux élèves du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe**

Sur un nombre total de 24 élèves, nous avons collecté 20 questionnaires 17 chez les filles et 03 chez les garçons. Deux versions de questionnaires ont été remises aux élèves : ceux en français aux anglophones et ceux en anglais aux francophones. Pour éviter les va-et-vient en français et en anglais lors de la présentation de nos données nous avons choisi d'utiliser uniquement langue française pour présenter et analyser toutes les données. Les tableaux représentatifs des réponses d'élèves sont présentés en paires. C'est une manière de présenter les données propres à chaque classe. Le premier tableau de chaque question représente les réponses d'élèves francophones (Tle bilingue) et le deuxième tableau représente les réponses d'élèves anglophones (Upper Sixth bilingue). Seul le tableau numéro 1 contient les réponses des deux classes.

**Tableau 1 : section faite par les élèves de chaque classe au primaire.**

<b>ÉLÉMENTS</b>	<b>EFFECTIFS</b>	<b>FRÉQUENCES</b>
<b>FRANCOPHONE</b>	15	75%
<b>ANGLOPHONE</b>	05	25%
<b>AUCUNE RÉPONSE</b>	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

De ce tableau, il ressort que les élèves des classes spéciales bilingues sont des produits des deux sous-systèmes en présence au Cameroun : le sous-système francophone et le sous-système anglophone. Travaillant avec des élèves en fin de cycle, on peut donc dire qu'ils ont un certain nombre de connaissances en français et en anglais.

**Tableau 2 : moyen par lequel les élèves ont eu accès au PEBS**

**2.a**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
VOS PARENTS VOUS ONT INSCRIT	0	0%
VOUS AVEZ ÉTÉ CHOISI SUR LA BASE DE VOS NOTES EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS	0	0%
VOUS AVEZ FAIT UN CONCOURS	15	100%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

**2.b**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
VOUS AVEZ FAIT UN CONCOURS	05	100%
VOUS AVEZ ÉTÉ CHOISI SUR LA BASE DE VOS NOTES EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS	0	0%
VOS PARENTS VOUS ONT INSCRIT	0	100%
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

Tous les élèves ont rejoint les classes bilingues au travers du concours d'entrée en 6e. Il est clairement visible que dès le départ la formation n'a été choisie ni par les élèves eux-mêmes ni par leurs parents.

**Tableau 3 : intérêt des élèves pour la langue française.**

**3.a**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
OUI	14	73,3%
NON	01	26,6%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>



### 3.b

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
OUI	05	100%
NON	0	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

26,6% d'élèves francophones disent ne pas aimer la langue française qui, pour eux, a beaucoup trop de règles et est compliquée. Le reste d'élèves francophones soit 73,3% plus 100% d'élèves anglophones disent aimer le français, certains justifient leurs réponses en évoquant les opportunités auxquelles la maîtrise du français leur donne accès. À côté de ces raisons l'adjectif « intéressante » revient dans la presque totalité des réponses. Ces dernières sont assez positives lorsqu'on sait que la motivation intrinsèque joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue. Par contre pour l'élève qui dit ne pas aimer la langue française cela est quelque peu alarmant.

### Tableau 4 : intérêt des élèves pour la langue anglaise.

#### 4.a

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
OUI	15	100%
NON	00	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

#### 4.b

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
OUI	05	100%
NON	00	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

Tous les élèves disent aimer la langue anglaise. Selon les eux, cette langue en plus d'être intéressante, captivante et passionnante, est celle qui va leur donner de meilleures opportunités d'emploi dans l'avenir. Les réponses à cette question révèlent particulièrement

que les élèves sont assez renseignés sur les avantages de parler la langue anglaise et sur le statut officiel et international de celle-ci.

**Tableau 5 : besoin d'apprendre les langues française et anglaise.**

**5.a**

ÉLÉMENTS	FRANÇAIS	FRÉQUENCES	ANGLAIS	FRÉQUENCES
OUI	11	73,3%	15	100%
NON	04	26,6%	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

**5.b**

ÉLÉMENTS	FRANCAIS	FRÉQUENCES	ANGLAIS	FRÉQUENCES
OUI	05	100%	05	100%
NON	0	0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

Tous les élèves s'accordent sur la nécessité d'apprendre la langue anglaise qu'ils soient francophones ou anglophones. Ce qui n'est pas le cas en ce qui concerne la langue française. En effet 26,6% d'élèves francophones pensent qu'il n'est pas nécessaire pour eux d'apprendre cette langue qu'ils trouvent : ennuyeuse et difficile. Les autres 73,3% et la totalité des apprenants anglophones disent qu'ils doivent apprendre la langue française parce qu'elle est: très intéressante, facile et très importante. Cela peut traduire le fait que certains élèves prennent la langue française pour acquis et ne voient plus la nécessité de l'apprendre ; mais ça peut aussi traduire un désintérêt de ces élèves pour cette langue.

**Tableau 6 : qualité des notes en langue française.**

**6.a**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
BONNES	08	53,3%
MOYENNES	07	46,6%
EXCELLENTE	0	0%
MÉDIOCRE	0	0%
PAS DE RÉPONSES	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

## 6.b

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
BONNES	05	100%
EXCELLENTE	0	0%
MOYENNES	0	0%
MÉDIOCRE	0	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

53% d'élèves francophones disent que leurs notes en langue française sont bonnes et 46,6% disent que leurs notes en langue française sont moyennes. Les notes de leur enseignant varient entre de 06,5/20 et 15/20. 100% d'élèves anglophones disent avoir de bonnes notes en langue française. Les notes d'élèves de leur enseignant de langue ne vont pas en deçà de 10/20.

**Tableau 7 : qualité des notes en littérature française.**

## 7.a

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
MOYENNES	08	53,3%
BONNES	07	46,6%
EXCELLENTE	0	0%
MÉDIOCRE	0	0%
PAS DE RÉPONSE	00	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

## 7.b

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
BONNES	04	80%
MOYENNES	01	20%
EXCELLENTE	0	0%
MÉDIOCRE	0	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

46,6% d'élèves en Terminale bilingue disent avoir de bonnes notes en littérature française et 53,3% disent que leurs notes sont moyennes. Les notes de leur enseignant de langue varient entre 9/20 et 15/20. Tandis que 80% d'élèves anglophones déclarent avoir de bonnes notes en littérature française et seulement 20% disent avoir des notes moyennes. Les notes de l'enseignant de littérature française vont généralement de 09/20 à 15/20.

**Tableau 8 : qualité des notes en langue anglaise.**

**8.a**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
BONNES	11	73,3%
MOYENNES	03	20%
EXCELLENTE	01	6,6%
MÉDIOCRE	0	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

**8.b**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
BONNES	03	60
EXCELLENTE	01	20
MOYENNES	01	20
MÉDIOCRE	0	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

73,3% d'élèves francophones disent avoir de bonnes notes en langue anglaise, 20%, disent avoir des notes moyennes et seulement 1 élève soit 6,6% dit avoir d'excellentes notes en langue anglaise. Les notes de l'enseignant vont de 07/20 à 13/20. 60% d'élèves anglophones disent avoir de bonnes notes en langue anglaise, 20% disent avoir des notes moyennes et les autres 20% disent avoir des notes excellentes en langue. Les notes de leur enseignant de langue vont de 11/20 à 18/20.

**Tableau 9 : qualité des notes en littérature anglaise.****9.a**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
EXCÉLLENTE	08	53,3%
BONNES	04	26,6%
MOYENNES	03	20%
MÉDIOCRE	0	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

**9.b**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
BONNES	03	60%
EXCÉLLENTE	01	20%
MOYENNES	01	20%
MÉDIOCRE	0	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

53,3% d'élèves francophones disent avoir des notes excellentes en littérature anglaise, 26,6% disent avoir de bonnes notes et 20% disent avoir des notes moyennes. Les notes de leur de enseignant langue vont de 06/20 à 15/20. 20% d'élèves anglophones disent avoir d'excellentes notes en littérature anglaise, 60% disent avoir des notes moyennes et 20% disent avoir des notes excellentes en langue anglaise. Les notes de leur enseignant langue vont de 11/20 à 16/20.

**Tableau 10 : tenue de cours en phonétique française et anglaise****10.a**

ÉLÉMENTS	FRANCAIS	FRÉQUENCES	ANGLAIS	FRÉQUENCES
NON	15	100%	13	86,6%
OUI	0	0%	0	13%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

## 10.b

ÉLÉMENTS	FRANCAIS	FRÉQUENCES	ANGLAIS	FRÉQUENCES
NON	05	100%	05	100%
OUI	0	0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

100% d'élèves francophones disent ne pas faire des cours de phonétique en français et 86,6 disent en faire en anglais. Tandis que 100% d'élèves anglophones disent ne pas avoir de cours de phonétique dans les deux langues.

**Tableau 11 : interactions en classe de langue.**

## 11.a

ÉLÉMENTS	INTERACTION AVEC L'ENSEIGNANT ?	FRÉQUENCES	INTERACTION AVEC LES CAMARADES ?	FRÉQUENCES
OUI	15	100%	15	100%
NON	0	0%	0%	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

## 11.b

ÉLÉMENTS	INTERACTION AVEC L'ENSEIGNANT ?	FRÉQUENCES	INTERACTION AVEC LES CAMARADES ?	FRÉQUENCES
OUI	05	100%	05	100%
NON	0	0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

Tous les élèves disent qu'ils communiquent avec les enseignants et avec leurs camarades pendant les leçons soit 100% des élèves anglophones et 100% d'élèves francophones. Mais ce n'est pas ce que nous avons observé pendant que nous assistions au cours. En effet si certains élèves dans chaque classe participent activement aux leçons et interagissent avec les enseignants et parfois avec leurs camarades, d'autres sont presque muets en classes car ils ne parlent que si l'enseignant le leur demande, ce qui n'est pas toujours le cas. Ceci nous aidera dans notre interprétation.

**Tableau 12: enseignement de matières enseignées en français et en anglais.**

**12.a**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
NON	15	100%
OUI	0	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

**12.b**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
NON	05	100%
OUI	0	0%
PAS DE RÉPONSE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

100% des élèves francophones et 100% des élèves anglophones disent qu'aucun de leurs enseignements n'est dispensé en français et en anglais, en d'autres termes il n'y a aucun enseignement bilingue dans les classes bilingues. Ces réponses appuient notre hypothèse3.

**Tableau 13 : problèmes récurrents des élèves quand ils rédigent en français et en anglais.**

**13.a**

ÉLÉMENTS	EFFECTIF	FRÉQUENCES
TOUS	10	66,6
VOCABULAIRE	01	6,6%
CONJUGAISON	02	13,3%
ORTHOGRAPHE	0	0%
GRAMMAIRE	02	13,3%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

### 13.b

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
TOUS	03	60%
GRAMMAIRE	01	20%
CONJUGAISON	01	20%
ORTHOGRAPHE	0	0%
VOCABULAIRE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>05</b>

Certains élèves avouent avoir des problèmes particuliers avec certains domaines de la langue comme l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire dans les deux langues. Le reste d'élèves soit 66,6% en Tle et 60% en Upper Sixth disent avoir des problèmes dans plusieurs domaines : grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison et ce en français comme en anglais. Si plus de la moitié de la population étudiée a des problèmes dans tous ces domaines sans grande différences entre les difficultés dans la L1 et les difficultés dans la L2 on se demande si les enseignements ont bien été dispensés et assimilés. Nous en reparlerons dans notre interprétation.

**Tableau 14 : éléments qui influencent négativement l'apprentissage des langues pour les élèves.**

### 14.a

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
PROBLÈMES DE COMPRÉHENSION	06	40%
MANQUE D'INTÉRÊT DE VOTRE PART	04	26,6%
AUTRES	02	20%
PROBLÈME AVEC LA MANIÈRE D'ENSEIGNER	03	13,3%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>



## 14.b

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
PROBLÈME AVEC LA MANIÈRE D'ENSEIGNER	03	60%
AUTRES	01	20%
MANQUE D'INTÉRÊT DE VOTRE PART	01	20%
PROBLÈMES DE COMPRÉHENSION	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

26,6% d'élèves francophones et 20% d'élèves anglophones admettent que les problèmes qu'ils rencontrent dans l'apprentissage des langues proviennent d'un manque d'intérêt de leur part. 60% d'élèves francophones et 60% d'élèves anglophones disent que leurs problèmes en apprentissage des langues sont en relation avec la manière d'enseigner. Ils justifient leurs réponses en disant que certains cours sont trop faciles et que d'autres sont très théoriques au lieu d'être pratiques. Le reste d'élèves évoque des raisons telles que : le manque de temps pour apprendre, le manque de concentration ou encore un vocabulaire très pauvre.

