

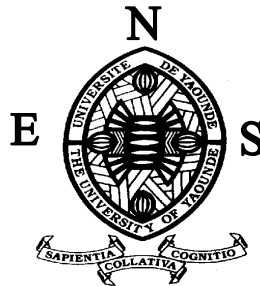
RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

Université de Yaoundé I

Ecole normale supérieure

Département de Français



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

University of Yaoundé I

High Teacher Training College

Department Of French

**ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE
SOUS-SYSTÈME ANGLOPHONE EN ZONE PÉRIPHÉRIQUE DE
YAOUNDÉ : CAS DES ÉLÈVES DE LA SECTION ANGLOPHONE
DU LYCÉE BILINGUE DE MFOU**

**Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
d'Enseignement Secondaire Deuxième Grade**

(Di.P.E.S II)

Par

Daniel Titi ZE ZANGA

Licencié ès Lettres bilingues

Sous la direction de

Madame Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA

Chargée de Cours

Année académique : 2014 - 2015

À

- Mes parents ZANGA Wulfried et YANGA MINKUO Annette
- Mon feu grand-père MINKUO François-Xavier

REMERCIEMENTS

Le travail présentement accompli est le résultat d'une synergie qui, sans la pleine participation et coopération des différentes personnes impliquées, n'aurait jamais pu produire ce fruit de longue haleine. Puissent-ils trouver à travers ces mots, l'expression indéfectible de ma sincère gratitude. Il s'agit de :

- Mon directeur de mémoire, Mme Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA, pour le suivi scrupuleux tout au long de ce travail. Ses exigences, son souci du détail et du travail bien fait m'ont profondément édifié sur mon devenir en tant qu'enseignant ;
- Tous les professeurs du département de français, pour le savoir dispensé tout au long de cette formation ;
- Madame le Proviseur du Lycée bilingue de Mfou et son personnel administratif, pour leur inestimable coopération ;
- M. Amougou Essama pour sa disponibilité sans faille et nos entretiens enrichissants ;
- Mes frères et sœurs Yannick ZANGA, Ndo ZANGA, Assam ZANGA et ZANGA Alice, pour les conseils, les blâmes, les joies et les rayons de soleils que cela apporte à ma vie ;
- Mes camarades de promotion, en particulier « Les remarqueurs », pour les joies et les revers de la vie de groupe et de l'amitié ;
- Tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation du présent travail, et dont les noms ne figurent pas ici, qu'ils soient tous infiniment remerciés.

RÉSUMÉ

Notre travail porte sur l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique de Yaoundé. Un bon nombre d'études ont été menées jusqu'ici principalement sur l'importance de la contextualisation des contenus d'enseignement en rapport avec l'environnement socio-culturel. Ces études soulignent l'importance des paramètres socio-culturels dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En effet ce facteur s'avère dans bien des cas déterminant dans l'apprentissage des langues étrangères et influent fortement sur le rendement scolaire, élément au cœur de notre intérêt sur les zones périphériques. Ce travail articulé autour de trois parties de deux chapitres chacun, a pour objectif de d'améliorer la qualité du rendement scolaire du français des élèves du sous-système anglophone des zones périphériques, dans le souci de l'émergence linguistique des établissements situés dans lesdites zones. Pour y parvenir, nous soutenons la théorie de la pédagogie convergente comme moyen pour accomplir notre objectif à travers les techniques prônées par cette méthode.

Mots clés : zone périphérique, Yaoundé, Mfou, pédagogie convergente, didactique, rendement scolaire, français, socio-culturel, langue étrangère.

ABSTRACT

This work deals with the teaching/learning of French in Anglophone sub-system within Yaoundé's periphery. Many studies has been carried out on the importance of teaching content's contextualization related to the socio-cultural environment. These studies emphasize on the socio-cultural parameters in the teaching/learning process of foreign languages. In fact, this factor turns out to be decisive in most cases when learning foreign languages and it greatly impacts the scholastic performances, which is our central interest in the periphery. This work focused around three main parts of two chapters each has as its main goal the improvement of Anglophone sub-system peripheral students' scholastic performances' quality, for the peripheral high schools' linguistic emergence. In this regard, we support the convergent pedagogy theory as a relevant mean to accomplish our goal, through its technics.