### - Questionnaire adressé aux enseignants du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé

Comme nous l'avons dit dans le cadre méthodologique de notre travail, les enseignants qui constituent le deuxième groupe de notre population sont au nombre de dix, six hommes et quatre femmes, tous enseignants au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé.

L'analyse que nous ferons dans les prochaines lignes se fera suivant la méthode adoptée lors du dépouillement des questionnaires adressés aux élèves. Toutes les interprétations relatives à ces analyses se feront dans le quatrième chapitre.

**Tableau 15 : matière enseignée dans les classes bilingues.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
FLS 2	02	20%
FLS 1	2	20%
ENG1	2	20%
ENG2	2	20%
AUTRES	02	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Parmi les enseignants choisis nous avons deux enseignants de français langue seconde, deux enseignants de français langue étrangère, deux enseignants d'anglais langue seconde et deux enseignants d'anglais langue étrangère, un enseignant de « *physical education* » et un enseignant de sport, un enseignant de « *manual labour* ».

**Tableau 16: nombre d'années d'enseignement dans les classes bilingues.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
MOINS DE 3 ANS	09	90%
ENTRE 3 ET 5 ANS	01	10%
PLUS DE 5 ANS	0	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

De ce tableau il ressort que 90% de ceux qui dispensent les cours dans les classes bilingues y enseignent depuis moins de trois ans, la plupart disent même que c'est leur « première expérience » dans ces classes ; un seul enseigne dans ces classes depuis 05 ans.

**Tableau 17 : établissement dans lequel les enseignants ont été formés.**

ÉLÉMENT	EFFECTIF	FRÉQUENCE
ENS YAOUNDE	07	70%
ENS MAROUA	01	10%
ENS BAMBILI	0%	0%
INJS	02	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

70% d'enseignants avec lesquels nous avons travaillé sont des produits de l'École normale supérieure de Yaoundé. Les autres enseignants sont des produits de l'École normale supérieure de Maroua et de l'Institut Supérieur de Jeunesse et des Sports.

**Tableau 18 : filières de formation des enseignants.**

ÉLÉMENT	EFFECTIF	FRÉQUENCE
LMF	02	20%
ECM	02	20%
LMA	02	20%
EPS	02	20%
BIL	02	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

80% de nos enseignants ont été principalement formés dans une langue, seuls 20% ont reçu une formation équilibrée dans les deux langues qui nous intéressent.

**Tableau 19 : suffisance de la formation initiale des enseignants pour bien dispenser leurs enseignements dans les classes bilingues.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
OUI	06	60%
NON	04	40%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

60% d'enseignants se sont appuyés sur les connaissances acquises lors de leurs formations dans leurs établissements respectifs pour enseigner dans les classes bilingues spéciales. Alors que pour 40% d'enseignants la formation à elle seule n'a pas suffi pour bien enseigner, car selon l'un d'eux : « Il y a d'autres réalités qu'on trouve sur le terrain surtout dans les classes bilingues. Et on s'adapte ». Cela veut dire que certains enseignants ont dû faire appel à des compétences autres que celles reçues lors de leurs formations pour mener à bien leur mission d'enseignants.

**Tableau 20 : tenue de formations annexes relatives à l'enseignement dans les classes spéciales bilingues.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
OUI	0	0%
NON	10	100%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Avant d'être envoyés dans les classes bilingues tous nos enseignants n'ont pas reçus de formation particulières ni d'informations supplémentaires qui auraient pu les aider à se préparer au mieux pour dispenser leurs enseignements.

**Tableau 21 : bilinguisme des enseignants.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
OUI	04	40%
NON	06	60%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

60% d'enseignants des classes bilingues sont « monolingues » c'est-à dire qu'ils ne maîtrisent qu'une seule des deux langues officielles du Cameroun, toutefois les enseignements sont délivrés en français ou en anglais dans toutes les salles de classe.

**Tableau 22 : langue(s) utilisée (s) pour enseigner par chaque enseignant.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
LE FRANCAIS	04	40%
L'ANGLAIS	04	40%
LE FRANÇAIS ET L'ANGLAIS	02	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

40% d'enseignants dispensent leurs cours exclusivement en français, 40% le font aussi exclusivement en anglais, soit un total de 80% de cours dispensés dans une seule langue. Seuls les 20% restant utilisent les deux langues dans leurs salles de classes.

**Tableau 23 : bilinguisme des élèves.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
OUI	10	100%
NON	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

100% d'enseignants déclarent que les élèves des classes bilingues montrent une bonne maîtrise du français et de l'anglais. Certains se basent sur le fait qu'à la fin de leurs cours ils demandent parfois aux élèves de dire sur quoi la leçon portait dans leur L1. La majorité, disent qu'ils entendent souvent les élèves utiliser les deux langues après les cours.

**Tableau 24 : problèmes récurrents chez les élèves selon les enseignants.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
TOUS CES PROBLÈMES	05	50%
PRONONCIATION	02	20%
GRAMMAIRE	02	20%
VOCABULAIRE	01	10%
ORTHOGRAPHE	0	0%
CONJUGAISON	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

50% d'enseignants disent que leurs élèves ont des problèmes multiples en ce qui concerne l'apprentissage des langues (français, anglais) alors que 20% disent que les élèves ont des problèmes particuliers en grammaire et 10% penchent pour des problèmes particuliers de vocabulaire. Ces réponses sont en accord avec les réponses des élèves lorsque la majorité a déclaré avoir des problèmes dans plusieurs domaines de la langue. Que les élèves aient encore autant de lacunes nous laisse perplexe vis-à-vis de leur formation mais aussi vis-à-vis des compétences que l'on attend de ces élèves.

**Tableau 25: causes probables des problèmes à l'écrit.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
AUTRES	07	70%
INADÉQUATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT AVEC LES BESOINS DES APPRENANTS	02	20%
MANQUE D'INTÉRÊT POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	01	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

10% d'enseignants pensent que les problèmes que les élèves rencontrent dans l'apprentissage des langues résultent de leur manque d'intérêt pour les langues. 20% disent que ces problèmes sont dus aux méthodes inadéquates utilisées par les enseignants pour enseigner leur argument principal étant que certains de leurs collègues ne sont pas suffisamment qualifiés pour enseigner dans les classes bilingues. Les 70% restants disent que ces problèmes résultent d'autres raisons tels que : l'indisponibilité des programmes d'enseignement, un mauvais suivi du programme des classes bilingues et un mauvais suivi parental.

**Tableau 26 : quantité d'élèves présentant des problèmes d'expression orale.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
CERTAINS	10	100%
PLUS DE LA MOITIÉ	0	0%
LA MOITIÉ	0	0%
TOUS	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

100% d'enseignants disent que la plupart de leurs élèves n'ont pas de problèmes lorsqu'il s'agit de s'exprimer en français comme en anglais et que seuls certains élèves ont des problèmes d'expression orale. Ces réponses nous laissent perplexes car au cours de nos

interviews les enregistrements obtenus semblent aller à l'encontre de ce que disent les enseignants.

**Tableau 27 : causes probables des problèmes d'expression orale des élèves.**

ÉLÉMENTS	EFFECTIFS	FRÉQUENCES
VOCABULAIRE PAUVRE	4	40%
PEUR DE PARLER	2	20%
LES DEUX	1	10%
AUTRES	2	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

40% d'enseignants disent que les problèmes d'expression orale des élèves sont une résultante du vocabulaire pauvre des élèves. 20% relient ces problèmes à la peur de s'exprimer et 10% pensent que c'est la combinaison entre la peur de parler et un vocabulaire pauvre qui est la cause de ces problèmes. Les 20% restants disent qu'à tous ces problèmes vient s'ajouter le fait que les élèves ne s'exercent pas hors de la salle de classe.

### **3.2. Analyse des leçons observées**

Lors d'une leçon de rédaction observée en classe de Upper Sixth bilingue le mardi 19 avril 2016 au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe l'enseignante a introduit la leçon par un rappel sur les types de sujets en rédaction. Ensuite elle a écrit un sujet au tableau. Elle l'a lu puis elle a désigné certains élèves pour le lire. Elle a continué en demandant aux élèves les parties d'un devoir de dissertation. Ensuite elle a pris une partie après l'autre et a demandé aux élèves ce qu'il fallait à dans chaque partie. Elle s'arrangeait à ce que les élèves donnent des exemples concrets de ce qu'on pouvait insérer dans chaque partie d'une dissertation, précisément des exemples à partir du sujet porté au tableau. Le cours s'est terminé avec un devoir sur table qui tenait lieu d'évaluation. Cette évaluation a duré 20 minutes, elle portait sur la rédaction complète d'un devoir à partir du sujet de réflexion donné en début de cours. Bien que le cours fût centré sur les apprenants, il n'y avait pratiquement que deux élèves qui répondaient aux questions les autres semblaient s'ennuyer et se contentaient de copier ou d'écouter. Nous avons pu constater que certains élèves n'étaient pas disposés à apprendre on aurait même dit qu'ils étaient contre les enseignements dispensés. À la fin du cours nous nous sommes rapprochés des élèves pour leur demander pourquoi ils adoptaient cette attitude. Leur réponses

étaient assez surprenantes car ils trouvaient les enseignements communs et sans challenge pour eux.

Nous avons aussi assisté à un cours en Terminale bilingue le mercredi 20 avril 2016. Après avoir salué les élèves, l'enseignant a posé quelques questions aux élèves sur la leçon précédente qui portait sur la lettre formelle. Il a ensuite écrit le titre de la leçon du jour au tableau: Le curriculum vitae. Il a continué la leçon en demandant aux élèves les parties d'un CV. Il écrivait les réponses des élèves au tableau et à base de ces réponses il a fait un exemple de CV au tableau. Ensuite il a dicté les notes. Comme exercice d'application il a demandé aux élèves de commencer à rédiger leurs CV. Pendant que les élèves faisaient l'exercice il circulait dans la salle pour vérifier que le travail était bien fait et il expliquait la consigne à ceux qui n'avaient pas compris ce qu'il fallait faire. Comme devoir à faire à la maison les élèves devaient terminer leurs curriculum Vitae et les saisir. Nous avons constaté que le cours était pratiquement centré sur l'enseignant qui était un peu le détenteur du savoir, pourtant quand il posait des questions aux élèves ceux-ci répondaient sans trop d'hésitation. Seuls quelques-uns étaient silencieux

### **3.3. Les entretiens.**

Ces entretiens étaient en groupes et individuels. Le but ici était de voir comment les élèves des classes étudiées s'expriment en public mais aussi voir s'ils arrivent à utiliser les langues qu'ils apprennent.

#### **3.3.1. Les entretiens en L1.**

Afin de créer un climat favorable pour nos entretiens nous avons commencé par demander aux élèves comment ils allaient, s'ils étaient prêts pour l'examen final. Ensuite nous avons commencé avec les entretiens en salle dans la L1 que nous n'avons pas enregistré. Les consignes données en français pour les francophones et en anglais pour les anglophones étaient simples :

Question1 : quels sont vos nom, prénom et votre classe ?

Question2 : Aimez-vous le programme des classes spéciales bilingues dont vous

Question3 : que ferez-vous après votre Baccalauréat/ GCE-A bilingue ?

Voici quelques remarques que nous avons faites :



- les réponses étaient assez fluides,
- à part quelques rares coquilles tous les élèves ont bien répondu aux questions,
- très peu d'hésitations au moment de prendre la parole et aucune gêne à s'exprimer devant leurs camarades pour la plupart,
- niveau de langue courant et correct pour la plupart,
- bonne prononciation des mots en général (à part quelques erreurs),
- pas de difficultés à trouver les mots justes pour s'exprimer,
- quelques problèmes avec les accords et les temps verbaux.

### **3.3.2 Les entretiens en L2**

Après les interviews en L1 nous sommes passés aux interviews en L2, avec l'accord des élèves ces derniers étaient enregistrés. Lorsque nous avons changé de langue, les élèves se mettaient à rire lorsque leurs camarades s'exprimaient ces derniers avaient ainsi du mal à s'exprimer, nous avons alors nous avons dû faire les interviews avec un élève à la fois. Un autre problème s'est posé : notre présence intimidait les élèves. Nous avons rédigé nos questions dans la L2 au tableau et nous leur avons donné la possibilité d'y répondre librement.

Cette fois, à part le fait que les élèves des deux classes semblaient avoir une peur d'utiliser la L2 en public, les remarques étaient complètement différentes d'une classe à une autre.

#### **-Chez les francophones**

Nous avons pu noter que :

- les élèves faisaient preuve d'économie langagière c'est-à-dire qu'ils répondaient rapidement aux questions pour limiter l'utilisation de la langue cible,
- ils faisaient beaucoup de fautes de grammaire et de conjugaison,
- le vocabulaire que certains utilisaient n'était pas toujours approprié,
- beaucoup de problèmes de prononciation,
- langage parfois haché, niveau de langue pas bon pour la plupart.

### **-Chez les anglophones**

Nous avons pu noter que :

- les élèves s'exprimaient librement et utilisaient effectivement la langue pour exprimer leurs pensées,
- nous n'avons pas noté de problème particulier de vocabulaire,
- quelques problèmes de syntaxe,
- un langage fluide,

### **3-4 Analyse des documents**

Ici nous n'entamons pas une critique des textes officiels et des autres documents à notre disposition, nous questionnons ces derniers sur des zones d'ombres que nous avons décelées en eux.

Notre attention a été portée sur la note circulaire N°28/08/MINESEC/IGE du 02 décembre 2008 organisant l'implémentation du programme des classes spéciales bilingues dans les lycées. Dans ce document le but de la formation est clairement : produire des apprenants parfaitement bilingues maîtrisant le français et l'anglais indépendamment de leur sous-système éducatif originel. L'adverbe « parfaitement » est très explicite car il indique que la formation a pour objectif une maîtrise totale du français et de l'anglais par les apprenants. On peut de là se demander si cet objectif est réalisable, puisque nombreux sont ceux qui font leurs études dans un sous-système et quittent le secondaire sans maîtriser parfaitement la langue dominante de leur sous système. Si donc on aspire à la maîtrise parfaite de la L1 et de la L2 peut-être serait-ce judicieux d'avoir des cours intensifs dans les deux langues. Pour atteindre l'objectif final de la formation trois modules sont proposés :

- module1 : linguistique et littéraire (anglais/français intensif)
- module 2 : transversal d'immersion partielle
- module 3 : co-curriculaire.

Parmi ces modules, seuls le premier et le deuxième module portent sur les activités d'enseignement en salle, et il est aussi clairement statué que certains enseignements sont dispensés exclusivement en français et d'autres exclusivement en anglais. On se demande

donc si cette méthode ne crée pas une certaine distance entre les deux langues chez les apprenants. Car comment peut-on viser un bilinguisme effectif si les enseignements eux-mêmes ne sont pas bilingues ? À la longue on risque de doter les élèves de connaissances en français et de connaissances en anglais et non pas de connaissances en français et en anglais.

De plus, en ce qui concerne le module transversal d'immersion partielle composé de matières non linguistiques à enseigner dans la langue cible, il est écrit que l'enseignement de ces matières dépendra des ressources pédagogiques et humaines nécessaires disponibles pour une implémentation effective. Est-ce à dire que si un lycée ne dispose pas d'enseignants de sport, d'histoire, d'éducation à la citoyenneté d'expression anglaise les matières de ce module ne seront pas dispensées dans la langue cible chez les francophones ? On peut alors se demander si ce module n'est pas à la rigueur facultatif. Et si c'est le cas sommes-nous toujours en train de marcher vers le même objectif ?

Plus encore, en parcourant les programmes d'enseignement des classes avec lesquelles nous travaillons nous nous sommes rendus compte que lorsqu'on a pensé le programme des classes bilingues il aurait peut-être été bon de dresser un profil pour les enseignants devant intervenir dans chaque module afin qu'on tienne compte de cela pour les envoyer dans les classes bilingues. En effet, pour le module de français intensif ou d'intensive French des connaissances en français et en anglais pourraient faciliter l'enseignement-apprentissage des langues. Lorsqu'on apprend plusieurs langues à la fois le risque de transfert de connaissances, d'interférences et d'autres problèmes résultant de l'acquisition des langues est élevé et peut entraver ou faciliter l'enseignement-apprentissage. Il revient alors à l'enseignant de les identifier afin de les corriger efficacement ou de les utiliser pour montrer comment la langue qu'il enseigne fonctionne différemment de l'autre langue que les élèves apprennent. Et ceci n'est possible qu'avec des professeurs maîtrisant les structures et le fonctionnement des deux langues. Encore que l'enseignant de langue dans une classe bilingue doit se rapprocher le plus possible d'un natif de la langue avec une maîtrise parfaite de l'oral et de l'écrit puisque d'une certaine manière cela peut déteindre sur les élèves.

Dans le cas des enseignants du module transversal d'immersion partielle dans lequel il est question d'utiliser la langue cible pour enseigner certaines matières, on se demande si les écoles normales supérieures forment des enseignants parfaitement bilingues en éducation à la citoyenneté ou si c'est le cas à l'INJS. Il est vrai que dans ces écoles il y'a de cours de formation bilingue, mais ces cours sont-ils suffisants pour attester du bilinguisme de ces

enseignants ? Si non doit-on laisser ces enseignants délivrer des enseignements dans des langues qu'eux même ne maîtrisent pas suffisamment ? Aussi, à quelle(s) structure(s) doit-on s'adresser pour avoir des enseignants d'art plastique ou de « *manual labour* »?

En ce qui concerne les programmes nous nous sommes rendu compte que la Terminale bilingue et la Terminale normale ont le même programme de français et la Upper Sixth bilingue et la Upper Sixth normale ont aussi le même programme d'anglais. On se demande si cela va effectivement permettre aux élèves de maîtriser parfaitement leur L1 ou si on doit mettre sur pied d'autres programmes en L1 spécialement pour ces classes.

Sur les arrêtés présentant les grilles d'évaluation à tous les examens officiels bilingues 80 points sont réservés au module d'Intensive French ou d'Intensive English. Seuls 10 points sont réservés à l'oral ou Oral Communication. Au vu de cela on peut se demander si l'expression orale est tellement importante. Le fait de savoir que seul 12,5% des points du module sont réservés à l'oral va-t-il suffisamment motiver les élèves à faire des efforts à l'oral ?

Ce chapitre nous a permis d'effectuer une analyse méticuleuse des données et informations collectées au travers de nos outils d'analyse à savoir : les questionnaires, les observations de cours, les entretiens et l'étude des documents. Le chapitre qui suit est réservé à l'interprétation de ces derniers.

## **CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES**

Il est question pour nous dans ce chapitre de donner une interprétation à toutes les données que nous avons analysées dans le chapitre précédent. Cette interprétation se fera dans l'optique de vérifier, en confirmant ou en infirmant les hypothèses de recherche émises au début de notre travail.

### **4.1. Interprétation des résultats**

Nous allons procéder à une interprétation minutieuse des données que nous avons analysées dans le chapitre précédent afin de répondre aux questions énoncées dans notre problématique et en même temps à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de recherche.

#### **4.1.1. Interprétation des résultats obtenus à travers les questionnaires**

Nous ouvrons notre interprétation sur l'effectif total des élèves en Terminale et Upper Sixth bilingues. En effet, au cours de notre recherche nous avons appris que sur les 120 élèves qui avaient rejoint les classes spéciales bilingues pour la session 2008/2009 (soit 60 en Tle et 60 en Upper Sixth) seuls 24 feront le Baccalauréat et le GCE-A (soit 17 élèves en Tle et 07 en Upper Sixth) et parmi ces élèves nous n'avons que trois garçons. Les autres ont quitté les classes bilingues pour rejoindre les séries scientifiques parce que, comme ils le disent eux-mêmes, la formation dans ces séries cadrent plus avec leurs plans d'avenir et elle offre plus d'ouvertures qu'une formation en langue. De plus, les élèves restants se posent de nombreuses questions sur les ouvertures que leur offre leur formation dans les classes spéciales bilingues puisque depuis la mise sur pied du programme aucune précision n'a été faite à propos d'ouvertures particulières dans les universités ou sur le marché de l'emploi pour les élèves dudit programme. Si 30ans après l'adoption du bilinguisme au Cameroun il y a toujours aussi peu de camerounais bilingues c'est peut-être parce que les camerounais ne ressentent pas vraiment la nécessité de maîtriser le français et l'anglais lorsque la seule maîtrise du français leur permet de communiquer et de travailler. Ainsi, si le gouvernement a décidé d'une nouvelle stratégie pour promouvoir le bilinguisme officiel du pays il serait peut-être judicieux de faire que les jeunes camerounais voient concrètement les avantages que peut lui procurer la maîtrise du français et de l'anglais. Cela pourra donner plus de valeur au programme en intéressant plus les élèves et en les poussant à s'adonner un peu plus dans leur formation.

Ce phénomène peut expliquer les problèmes de motivation de certains élèves francophones par rapport à l'apprentissage de la langue française, ces derniers résistent à l'apprentissage de la langue et trouvent qu'ils n'ont pas besoin de l'apprendre parce qu'elle est difficile et ennuyeuse. Même si le reste de leurs camarades montrent un amour réel pour les langues et un intérêt particulier pour apprendre le français comme l'anglais et semblent donc assez conscients de l'importance de ces langues pour eux. Nous avons jugé qu'il y a problème de motivation pour une bonne quantité des élèves francophones comme anglophones puisque malgré le fait qu'ils disent aimer les langues nous avons vu qu'ils ne fournissaient pas les efforts adéquats pour s'appropriier les dites langues.

Par ce constat, nous rejoignons les questions portant sur les notes de littérature et de langue française. Il ressort donc que les notes d'une bonne partie des élèves des deux classes sont bonnes que ce soit en langue ou en littérature française. De plus comme on a pu le voir avec les interviews en langue française dans les deux classes, le niveau d'expression orale des anglophones atteste aussi d'une bonne maîtrise de la langue par ces élèves. Le fait qu'il n'y ait pas de grande différence entre les notes des élèves francophones et celles des élèves anglophones peut vouloir dire que les cours d'Intensive French participent massivement à relever le niveau de français des anglophones, mais il ne faut pas oublier le contexte ici. Ces élèves ont la chance d'être dans une zone francophone ils sont donc au contact de la langue française à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Ils ont donc la possibilité d'être immergés dans la langue cible. Aussi, à partir des leçons observées nous avons pu nous rendre compte que les cours de langue française dans les deux classes n'étaient pas toujours centrés sur les apprenants et que les enseignants travaillaient souvent avec les élèves les plus doués au détriment des autres ; on comprend alors pourquoi ni les élèves francophones ni les élèves anglophones n'atteignent le degré d'excellence désiré malgré les effectifs très réduits en salle ; on comprend aussi que les élèves d'une même classe aient parfois des niveaux de connaissance très différents.

Pour ce qui est des notes de langue et celles littérature anglaise, il est visible que les élèves anglophones montrent une meilleure maîtrise de la langue anglaise que les élèves francophones. À nouveau, les interviews viennent appuyer ce que révèlent les notes à l'écrit. En effet les élèves anglophones montrent une bonne expression orale en anglais, tandis que les élèves francophones présentent des difficultés réelles lorsqu'il s'agit de s'exprimer en langue anglaise et ce dans plusieurs domaines (prononciation vocabulaire, conjugaison etc.). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène. La première est que les élèves

francophones ne peuvent compter que sur les enseignements scolaires pour acquérir la langue anglaise mais l'approche par objectifs et la méthode d'enseignement centrée sur les enseignants ne permettent pas toujours aux élèves d'acquérir les connaissances dont ils ont besoins pour une maîtrise parfaite des langues. L'autre raison, que nous avons déjà soulevé, est que les élèves francophones ont de réels problèmes de motivation en ce qui concerne l'apprentissage de langues ce qui entraîne des résultats moins bons.

Comme nous l'avons dit dans le paragraphe précédent, les enseignements dans les classes bilingues ne permettent pas toujours aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour une maîtrise parfaite des langues. En effet, le fait que les élèves aient fait plus de la moitié de leur parcours scolaire sans recevoir toutes les connaissances dans le domaine de la phonologie et sans que les activités extracurriculaire prévues pour les textes officiels ne se tiennent comme il se devait explique pourquoi les élèves ont des problèmes d'expression orale tels que la peur de parler, ou les problèmes de prononciation et bien d'autres. En effet, les activités extracurriculaires se tenaient rarement pour les élèves de Terminale et ne se tenaient plus depuis la classe de Form5 pour les élèves de Upper Sixth. Ces activités font pourtant partie intégrante de la formation globale de ces élèves et elles ont ceci de particulier qu'elles sont censées donner la possibilité aux apprenants de faire usage de la langue cible dans des situations communicationnelles réelles qui leur donnent la possibilité d'appliquer ce qu'ils ont appris en classe ainsi que la possibilité de se corriger, de se faire corriger et d'être en contact avec la culture de cette langue.

Il est visible qu'il existe un taux d'interaction négligeable dans ces classes, que ce soit entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves. Ce qui rend les résultats de la question sur l'interaction entre les acteurs en classe de langue quelque peu erronée car, 100% des élèves ont dit interagir en salle avec leurs enseignants et leurs camarades. Ce taux d'interaction reste insuffisant par rapport à l'objectif fixé dans ces classes mais aussi de ce que prévoit les programmes de langues dans les classes bilingues. De plus comment imaginer que dans une classe de 17 ou de 7 élèves tous les élèves n'arrivent pas à s'exprimer au cours d'une leçon ou encore que les élèves prennent juste la parole pour répondre à une question posée par l'enseignant pour que le cours évolue alors qu'on parle d'immersion. Reste maintenant à savoir si les élèves ont compris de quelle interaction on parle car, certains discutent entre eux pendant les cours, mais il s'agit plus d'un bavardage que d'une discussion constructive et ce pas toujours dans la langue cible.

Les réponses à la question de savoir s'il y a des leçons dispensées dans deux langues montrent que ce n'est pas le cas. Au contraire, les cours se déroulent dans une des deux langues (français ou anglais) et il est interdit d'utiliser une langue autre que celle du cours pour s'exprimer en classe. Notons aussi que seuls certains enseignants avouent avoir recours à la L1 des élèves pour résoudre des problèmes de compréhension en classe, ce qui n'est d'ailleurs pas positif car, si malgré le fait que ces élèves soient en fin de formation ils ont encore des problèmes de compréhension dans les langues cibles respectives cela prouve qu'ils ont encore beaucoup de lacunes dans ces langues, mais cela peut aussi révéler des problèmes liés à la manière d'enseigner comme nous l'avons soulevé plus haut. Nous pouvons donc relever qu'on attend des élèves qu'ils puissent acquérir des connaissances en langues comme si on voulait leur donner des connaissances et compétences distinctes dans les deux langues sans tenir compte du fait qu'il est important d'éveiller les aptitudes des élèves à transférer leurs connaissances d'une langue à une autre parce que c'est ce que la société attend d'eux.

Plus de la moitié des élèves de chaque classe avouent avoir des problèmes dans plusieurs domaines comme : la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire très pauvre et d'autres. Ces problèmes se répercutent au niveau de l'oral comme de l'écrit et sont la preuve que certains savoirs n'ont pas pu être suffisamment assimilés pour passer de savoir savants à savoir faire ou à compétences. D'où l'urgence de quitter l'approche par objectifs utilisée dans ces classes.

À la question de savoir ce qui les empêche d'apprendre les langues, en plus des problèmes de motivations dont nous parlions plus haut, les élèves accusent aussi la manière dont les enseignements sont dispensés comme étant une entrave à leur apprentissage des langues.

Les tableaux 16, 17 et 18 portant sur la spécialité des enseignants, leur expérience sur le terrain et les matières qu'ils enseignent nous ont montré que ces derniers sont effectivement qualifiés en tant qu'enseignants mais ils n'ont, pour la plupart, pas suffisamment d'expérience puisqu'ils sont à leur première année d'enseignement dans les classes bilingues. Il apparaît aussi que ces enseignants sont mal utilisés sur le terrain puisque certains enseignent des matières autres que celles pour lesquelles ils ont été formés pour enseigner ou alors ils sont contraints d'enseigner en utilisant une langue qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas. Ce qui explique le fait qu'ils puissent avoir des difficultés à enseigner dans ces classes. Comme ils le disent eux-mêmes, ils enseignent dans les classes bilingues comme



dans les classes normales. On peut aussi comprendre que les élèves aient du mal avec leurs méthodes d'enseigner ou qu'ils trouvent certains enseignements très faciles.

40% d'enseignants ont dû adapter leur manière d'enseigner dans ces classes en fonction de leurs connaissances personnelles parce qu'ils n'ont pas pu se reposer sur les connaissances acquises lors de leur formation pour enseigner dans les classes bilingues. Certains se retrouvent même en train d'enseigner des matières qu'ils ne maîtrisent pas et pour lesquelles ils n'ont reçu aucune formation. À cela vient s'ajouter le fait que 100% de nos enseignants n'ont reçu aucune formation ou informations additives sur le fonctionnement ou les méthodes d'enseignement dans les classes bilingues avant d'y être affectés. Ce qui conduit à des pratiques de classe diverses et parfois éloignées de celles qui devraient être employées pour l'atteinte de l'objectif final de la formation. Pire encore, ces enseignants se retrouvent en train d'enseigner dans les classes bilingues de la même manière qu'ils enseignent dans les classes normales. Pourtant les classes bilingues ont justement vues le jour parce qu'on s'est rendu compte que la formation en langue dans les classes normales n'était pas satisfaisante parce qu'elle n'arrivait pas à doter les élèves des arguments linguistiques et communicationnels nécessaires pour une bonne maîtrise des L2. Si donc les enseignants se retrouvent en train d'enseigner dans les classes bilingues de la même manière qu'ils enseignent dans les classes normales on peut s'attendre à ce que cela ait des répercussions sur le niveau des élèves.

Le tableau 23 portant sur la ou les langue (s) maîtrisée (s) par les enseignant (s) nous a montré que 60% des enseignants ne maîtrisent que la langue qu'ils enseignent (soit le français soit l'anglais). Ils ne sont donc pas toujours capables de déceler les problèmes liés au contact des langues puisqu'ils ne maîtrisent que la structure et la forme d'une seule langue.

Tous les enseignants disent que leurs élèves montrent une bonne maîtrise du français et de l'anglais malgré le fait qu'ils n'y ait en salle aucune activité au cours de laquelle les élèves peuvent faire usage des deux langues. De plus, nous avons pu nous rendre compte que lorsqu'ils se retrouvaient entre eux, les élèves conversaient en français pour les francophones et en pidgin pour les anglophones. Ils utilisaient rarement leurs L2 hors des salles de classes. Ces mêmes enseignants disent que leurs élèves ont plusieurs problèmes en langue et selon eux ces problèmes proviendraient d'un manque d'intérêt pour les langues de la part des élèves, de problèmes liés à l'indisponibilité ou le mauvais suivi des programmes officiels ou au fait que certains de leurs collègues semblent inaptes à enseigner dans les classes bilingues spéciales.

#### **4.1.2. Interprétation des résultats obtenus à travers les leçons observées**

Après observation il apparaît que la manière d'enseigner varie d'un enseignant à un autre mais ce qui semble commun c'est le fait que le degré d'interaction en classe soit parfois faible. Malgré certaines activités comme les débats, les sketches et les exposés pour développer l'expression orale, certains élèves se refusent de s'exprimer et les enseignants ne s'attardent pas toujours sur ceux-là. Ils préfèrent travailler avec les élèves qui lèvent les doigts pour faire avancer leurs leçons. Pourtant les effectifs sont assez réduits ils permettent donc de travailler avec tous les élèves. De plus en tant que guides, les enseignants doivent être capables de trouver les voies et les moyens pour motiver et faire qu'ils s'intéressent à ce qui se passe en classe, ce qui serait possible s'ils utilisaient l'approche communicative prescrite pour l'enseignement dans ces classes.

Les enseignements dispensés ne suivent pas souvent le programme établi par le ministère parce que ces programmes sont disponibles bien après le début d'année et ce sont les enseignants qui font le nécessaire pour rentrer en possession desdits programmes. Plus encore, en cours d'année les programmes peuvent être changés comme nous avons pu en être témoins concernant certains programmes donc ceux d'anglais et d'English. Pour rattraper le temps perdu, les congés du deuxième trimestre ont été annulés et les enseignants ont été obligés de baisser le niveau d'interaction en classe pour dicter le plus de notes possibles. Dans ces cas-là l'accent n'était plus vraiment mis sur la compréhension du cours mais plus sur la couverture du programme.

#### **4.1.3. Interprétation des résultats obtenus à travers les entretiens**

Les entretiens avec les élèves révèlent que bien qu'on ne puisse pas qualifier le niveau d'expression orale des élèves en L1 d'excellent, on peut au moins dire que les francophones comme les anglophones s'expriment bien dans leurs langues premières respectives. Quelques fautes d'accords, un vocabulaire inapproprié et un registre de langue parfois familier montrent qu'il y a encore du travail à faire pour atteindre la perfection attendue. On voit là que malgré le fait que ces élèves reçoivent des enseignements dans leur L1 depuis plus de 7ans ils n'ont toujours pas une maîtrise parfaite de celles-ci. La réelle différence entre ces élèves apparaît au niveau de la maîtrise de la L2. En effet en plus des enseignements en salle, le milieu purement francophone a particulièrement aidé les apprenants anglophones dans l'acquisition du

français. Ceci malgré le fait que toutes les activités extracurriculaires qui auraient dû les aider à mieux s'exprimer ont été annulées depuis la classe de Form5. Même si nous sommes encore loin de la perfection on peut au moins attester des progrès de ces élèves en français. Ceci n'est pas le cas avec les élèves francophones qui ne semblent pas avoir bénéficié de l'immersion puisqu'ils font montre d'un bon nombre de lacunes en anglais malgré les cours d'Intensive English. En effet les élèves francophones ont beaucoup de problèmes en anglais, nous notons entre autres des : fautes d'accord, problèmes de prononciation, mauvais choix de mots. Pour maquiller ces lacunes ils évitent d'utiliser la langue en utilisant en très peu de mots pour s'exprimer.

#### **4.1.4. Interprétation des résultats obtenus à travers l'analyse des documents**

Le programme des classes bilinguisme semblent s'être fixé un objectif trop ambitieux en pensant qu'on pouvait rendre les jeunes camerounais parfaitement bilingues avec des cours intensifs dans une seule de deux langues qu'ils ne maîtrisent pas. Comme nous pouvons le constater, le français et l'anglais ne sont pas des langues maternelles au Cameroun. Le fait que les élèves soient francophones ou anglophones n'atteste pas de leur maîtrise du français et de l'anglais en tant que leurs langues premières si l'on veut atteindre le degré de bilinguisme attendu il faudrait peut-être consolider les deux langues au lieu d'une seule. Nous avons pu noter que le programme de français en Terminale bilingue et celui de la Terminale normale sont identiques. Pourquoi garder ce programme pour les classes bilingues quand on sait que les objectifs à atteindre en langue dans ces classes ne sont pas les mêmes ? Si l'on veut atteindre un bilinguisme parfait mais surtout équilibré les cours intensifs de langue devraient se faire dans les deux langues cibles et les programmes devraient être propres aux classes en fonction des objectifs à atteindre. De plus, faire un programme dans lequel les apprenants reçoivent des enseignements en français et en anglais sans jamais leur donner la possibilité d'utiliser les deux langues de façon simultanée ou la possibilité de prouver qu'ils peuvent transférer les connaissances acquises d'une langue à une autre risque nous faire retomber dans l'échec qu'on a connu avec les sous-systèmes francophone et anglophone. Aussi, en pensant le programme (PEBS) le rôle de l'enseignant a clairement été défini mais les critères de sélection ainsi que les qualifications des enseignants n'ont pas été pris en compte. Pourtant, il serait important que ces classes bénéficient d'enseignants spécialisés car la réussite des enseignements dépend aussi des enseignants.

Comme on peut le voir sur les grilles d'évaluation des examens officiels des classes spéciales bilingues, les points réservés à l'oral lors des examens officiels sont de loin inférieurs à ceux alloués à l'écrit ce qui ne motive pas particulièrement les élèves à travailler leur expression orale pourtant cela pourrait effectivement les pousser à faire plus d'efforts pour communiquer efficacement dans les deux langues qui nous intéressent.

#### **4.2. Vérification des hypothèses**

Cette partie nous permet de vérifier si les hypothèses que nous avons émises dès le départ tiennent ou non. Pour ce faire, nous allons commencer par rappeler celles-ci :

**H1** : Les connaissances et linguistiques acquises théoriquement par les élèves de Tle et Upper Sixth ne leur permettent pas de parler et d'écrire couramment le français et l'anglais.

**H2** : Les classes présentées officiellement comme des « classes bilingues » ne le sont pas réellement au quotidien.

**H3** : Il y a un écart énorme entre l'enseignement bilingue et sa pratique réelle dans les classes camerounaises.

**H4** : Des modifications au niveau des textes fondateurs et des textes régissant le fonctionnement du programme ainsi qu'une application rigoureuse de ceux-ci aideraient à atteindre le niveau de bilinguisme élevé.

Nous commençons par l'hypothèse 1 : Les connaissances et linguistiques acquises théoriquement par les élèves de Tle et de Upper Sixth bilingue ne leur permettent pas de parler et d'écrire couramment le français et l'anglais. Tel qu'énoncé plus haut, nous avons pris le temps d'assister aux leçons de regarder les cahiers et les programmes d'enseignement. Nous avons constaté que les contenus d'intensive French ou d'anglais intensif ainsi que les contenus des cours d'anglais et de français dans les classes bilingues spéciales étaient les mêmes que ceux des classes ordinaires ce qui fausse complètement les objectifs de départ. De plus l'indisponibilité des programmes à temps ne permet pas toujours de bien couvrir les programmes annuels ce qui perturbe hautement le processus d'enseignement-apprentissage. Aussi, la manière avec laquelle les enseignements sont dispensés ne permettait pas toujours aux élèves de développer des compétences ou d'acquérir des savoir-faire et des savoir-être palpables qu'ils pourraient utiliser pour faire face à des situations de vie. Tous ces obstacles nous rappellent les insuffisances détectées dans les systèmes francophones et anglophones,

ces mêmes insuffisances qui ont conduit à la création des classes bilingues spéciales. Notre hypothèse se confirme donc puisque les enseignements reçus par les élèves sont on ne peut plus éloignées de ceux qu'ils devraient recevoir.

**H2** : Les classes présentées officiellement comme des « classes bilingues » ne le sont pas réellement.

Nous avons constaté que les classes bilingues étaient effectivement bilingues dans le sens où on utilise effectivement le français et l'anglais pour dispenser. Cependant seuls le programme est bilingue, les enseignements ne le sont pas. On se demande si on doit toujours parler de bilinguisme. Le programme des classes bilingues au Cameroun ressemblent à un programme où des élèves ont la possibilité de choisir des matières en anglais et d'autres en français bien que ce ne soit pas le cas. Dans les autres pays qui ont expérimenté les classes bilingues tels que le Canada, certes les cours ne sont pas dispensés en français et en anglais de façon proportionnelle, mais on se rassure à chaque cours que l'apprenant fasse le rapprochement entre ce qu'il est en train d'apprendre en L1 et son équivalent en L2. Le but ici est de détruire la cloison entre les enseignements en français et les enseignements en anglais, les compétences en français et les compétences en français pour avoir uniquement des enseignements et des compétences. Nous pensons donc pouvoir confirmer notre hypothèse.

**H3** : Il y a un écart énorme entre l'enseignement bilingue et sa pratique réelle dans les classes camerounaises.

Les classes bilingues rentrent dans un type d'enseignement appelé l'enseignement par immersion. Elles font partie d'un enseignement visant à conférer aux étudiants une compétence fonctionnelle dans la seconde langue, à maintenir et à développer leurs habilités dans la langue maternelle, à assurer une maîtrise correspondant au niveau d'études dans les autres matières et à développer la compréhension et l'appréciation de la langue cible et de la culture correspondante. Or cela est assez difficile à appliquer au Cameroun puisque ni le français ni l'anglais ne sont des langues maternelles pour les apprenants camerounais. C'est pourquoi en voulant consolider l'anglais chez les francophones cela peut réduire leur niveau de français. De plus le quota horaire de la cible en classe d'immersion doit être assez consistant, au Canada on parle d'au moins un quart de ce quota et au plus deux tiers des heures hebdomadaires pour l'apprentissage de la langue cible, ce qui n'est pas le cas au

Cameroun. D'autres critères incontournables comme les infrastructures adéquates, la qualification obligatoire des enseignants, un suivi systématique des enseignements nous amènent encore à dire que les classes dites bilingues ou d'immersion au Cameroun s'éloignent totalement des modèles de classes d'immersion qui depuis longtemps font leurs preuves. C'est ce qui nous amène donc à valider notre hypothèse.

**H4** : Des modifications au niveau des textes fondateurs et des textes régissant le fonctionnement du programme ainsi qu'une application rigoureuse de ceux-ci aideraient à atteindre le niveau de bilinguisme élevé.

La réussite d'un projet passe par la prise en compte du contexte et une bonne étude de faisabilité. Ceci suivi d'un essai qui bénéficie d'un suivi régulier, de rajustements et modifications avant d'envisager une généralisation. Ainsi au vu de tous les problèmes et toutes les anomalies que nous avons pu observer au cours de notre recherche il apparaît que le système des classes bilingues doit être repensé, recadré et surtout contextualisé si l'on veut atteindre les objectifs du projet.

A la fin de cette partie, nous pouvons dire que toutes les hypothèses que nous avons émises au tout début de celui-ci viennent d'être confirmées. La partie qui va suivre va nous permettre de faire quelques propositions didactiques nous permettant de contribuer à l'évolution du processus d'enseignement-apprentissage au Cameroun en général et dans la formation au PEBS en particulier.

**TROISIÈME PARTIE : PROPOSITIONS  
DIDACTIQUES**

Au terme de la deuxième partie de notre travail de recherche, nous abordons à présent la troisième et dernière partie. Celle-ci nous permettra d'exposer clairement la nouvelle orientation que nous projetons de donner à l'enseignement-apprentissage dans les classes bilingues spéciales adaptée aux attentes de ces apprenants et de la société camerounaise. Ceci constituera le cinquième chapitre de notre mémoire. Dans ce même chapitre, nous proposons une fiche pédagogique qui devra tenir compte des améliorations proposées. Au chapitre VI, nous émettrons quelques suggestions qui, à notre avis, favoriseront la marche vers une meilleure maîtrise du français et de l'anglais par les apprenants. La conclusion générale du travail suivra immédiatement cette partie.



## CHAPITRE V : VERS UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ADAPTÉE AUX BESOINS DES ÉLÈVES

Dans ce chapitre, nous proposons une méthode d'enseignement pour les classes de Terminale et de Upper Sixth bilingues avec lesquelles nous avons travaillé mais aussi pour toutes les classes bilingues indépendamment du cycle. Cette méthode est certes déjà pratiquée dans les classes du cycle d'orientation mais en un laps de temps on peut voir les résultats de son utilisation en salle. Sa particularité réside dans le fait qu'elle se propose de rapprocher l'école des besoins de la société, d'intégrer les apprentissages réalisés à l'école aux réalités socio-économiques vécues par les apprenants dans leur milieu et cadre de vie, à défaut de s'y référer en permanence pour une éducation qualité ; ce qui pourrait contribuer à une insertion socio-professionnelle plus accrue des produits du système éducatif et fournir à la société camerounaise les citoyen parfaitement bilingues dont il a besoin.

### 5.1. Les caractéristiques de l'approche par compétences

L'approche par compétences (désormais APC) est une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier. C'est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF1 (*Basic principles of curriculum and instruction*). Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'APC est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele, l'APC « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations.* ». (De Ketele 2000, 188) Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. L'APC relève de ce fait du même paradigme que le Cadre car les savoirs/savoir-faire/savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

L'APC poursuit selon Roegiers (2000) trois objectifs principaux :

1. « *Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu* ». Nous

retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif.

2. « Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. » Cela signifie que l'APC, tout comme le Cadre, renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « *Learning by doing* »).

3. « Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active ». En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

Enfin, selon Miled (2005 : 128-130), l'APC repose sur les deux principes suivants :

-Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée. Avec l'APC, on passe d'un apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens.

-Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (telle : analyser une situation).

Dans son ouvrage intitulé « *Une pédagogie de l'intégration* » (2000), Roegiers fait appel à la notion de compétence et la définition qu'il en donne s'inscrit dans la lignée du monde du travail puisqu'il la définit comme « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations* ». Développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves.

## 5.2. Présentation d'une fiche pédagogique

Tableau 28: Fiche pédagogique

**Teacher:** Ewolo Marie Laure

**School:** Government Bilingual High SCHOOL ETOUG-EBE

**Class:** Tle bil

**Enrollment:** 17

**Sex:** Mixed

**Subject:** English Language

**Skills:** speaking

**Time:** 08:20-09:30 a.m.

**Duration:** 70 minutes

**Date:** Thursday, 7<sup>th</sup> April 2016.

**Teaching aids:** Blackboard, chalk, ruler, a duster.

**Didactic material:** Cambridge Dictionary, Laidlaw English, The New First Aid in English, Teaching English to speakers of other languages, Agnes Lam, www.academia.edu.

**Previous knowledge:** Students know what bilingualism is.

**Lesson objectives':** By the end of this lesson, students should be able to:

- Name the required skills and subskills for a bilingual person

- Give his opinion about the language competences of his class
- Name ways that can help the students of his class in the acquisition of the English Language.

**SKILLS:**  
Speaking

**CLASS:**  
Tle bil

**DURATION:**  
70 minutes

STAGES	SUBJECT MATTER	TEACHER'S ACTIVITY	STUDENTS' ACTIVITIES	RATIONALE	DURATION
<b>DISCOVERY</b>	<p><b>Sentences</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Mary can speak English and French very well</li> <li>2- Peter can write English and French very well</li> <li>3- Lisa understands English and French very well</li> </ol> <p>Question:</p> <p>-When we say that somebody speaks two languages what comes to your mind?</p> <p>→What comes to our mind is bilingualism</p> <p>-Is it only because someone can speak English and French that we will say that he is bilingual?</p>	<p>-The teacher writes sentences on the board and asks students to look at the sentences carefully</p> <p>-She asks them to read the sentences.</p> <p>-She asks them how we call the concept of speaking two languages.</p>	<p>-Students look at the sentences.</p> <p>-Students read the sentences</p>	<p>- To drill students towards the lesson of the day.</p>	10 minutes

	<p>→Yes or no madam.</p> <p><b>Good we are going to talk about bilingualism especially about the competence someone must have for him to be considered as a bilingual person.</b></p>				
<b>RESEARH</b>	<p><b><u>Questions:</u></b></p> <p><b>-For a person to be qualify to be a bilingual person, what must the person be able according to the sentences on the board?</b></p> <p>→According to our sentence, the person should read, write and understand the languages</p> <p><b>-If the person only knows how to write can we say that she I bilingual? Why?</b></p> <p>→No, she will not be considered to be bilingual because there are other things that She need to know.</p>	<p>-The teacher asks students to read the sentences again</p> <p>-She asks them what they think a bilingual person must do.</p>	<p>-Students read the sentences again.</p> <p>-Students answer.</p>	<p>-To make students speak and give their opinion.</p>	10 minutes

<p><b>COMPARISON OF FINDINGS</b></p>	<p><b>Questions:</b></p> <p>-Are there other skills that a bilingual person must have?</p> <p>→Yes madam.</p> <p>Ok what is it?</p> <p>→The person should also be able to speak both language.</p> <p>-What about the grammar and the vocabulary?</p> <p>→The person should master them madam</p>	<p>The teacher asks students if bilingualism is only related to the reading, writing and listening skills.</p>	<p>-Students answer</p>	<p>To make students build their knowledge.</p>	<p>10 minutes</p>
<p><b>GENERALISATION</b></p>	<p>Bilingualism refers to the phenomenon of competence and communication in two languages. A bilingual individual is someone who has the ability to communicate in two languages alternatively</p>	<p>-The teacher asks students to define bilingualism and a bilingual person</p> <p>-He writes the definition on the board</p>	<p>-Students give the definition.</p>	<p>To make students build their knowledge.</p>	<p>10 minutes</p>

<p><b>PRACTICE</b></p>	<p><b><u>Exercise1:</u></b></p> <p>Seat according to the groups that I created. This is what you should do:</p> <p>Group1</p> <p>Give four reasons with evidence, facts to show that the students in Tle bilingue are bilingual students</p> <p>Group2</p> <p>Give four reasons with evidence, facts to show that the students in Tle bilingue are not bilingual students.</p> <p>Group3</p> <p>Say if according to all what is taught in Tle bil students can actually be bilingual</p> <p>Group4</p> <p>Say what can be done so that everybody in Tle bil must be bilingual</p> <p>.</p>	<p>-The teacher gives instructions to students for them to do the required work</p>	<p>-Students listen to the instructions and do the work.</p>	<p>-To check understanding of the lesson.</p>	<p>20 minutes</p>
------------------------	--	---	--	---	-------------------

	<p>You have five minutes to put your ideas in common and writes your arguments. Then you will 4minutes per group to present you work. Two members of each group will present in French and the other in English.</p>			<p>-To promote bilingualism</p>	
<p><b>EVALUATION</b></p>	<p><b><u>Homework:</u></b></p> <p>Now everybody should state the skills that he/she has developed in English and those he/she did not develop and say what he/she must do to solve his problems in English.</p>	<p>-The teacher writes the instructions on the board and ask students to do the work.</p> <p>-She fills the notebook and makes roll call.</p>	<p>-Students copy and do the exercise in their books.</p>	<p>-To make students apply what they learnt to themselves</p>	<p>20 minutes</p>



Cette leçon avait pour but de faire comprendre aux élèves qu'il y a plusieurs paramètres qui entrent en jeu pour qu'un individu soit qualifié de bilingue. Nous nous sommes rendus compte que ces élèves étaient assez satisfaits de leurs connaissances et compétences en français et en anglais de sorte qu'ils nous assuraient être parfaitement bilingues. À travers cette leçon, nous leur avons donné la possibilité de relever toutes les compétences et les connaissances requises pour qu'ils soient de parfaits bilingues. Ils ont pu se remettre en question, ils ont essayé de voir d'où pouvaient provenir leurs lacunes et ce qu'il y avait lieu de faire pour pallier à cela.

À la fin de cette leçon les élèves étaient un peu inquiets et déçus parce qu'ils ont pris conscience du fait qu'ils ne maîtrisaient pas tellement l'anglais comme ils le pensaient.

## **CHAPITRE VI : POUR UN BILINGUISME EFFECTIF DES ÉLÈVES DES CLASSES BILINGUES SPÉCIALES**

Dans ce chapitre, nous faisons dans un premier temps, le rappel de nos théories de référence en présentant leur impact sur notre réflexion. Ensuite, nous proposons quelques solutions pour résoudre le problème de la démotivation des élèves anglophones face au français. C'est un problème qui ne vient certainement pas seulement des élèves, mais de toute la chaîne éducative c'est la raison pour laquelle nous interpellons non seulement les élèves, mais aussi les enseignants, les inspecteurs pédagogiques, les parents, et les autorités en charge des examens chez les apprenants du sous-système anglophone.

### **6.1. Quelques suggestions**

Ici il est question de lancer un appel à l'endroit des acteurs de la chaîne éducative et plus particulièrement de ceux en charge des classes bilingues spéciales. En effet, pour atteindre l'objectif final de la mise sur pied de ces classes : obtenir des citoyens camerounais parfaitement bilingues, il faudrait que des résolutions soient prises et que des actions soient effectivement menées par les concepteurs des classes bilingues, par les chefs des établissements pilotes, par les enseignants et les élèves de ces classes.

Aux concepteurs du projet des classes bilingues spéciales nous suggérons de revoir le projet tel qu'ils l'ont conçu parce qu'il se rapproche de ce que d'autres pays ont expérimenté comme moyen de promotion du bilinguisme et finalement adopté, sauf que dans ces pays l'une des deux langues du programmes était une langue maternelle. Comme les connaissances en langue maternelle étaient des acquis pour les apprenants, on pouvait s'appesantir sur la L2, sans risque que cela fasse régresser les connaissances en L1 et y obtenir un niveau de bilinguisme très élevé. Ce qui n'est pas le cas au Cameroun, ainsi, le fait que ni le français ni l'anglais ne soit des langues maternelles au Cameroun nécessite la consolidation de deux langues dans chaque section au lieu d'une seule. Car comme le dit Renzo Titone dans sa définition du bilinguisme : le vrai bilinguisme passe par la maîtrise de deux codes linguistique et de deux cultures. À défaut on se retrouve avec des élèves avec un niveau assez bon dans les deux langues comme on a pu le voir avec les élèves anglophones ou avec des niveaux différents dans les deux langues comme c'est le cas avec les élèves francophones mais certainement pas avec le niveau désiré. De plus cinq ou six heures de cours en la langue cible par semaine sont très peu pour les activités et les enseignements nécessaires pour l'objectif

fixé dans les classes bilingues. En effet, les classes bilingues rentrent dans ce qu'on appelle l'apprentissage par immersion ce qui nécessite que les élèves soient effectivement exposés voire « noyés » dans la langue cible pour mieux l'apprendre. Plus encore, les enseignants doivent disposer de suffisamment de temps pour conduire leurs enseignements de sorte que les élèves aient la possibilité de faire usage de la langue à chaque leçon puisque l'accent doit être mis aussi bien sur l'oral que sur l'écrit. Car comme le dit Bernard Fonlon : « L'objectif à atteindre pour nous, ne devrait pas être un bilinguisme d'Etat, mais plutôt un bilinguisme officiel individuel, afin que chaque enfant étant passé par notre système éducatif soit capable de parler et écrire en anglais et en français » (Bernard Fonlon 1964) ». Les conditions à remplir pour qu'un établissement accueille les PEBS en son sein doivent aussi être statuées car, il est très important qu'un établissement accueillant les PEBS dispose de l'équipement, du personnel et du matériel adéquat pour la bonne conduite des enseignements puisque cela conditionne la finalité de la formation. La fonction d'enseignant chargé des cours en immersion doit prendre en compte certains paramètres tels que : une excellente maîtrise de la langue cible, une capacité à pouvoir parler couramment et avec spontanéité la langue cible, des compétences dans les matières à enseigner et dans les didactiques correspondantes. Pour revenir sur les conditions à remplir pour qu'un établissement accueille les PEBS il serait bon, après que celles-ci aient été statuées, que les chefs d'établissements soient libres de postuler pour recevoir les classes bilingues au sein de leurs établissements (quitte à eux de présenter des dossiers certifiant qu'ils possèdent les ressources et moyens nécessaires pour qu'on leur en donne l'autorisation) parce que ce sont eux qui connaissent le personnel, les locaux et les entrées dont ils disposent et donc le programme a besoin pour bien fonctionner.

Nous suggérons aussi aux inspecteurs pédagogiques de descendre sur le terrain le plus possible pour toucher du doigt les réalités qui malheureusement constituent les difficultés auxquelles les enseignants et les élèves font face au quotidien. Mais plus encore, à la suite de ces descentes il est très important que des mesures adéquates soient prises afin d'éviter que les mêmes problèmes perturbent les enseignements et l'éducation des camerounais pendant des années puisque cela peut démotiver les enseignants, les apprenants voire même les parents. Nous suggérons aussi d'étendre l'APC à toutes les classes bilingues. Car, si à la fin de la formation dans ces classes nous nous attendons à avoir des camerounais avec des compétences palpables l'approche par les compétences est donc celle qui doit remplacer la pédagogie par objectifs qui est encore utilisée dans la plupart de ces classes. Plus encore, il serait bon les programmes des classes bilingues soit conçus en fonction des objectifs à

atteindre dans ces classes, lesdits programmes devraient aussi être mis à la disposition des enseignants à temps afin que les enseignements ne se retrouvent plus à couvrir plusieurs programmes au cours d'une même année. En outre, des séminaires au cours desquels ces documents seraient présentés et expliqués seraient les bienvenus pour les enseignants les chefs d'établissements et les enseignants.

Aux élèves, nous disons que pour exceller dans toute chose, il faut aimer ce que l'on fait, donc, pour apprendre une langue il faut l'aimer. Toutefois aimer la langue ne suffit pas car il faut aussi faire des efforts réels qui consistent à : être attentifs pendant les cours, participer au cours en répondant aux questions et en posant des questions, faire ses devoirs et surtout utiliser la langue cible aussi souvent que possible. Nous leur proposons aussi la lecture intensive comme solution pour enrichir leur vocabulaire. Lorsqu'ils lisent leur œuvre à la maison, ils pourraient aussi partager leur lectures avec les autres dans des sortes d'explication et de discussion, ceci leur fera savoir si effectivement ils ont compris le contenu du livre. Cette technique fonctionne même avec les autres leçons car, lorsqu'on a compris une notion, on devrait être capable de la réexpliquer sans le moindre effort. L'apprentissage d'une langue passe également par la découverte des autres horizons de celle-ci. La musique, l'actualité, la culture, etc. En écoutant la radio en ladite langue, en procédant par l'imitation de ceux qui la parlent, en interprétant des chansons en cette langue, l'on développe sans doute son expression orale, signe d'un apprentissage réussi. Il est donc question pour l'élève de comprendre que le français et l'anglais ne s'apprennent pas seulement en classe pendant le cours de français ou d'anglais, mais aussi et surtout hors de la classe, comme le suppose la nouvelle approche par les compétences. Ces compétences se développent donc aussi à travers des clubs tels que le club français, le club musique, le club théâtre, le club journal, etc. en gros, l'apprentissage d'une langue devrait pouvoir réunir les aspects instructif et ludique.

Aux enseignants, nous suggérons d'enseigner suivant l'approche par les compétences bien qu'elle n'ait pas encore été étendue à toutes les classes. Quoi de mieux que les situations de vie pour enseigner la langue et montrer comment elle fonctionne ? De plus, dans les nouvelles approches d'enseignement l'enseignant est un guide, un facilitateur, un accompagnateur et non plus le « magister » ou le détenteur du savoir, il doit donc tenir compte de cela. En tant que facilitateur l'enseignant doit sélectionner les connaissances à transmettre, les méthodes pour les transmettre et l'ordre selon lequel les enseignements doivent être dispensés en tenant compte des besoins des élèves et ceci dans un climat favorable pour l'apprentissage. Car comme le soulignent les théoriciens de l'immersion : c'est

au travers de l'exposition à des productions langagières d'un niveau de difficulté adapté, appréhendées dans un climat de sécurité affective, que l'élève d'une classe immersive acquiert progressivement la langue cible. De plus l'approche communicative fait appel à une grande participation des élèves et l'autonomie dans l'apprentissage, cela doit donc se faire en classe. L'enseignant doit aussi savoir motiver ses apprenants en éveillant leur intérêt pour la matière qu'il enseigne et en leur montrant que même leurs efforts les plus petits sont appréciés. L'enseignant devrait mettre ses élèves en situation de défis personnel et collectif à travers des activités tels que des exposés des débats, des discussions. Notons qu'il n'est pas simplement question pour l'élève de se mettre devant ses camarades pour leur parler, mais il faudrait aussi que ces derniers aient leur mot à dire au cours de ces activités, ce qui favoriserait davantage l'interaction. En outre, il serait fort bénéfique pour les élèves que les enseignants les incitent le plus possible à recourir à des moyens, trucs et astuces : apprendre à apprendre permet de rendre plus efficace et donc plus rapide l'apprentissage. L'enseignant doit aussi savoir s'auto évaluer en se critiquant, en discutant avec ses collègues pour juger ses limites et les efforts à fournir.

Aux chefs d'établissements nous suggérons une bonne étude de leurs locaux, de leur personnel et des infrastructures dont ils disposent avant d'accueillir les PEBS. Ce programme nécessite un suivi minutieux et par conséquent un engagement de chaque maillon de la chaîne éducative. Le chef d'établissement en tant que coordinateur et superviseur doit donc être le premier à s'engager dans établissement et c'est lui qui va amener ses collaborateurs à s'engager et à produire les résultats escomptés. Lors de nos descentes sur le terrain nous avons pu nous rendre compte qu'une des classes avec lesquelles nous travaillions était une salle provisoire. Nous avons aussi pu nous rendre compte que les activités extracurriculaires étaient très négligées et ne se tenaient presque pas. Plus encore, il arrive que les élèves ne bénéficient pas de certains enseignements ce qui leur est préjudiciable. En parcourant leurs cahiers il apparaît que le seul aspect de la phonologie abordé en salle c'est la prononciation des mots étudiés. De plus, la phonologie n'apparaît que dans les programmes des classes en cycle d'observation, elle n'apparaît pas dans les programmes de langues de Terminale et d'Upper Sixth en français comme en anglais. Tous les élèves se trouvent donc incapables de transcrire le mot « maître » et sa version anglaise « teacher ». Ils sont aussi incapable de dire quelle syllabe est prononcée avec un ton bas ou celle prononcée avec un ton haut et ne connaissent même pas les types de sons en français ou en anglais. Cela traduit une mauvaise application et un mauvais suivi du programme bilingue ce qui est une entrave réelle à

l'atteinte des objectifs du programme. Il serait intéressant d'engager une personne qui soit chargée uniquement du conseil pédagogique et de la formation continue des enseignants des PEBS. Cette personne pourrait effectuer des observations de classe régulièrement et ensuite discuterait avec les enseignants du programme des méthodes et de la mise en pratique de ces méthodes. Les camerounais commencent à aspirer à être bilingues c'est pourquoi l'on note une ruée vers les centres linguistiques ou des parents anglophones qui envoient leurs enfants se faire scolariser dans des établissements francophones, ceci prouve que le besoin d'être bilingue est déjà présent. Une réussite éclatante du programme pousserait plus d'enfants à suivre une formation bilingue tandis qu'un échec éclatant pourrait rendre les parents et les apprenants hostiles au programme. Ce qui serait néfaste pour les efforts fournis par le gouvernement camerounais pour promouvoir le bilinguisme officiel du pays.

Aux parents nous disons que l'éducation de leurs enfants passe d'abord par eux. Si à la maison ils ne prennent pas la peine de vérifier si effectivement leurs enfants suivent les cours, alors ceux-ci ne réussiront pas. Nous les interpellons à commencer à jouer effectivement leur rôle en achetant les manuels scolaires au programme à leurs enfants en leur achetant les manuels scolaires nécessaires pour leur faciliter l'apprentissage. Les parents devraient aussi se rapprocher de temps en temps des enseignants à l'école pour discuter des problèmes des enfants car un bon enseignement-apprentissage se fait aussi en tenant compte des aspects individuels voire personnels des apprenants (problèmes affectifs, familiaux, etc.).



**CONCLUSION GÉNÉRALE**

Nous sommes à présent parvenus à la fin de notre travail dans lequel il a été de regarder le niveau du bilinguisme des élèves en fin de formation dans les classes spéciales bilingues notamment les élèves en classes de Terminale et de Upper Sixth bilingues. Nous sommes partis de la remarque selon laquelle le niveau de bilinguisme des élèves des classes bilingues semblent décroître en mesure que ceux-ci vont vers la fin de leur formation.

À partir de ce constat, nous nous sommes posé la question de savoir Comment amener les élèves des classes bilingues spéciales à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires en français et en anglais à même de faire d'eux les citoyens parfaitement bilingues dont le Cameroun a besoin. Ce questionnement majeur a naturellement entraîné d'autres et c'est ainsi que nous avons voulu savoir entre autre si les élèves de Tle et Upper Sixth bilingue étaient de parfaits bilingues ? En d'autres termes, nous voulions savoir si les connaissances et les compétences linguistiques acquises théoriquement par les élèves leur permettaient de parler et d'écrire couramment le français et l'anglais. Nous nous sommes aussi demandés si les classes dites « bilingues » étaient réellement bilingues ou s'il n'y avait pas un écart conséquent entre l'enseignement bilingue et sa pratique réelle dans les classes camerounaises. Ce qui nous amené à nous demander ce qu'il y avait lieu de faire pour résoudre les problèmes rencontrés dans les classes bilingues spéciales.

En guise de réponses hâtive à ces questions nous avons dit que les connaissances communicationnelles et linguistiques acquises théoriquement par les élèves de Tle et Upper Sixth ne leur permettaient pas de parler et d'écrire couramment le français et l'anglais et que les classes présentées officiellement comme « bilingues » ne l'étaient pas réellement au quotidien. Nous avons aussi pensé qu'il y devait y avoir un écart énorme entre l'enseignement bilingue et sa pratique réelle dans les classes camerounaise, en pensant que des modifications au niveau des textes fondateurs et des textes régissant le fonctionnement du programme ainsi qu'une application rigoureuse de ceux-ci aideraient à atteindre un niveau de bilinguisme élevé.

Au cours de notre recherche nous nous sommes rendus compte que les classes bilingues ont été adoptées dans plusieurs pays tels que le Canada ou la France et leur généralisation dans ces pays attestent du fait qu'elles arrivent à doter les apprenants des connaissances compétences linguistiques dont ils besoin pour être bilingues. Si elles semblent ne pas fonctionner de façon idéale au Cameroun c'est parce que plusieurs facteurs entravent leur fonctionnement. Nous parlons là d'une mauvaise gestion des classes bilingues dans notre



lycée, de méthodes d'enseignement inappropriées, des programmes pas toujours disponibles dans les délais mais aussi mal adaptés aux besoins des apprenants mais surtout d'une mauvaise contextualisation du projet.

Pour résoudre ce problème, nous avons proposé une fiche pédagogique mettant en exergue la méthode d'enseignement que nous préconisons pour une conduite des enseignements mieux adaptées aux besoins des apprenants. Plus encore, nous avons émis quelques suggestions à l'endroit de tous les acteurs de la chaîne éducative à savoir les élèves, les enseignants, les inspecteurs pédagogiques, les parents, ainsi que les responsables des examens officiels dans ce sous-système scolaire Parmi les solutions que nous avons suggérées nous avons :

- L'approche par les compétences comme méthode d'enseignement pour toutes les classes du programme des PEBS ;
- Une contextualisation du programme prenant en compte le statut complexe du français et celui de l'anglais au Cameroun (langues étrangères/langues maternelles) ;
- L'élaboration de programmes d'enseignement de français et d'anglais en fonction des besoins des élèves des classes spéciales bilingues ;
- Une application minutieuse de ces programmes dans les établissements.

Le travail de façon sommaire s'est décliné en trois parties de deux chapitres chacun. La première partie a traité des généralités théoriques relatives au bilinguisme et de l'insertion du sujet. C'est dans cette partie que nous avons défini les concepts clés et les théories en rapport avec notre travail. Ces théories nous ont permis de mieux appréhender le processus d'enseignement-apprentissage de langues dans les classes qui nous intéressent. Notamment la place, le rôle de l'enseignant et ceux de l'apprenant, la manière dont les enseignements doivent être dispensés pour qu'ils soient efficaces et même certains facteurs qui pourraient entraver le processus d'apprentissage

Le chapitre deux nous a permis de présenter notre procédure ainsi que notre champ de recherche. Ensuite, nous avons présenté dans la deuxième partie l'analyse de toutes les données que nous avons collectées, leur interprétation et la vérification de nos hypothèses de recherche. La troisième partie enfin, nous a permis d'émettre quelques propositions didactiques. À savoir : quelques suggestions à l'endroit de tous les acteurs de la chaîne

éducative en vue d'une amélioration du processus d'enseignement-apprentissage dans les classes bilingues spéciales. Nous ne saurions prétendre avoir fait tout le tour de ce thème, il connaîtra forcément des limites, ce qui favorisera des travaux avenir. Cependant, nous espérons vivement que les recherches futures se pencheront également sur les classes spéciales bilingues.

Nous ne saurions prétendre avoir fait tout le tour de ce thème, il connaîtra forcément des limites, ce qui favorisera des travaux avenir. Cependant, nous espérons vivement que les recherches futures se pencheront également sur les classes spéciales bilingues. En effet, notre travail n'est pas parfait et il n'a pas fait une liste exhaustive des problèmes de toutes les classes bilingues du Cameroun puisque nous avons travaillé avec des données collectées dans un seul lycée. C'est pourquoi nous appelons plus de chercheurs à travailler sur le programme des PEBS et à essayer de voir les problèmes dans plusieurs lycées pour une participation plus conséquente à l'éducation au Cameroun.



**BIBLIOGRAPHIE**

## a) Les ouvrages

- Beacco, Jean-Claude (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues -Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Becker, S.Howard (2002) : *Les ficelles du métier, Comment conduire sa recherche en sciences sociales* : EDITION LA DECOUVERTE.
- Belinga Bessala, Simon (2013) : *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaound : Editions Clé.
- Bialystok, Ellen (2002): *Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research Language learning*, mars 2002, vol. 52, n° 1.
- Braz, Adelino (2007) : *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue. Méthodologie, repères, exemples, Cantabrie* : Conseil de l'éducation de Cantabrie.
- Bya, Nicole et ali (2004) : *L'enseignement bilingue : L'immersion linguistique* : Fesec.
- Bourdieu, Pierre (1998) : *Ce que parler veut dire. Economie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- Comblain/Rondal (2001): *Les langues : Où, quand, comment?*, Sprimont : Madaga..
- Dalgalian, Gilbert et alii, 1981, *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, Clé.
- (2000) : *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris : L'Harmattan.
- Dessus, Philippe (2008) : *Qu'est-ce que l'enseignement ?* in : *Revue Française de Pédagogie* : INRP.
- De Saussure, Ferdinand (2002), cité par HAGEGE, Claude, *Halte à la mort des langues*, Paris : Odile Jacob.
- Fragnière, Jean-Pierre, *Comment réussir un mémoire*, Paris : Gallimard, 1988.
- Gajo, Laurent (2005) : *Immersion, bilinguisme et interaction*, Paris : Hachette.
- Galisson, Robert/Coste, Daniel (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette

- Gaonach, Daniel, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier, 1991.
- Hagege, Claude : ( 1996) *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.
- Krashen, Stephen/ Terrell, Tracy (1995): »*The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*», London : Longman, Pearson Education.
- Martinet, André (2005) : *Eléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin, col. Cursus, 4<sup>e</sup> édition.
- Mendo Ze, Gervais (2008) : *Guide méthodologique de la recherche en lettres*, Yaoundé : Presses universitaires d'Afrique.
- N'da, Pierre (2007) : *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat*, L'Harmattan.
- Richards, Jack/Roegiers Theodore (1986): *Approaches and methods in language teaching, A description and analysis*, London: Cambridge University Press.
- Roegiers, Xavier (2006), *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* Paris: EDICEF.
- Scallon, Gérard (2004) : *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* : De Boeck
- Quivy, Roland/ Capendoudt (1995): *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, 2<sup>e</sup> édition.
- Tchoungui, Gisèle (1997) : *Le bilinguisme au Cameroun : Bilan et perspectives*, Montréal, PUM.

## **b) Les articles**

- Avanzini (1986) : « Didactique et didactiques aujourd'hui » in : *Le BINET SIMON*, n° 606, p1.
- Baetens-Beardsmore, Hugo (2000) : « Typologie des modèles de l'éducation bilingue : Recherches et applications » in : *Le Français dans le monde*, Numéro spécial, p.77-84.
- Baker, Colin ( 2000): « Parents' and teachers' guide to bilingualism» in: *Clevedon Multilingual Matters*, glossaire, 2e edition

- Blondin, Christiane/Straeten (2002) : «Marie-Hélène, A propos d’immersion linguistique dans l’enseignement fondamental : un état de la question » in : *Le Point sur la Recherche en Éducation*, Septembre 2002.
- Brohy, Claudine/Gajo, Laurent (2008) : «L’enseignement bilingue : état de situation et propositions» in : *Vers une didactique intégrée*, n°16, Grel.
- Ebogue, Augustin (2014) : « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l’anglais comme langues étrangères au Cameroun» in : *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°3.
- Echu, George, (2004) : « L’enseignement bilingue dans les établissements d’enseignement supérieur » in : *Revue Internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales (RIALSS)*, n°1, vol 1.
- (2005): *The immersion Experience in Anglophone Primary Schools in Cameroon*, Sommerville: Cascadilla Press.
- Ekomo, Engolo, Camille (2001) : Analyse sociologique du bilinguisme d’enseignement au Cameroun in : *Éducation et Sociétés*, n° 8.
- Elmiger, Daniel (2000) : « Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme » in : *Tranel*, juin 2000, n° 32.
- Fonlon, Bernard (1964) : « Pour un bilinguisme de bonne heure » in : *ABBIA*, n°7, p. 7-47.
- Fossi, Achille 2013 : Programme D’éducation Bilingue Spécial (Pebs) Au Cameroun: État Des Lieux, Opportunités Et Défis Guide pédagogique du français II et du Pebs. Classes de Forms I-V in: *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, Vol.2, N°4, December, pp. 180-187.
- Lyster, Roy (2010) : «Le « contrepoids » dans la pédagogie immersive » in : *Journal de l’immersion*, Volume 32, Numéro 1, Printemps 2010.
- Mboudjeke, Jean Guy (2006) : « Bilinguisme, politiques et attitudes au Cameroun et au Canada » in : *Sudlangues, revue électronique de l’Université Cheikh Anta Diop*, n°6, pp.149-161.

- Moret, Dominique (2011) : « L’immersion linguistique » in : *UFAPEC* N°14.11.
- Noumssi, Gérard Marie et Fosso (2001) : « Le français en Afrique noire au début du troisième millénaire : variations, problèmes sociolinguistiques et perspectives didactique »s in : *Présence francophone* N° 56
- Onguene, Essono, Louis Martin (1999) : « statuts du français au Cameroun. Essai de description des situations réelles du français au Cameroun » in : *Le français langue africaine, enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud.
- Simo-Bobda, Augustin (2004) : « Tendances des recherches sur le bilinguisme (français-anglais) au Cameroun » in : *Revue internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales (RIALSS)*, n°1.
- Tabouret-Keller, Andrée (1991) : « Le bilinguisme et l’enfance : problèmes quotidiens » in : *Enfance*, 1991, n° 4.
- Sa'ah Guimatsia, François : « Le bilinguisme officiel camerounais: un dangereux alibi ou une chance inouïe ? » in : *éditions-Harmattan*.
- Zang Zang, Paul (2001) : « Politique linguistique, politique de développement, politique d’intégration cas de la CEMAC ») in *Actes de la journée internationale de la francophonie*, Yaoundé, Aupel Fluref.

### **c) Les dictionnaires**

- Brousseau, Guy (2002) : *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Bordas/VUEF.
- C. de Landsheere (1992) : *Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée.
- Cuq, Jean Pierre (2004) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International
- Dortier, Jean-François (2004) : *Dictionnaire des Sciences Humaines*, Paris : Ed. Sciences humaines.
- Ducrot, Oswald/Todorov, Tzvetan (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Editions du Seuil.

- Neveu, Franck (2004) : *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris : Armand Colin.
- *Vocabulaire de l'éducation*, Paris: puf, 1979.

#### **d) Les mémoires**

- Balla, Priscille (2012) : *L'apport linguistique d'un groupe minoritaire sur un groupe minoritaire : facteur de renforcement du bilinguisme*, DIPES II, Yaoundé ENS, inédit.
- Kengni, Innocent (2003) : *Le Bilinguisme à l'École Normale Supérieure : problématique de l'enseignement du français aux anglophones*, DIPES II, Yaoundé ENS, inédit.
- Kepche Sime (2013) : *L'enseignement du français L2 en classe anglophone (form5) : le cas du lycée bilingue d'Essos et du CCSS de Nkolbong*, DIPES II, Yaoundé ENS, inédit.
- Mbondji Mouelle, Marie Madeleine (1998) : *Le français dans le milieu scolaire anglophone au Cameroun : Analyse sociolinguistique et problématique*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, bordeaux, inédit.
- Mengue Ombwa, Anne Marie (1997) : *La politique de mise en œuvre du bilinguisme et de l'apprentissage des langues officielles à l'école primaire*, DIPES II, Yaoundé ENS, inédit.
- Mete, Carine Danielle (2011) : *Le bilinguisme extrascolaire au Cameroun : enjeux et défis*, DIPES II, Yaoundé ENS, inédit.
- Munang Ayafor, Isaiah (2005): «*Official Bilingualism in Cameroon: An Empirical Evaluation of status of English*» in *Official Domains*, DIPES II, Yaoundé ENS, inédit.
- Omgba, Martin René(2005) : *Étude de l'immersion dans le bilinguisme officiel au Cameroun : Cas des apprenants anglophones de Yaoundé*, DIPES II, Yaoundé ENS, inédit.

#### **e) Les textes officiels**

- CGCE BOARD, *GCE Advanced Level Syllabus*, Buea, April 2011.



- Constitution du Cameroun, loi n°96-18 janvier 1996.
- MINEDUC, *Arrêtés, circulaires et lois ministériels de l'éducation au Cameroun*, « loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun », Article 3.
- MINEDUC, *Arrêtés, circulaires et lois ministériels de l'éducation au Cameroun* « loi n°30 du 03 septembre 2009 portant sur la mise en œuvre du programme d'éducation bilingue spécial ».
- MINEDUC, *Programme de français en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général*, Juin 1997.
- MINESEC, *Arrêtés, circulaires et lois ministériels de l'éducation au Cameroun*, « loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun », Article 3.
- MINESEC : *Seminar Document. National Seminar of the Inspectorate of Pedagogy in Charge of the Promotion of Bilingualism, Bertoua, 2009.*



**ANNEXES**

## QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

### QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE UPPER SIXTH BILINGUE

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'École Normale Supérieure, nous aimerions que vous répondiez aux questions ci-dessous. Nous vous remercions de votre franche collaboration.

Nom de l'établissement : Lycée bilingue d'Etoug-Ebe

Sexe : Fille  Garçon

Age :

1- Quelle section avez-vous faite au primaire ?

Anglophone

Francophone

2- Comment avez-vous accédé aux classes bilingues ?

-vos parents vous ont inscrit

-vous avez été choisi sur la base de vos notes en français et en anglais

-vous avez fait un concours

3- Aimez-vous la langue française ? Oui  Non

Pourquoi ?  
.....

4- Aimez-vous la langue anglaise ? Oui  Non

Pourquoi ?  
.....

5- Pensez-vous que vous avez besoin d'apprendre :

-le français ? Oui  Non

-l'anglais ? Oui  Non

6- Vos notes en langue française sont :

- excellentes

- bonnes

- moyennes

- médiocres

7- Vos notes en littérature française sont

- excellentes
- bonnes
- moyennes
- médiocres

8- Vos notes en langue anglaise sont :

- excellentes
- bonnes
- moyennes
- médiocres

9- Vos notes en littérature anglaise sont

- excellentes
- bonnes
- moyennes
- médiocres

10- Faites-vous des cours de phonétique :

En français ?                      Oui     Non

En anglais ?                        Oui     Non

En français et en anglais ?    Oui     Non

11- Lors de vos cours de langue, avez-vous la possibilité de communiquer

- Avec votre professeur ? Oui                   Non

- Avec vos camarades ? Oui                         Non

12- Y a-t-il des matières pour lesquelles les professeurs utilisent le français et l'anglais pour enseigner ? Oui  Non

13- Quand vous rédigez en français et en anglais vous avez particulièrement des problèmes en :

- Grammaire

- Vocabulaire

- Conjugaison

- Orthographe

14- Quelles difficultés avez-vous en ce qui concerne l'apprentissage des langues?

- Manque d'intérêt de votre part

- Compréhension difficile

- Méthode d'enseignement inadéquate

## QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS IN TERMINALE BILINGUE

For the writing of our end of training dissertation at École normale supérieure, we want you to answer to the following questions. We thank you for your collaboration.

**School...** Government Bilingual High School Etoug-Ebe

Sex : Female  Male

1- Which section did you attend at primary school

Anglophone

Francophone

2- What prompted you to join the bilingual classes?

-Your parents registered you

-You were chosen because you are good at English and French

- You wrote an entrance exam

3- Do you like the French Language? Yes  No

Why?

.....  
.....  
.....

4- Do you like the English Language? Yes  No

Why?

.....  
.....

5- Do you think you need to learn :

-French? Yes  No

- English? Yes  No

6- Your marks in French Language are?

- excellent

- good

- average

- low

7- Your marks in French Literature are?

- excellent

- good

- average

- low

8- Your marks in English Literature are?

- excellent
- good
- average
- low

9- Your marks in English Literature are?

- excellent
- good
- average
- low

10- Do you phonetic courses in:

- French ?                      Yes       No
- English ?                      Yes       No
- French and English?      Yes       No

11- During the language classes do you have the possibility to communicate :

- with the teacher?    Oui                       Non
- with your mates?    Oui                       Non

12- Apart from your language classes that are in English and French which are the other subjects where the teacher speaks in French?

.....  
.....

13- What is the main difficulty you face while learning languages? When you are writing in English and in French you have specific problems in:

- Grammar
- Vocabulary
- Conjugaison
- Orthograph

14- What is the main difficulty you face while learning languages?

- Lack of interest
- Compréhension difficulties
- The teaching methods are not adequate

## QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DES CLASSES BILINGUES SPÉCIALES

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'École Normale Supérieure, nous vous prions de répondre aux questions ci-dessous. Nous vous remercions de votre franche collaboration.

Nom de l'établissement : Lycée bilingue d'Etoug-Ebe

1- Quelle matière enseignez-vous dans les classes bilingues spéciales ?

.....

2- Depuis combien de temps enseignez-vous dans ces classes ?

Moins de 3ans       entre 3 et 5 ans       plus de 5 ans

3- Où avez-vous suivi votre formation d'enseignant ?

.....

4- Quelle était votre filière de formation ?

.....

5- Votre formation initiale à elle seule vous a-t-elle permis de bien dispenser vos cours dans les classes bilingues spéciales ?    Oui       Non

Pourquoi ?

.....  
.....

6- Avant d'être affectés dans les classes bilingues avez-vous été conviés à des réunions ou des séminaires au cours desquels on vous a donné des conseils et des consignes sur l'enseignement dans les classes bilingues ?

7- Maîtrisez-vous l'usage du français et de l'anglais ? Oui  Non

8- - Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour enseigner?

-le français

-l'anglais

-le français et l'anglais

Pourquoi ?

.....  
.....

9- Vos apprenants montrent-ils une maîtrise considérable du français et de l'anglais?

Oui  Non

Pourquoi ?

.....  
.....

10- Quelles sont les problèmes qui sont récurrents chez vos élèves?

- problèmes de vocabulaire

- problèmes grammaire

- de conjugaison

- de prononciation

Autres

.....  
.....

11- À quoi pensez-vous que ces problèmes sont dus ?

- Manque d'intérêt pour les langues

- Inadéquation des méthodes d'enseignement avec les besoins des apprenants

Autres

.....

12- Combien de vos élèves présentent des problèmes d'expression orale ?

-Tous

-Plus de la moitié

-La moitié

-Certains

13- À quoi pensez-vous que ces problèmes sont dus ?

-Peur de parler

-Vocabulaire pauvre

-Les deux

Autres

.....



# TABLE DES MATIÈRES

<b>DÉDICACE</b> .....	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>ii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX RELATIFS AUX QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ÉLÈVES ET AUX ENSEIGNANTS</b> .....	<b>v</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : NOTIONS THÉORIQUES ET INSERTION DU SUJET</b> .....	<b>13</b>
<b>CHAPITRE I : APPROCHE DÉFINITIONNELLE</b> .....	<b>15</b>
1.1. Définition des mots et concepts clés.....	15
1.1.1. L'enseignement/apprentissage.....	15
1.1.2. Le bilinguisme.....	16
1.1.3 Les classes bilingues spéciales.....	17
1.1.4. L'évaluation .....	18
1.1.5. La langue.....	18
1.1.6. La didactique .....	19
1.1.7. La langue étrangère.....	20
1.1.8. La langue seconde (LS) .....	20
1.1.9. Élève anglophone .....	21
1.1.10. L'élève francophone .....	21
1.2. Théories sur l'acquisition d'une langue étrangère.....	21
1.3. L'approche communicative .....	29
<b>Chapitre II : PROCÉDURES DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DU CHAMP DE RECHERCHE</b> .....	<b>32</b>
1.1. Les procédures de recherche .....	32
1.1.1 La méthodologie.....	32
1.1.2 Le choix d'échantillonnage.....	33
1.2 Techniques de recherche .....	34
1.2.1 Questionnaires .....	34

1.2.2 L'étude de documents.....	35
1.2.3 Les observation des cours .....	36
1.2.4 Les interviews.....	37
<b>DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES .....</b>	<b>39</b>
<b>Chapitre III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES.....</b>	<b>41</b>
3.1. Questionnaires .....	41
3.2. Analyse des leçons observées .....	57
3.3. Les entretiens. ....	58
3.3.1. Les entretiens en L1. ....	58
3.3.2 Les entretiens en L2 .....	59
3-4 Analyse des documents.....	60
<b>CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....</b>	<b>63</b>
4.1. Interprétation des résultats .....	63
4.1.1. Interprétation des résultats obtenus à travers les questionnaires.....	63
4.1.2. Interprétation des résultats obtenus à travers les leçons observées .....	68
4.1.3. Interprétation des résultats obtenus à travers les entretiens .....	68
4.1.4. Interprétation des résultats obtenus à travers l'analyse des documents.....	69
4.2. Vérification des hypothèses .....	70
<b>TROISIÈME PARTIE : PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....</b>	<b>73</b>
<b>CHAPITRE V : VERS UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ADAPTÉE AUX BESOINS DES ÉLÈVES .....</b>	<b>75</b>
5.1. Les caractéristiques de l'approche par compétences .....	75
5.2. Présentation d'une fiche pédagogique .....	77
<b>CHAPITRE VI : POUR UN BILINGUISME EFFECTIF DES ÉLÈVES DES CLASSES BILINGUES SPÉCIALES.....</b>	<b>84</b>
6.1. Quelques suggestions.....	84
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>85</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>85</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>85</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>85</b>