Keywords: periphery, Yaoundé, Mfou, convergent pedagogy, didactic, scholastic performance, French, socio-cultural, foreign language.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

GCE: General Certificate Examination

CREDIF: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français

ZEP : Zone d'Éducation prioritaire

CES : Collège d'Enseignement secondaire

LISTE DES TABLEAUX

<u>Tableau n° 1</u> : distribution des effectifs relatifs aux élèves, aux classes, aux professeurs et au volume horaire hebdomadaire	p.64
<u>Tableau n°2</u> : Répartition des élèves par sexe et par communauté linguistique d'origine	p.72
<u>Tableau n°3</u> : répartition des élèves ayant fréquenté un établissement bilingue au centre-ville	p.73
<u>Tableau n°4</u> : appréciation de la qualité d'enseignement du french dans les grandes villes	p.73
<u>Tableau n°5</u> : répartition des dernières performances scolaires en french.....	p.74
<u>Tableau n°6</u> : répartition des élèves ayant en leur possession les livres de french au programme	p.76
<u>Tableau n°7</u> : appréciation de la langue française par les élèves de la section anglophone	p.76
<u>Tableau n°8</u> : compréhension des cours de french dispensés.....	p.77
<u>Tableau n°9</u> : fréquence de lecture hebdomadaire en français des élèves.....	p.77
<u>Tableau n° 10</u> : la lecture comme facteur d'amélioration des notes de french.....	p.78
<u>Tableau n° 11</u> : appréciation des méthodes d'enseignement des professeurs de french	p.79
<u>Tableau n° 12</u> : contribution des professeurs de french comme facteur d'appréciation du français.....	p.80
<u>Tableau n° 13</u> : appréciation des professeurs de french.....	p.80
<u>Tableau n° 14</u> : pratique du cours de french avec les livres au programme.....	p.81
<u>Tableau n° 15</u> : assiduité des professeurs de french.....	p.81
<u>Tableau n° 16</u> : langues parlées aux alentours de l'école.....	p.82
<u>Tableau n° 17</u> : contribution des langues environnantes à l'amélioration du niveau de français.....	p.83
<u>Tableau n° 18</u> : fréquence des consultations à la bibliothèque.....	p.84
<u>Tableau n° 19</u> : fréquentation du club bilingue.....	p.85
<u>Tableau n° 20</u> : appréciation de la scolarisation en zone périphérique.....	p.85

LISTE DES SCHÉMAS

<u>Schéma n° 1</u> : répartition du volume horaire hebdomadaire par enseignant.....	p.64
<u>Schéma n°2</u> : distribution des effectifs et du volume horaire hebdomadaire par enseignant.....	p.68
<u>Schéma n°3</u> : répartition des élèves par sexe et par communauté linguistique d'origine.....	p.72
<u>Schéma n°4</u> : répartition des communautés linguistiques.....	p.73
<u>Schéma n°5</u> : répartition des dernières performances scolaires en french.....	p.75
<u>Schéma n°6</u> : fréquence de lecture hebdomadaire en français des élèves.....	p.78
<u>Schéma n°7</u> : langues parlées aux alentours de l'école.....	p.82
<u>Schéma n°8</u> : répartition statistique de la contribution des langues environnantes à l'amélioration du niveau de français.....	p.83

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La Réunification du Cameroun francophone et anglophone est l'évènement majeur qui a installé le bilinguisme officiel dans l'État camerounais. Cet évènement verra l'implantation véritable du français dans le sous-système éducatif anglophone. L'Unification du pays en 1972 viendra renforcer cette politique du bilinguisme, avec en ligne de mire l'effondrement des barrières linguistiques des deux Cameroun.

En l'an de grâce 2015 pourtant, il est difficile d'affirmer que l'effondrement de ces dites barrières est totale, surtout lorsque les habitudes laissent entrevoir un bilinguisme unilatéral, tant côté francophone que côté anglophone.

Même si ces habitudes tendent à disparaître, notamment avec le regain d'intérêt significatif des apprenants francophones pour l'anglais et des apprenants anglophones pour le français, elles remettent sur table la question de l'implantation effective des langues officielles dans leurs sous-systèmes éducatifs respectifs tant dans leur aspect purement éducatif que dans leur répartition géographique.

Géographique en effet car, il est généralement observé que nos langues officielles sont mieux assimilées, mieux apprises et mieux enseignées dans les centres urbains, laissant peu d'espoir aux zones périphériques et aux zones rurales en terme d'émergence du bilinguisme et surtout en terme de rendement scolaire. Quand on ajoute à cela la stigmatisation de la langue française par une certaine majorité d'apprenants anglophones, le problème de l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone prend d'un coup des allures de question sérieuse en milieu périphérique.

Ce problème constitue la toile de fond de la présente étude, qui est rarement abordé en cas isolé, car les problèmes éducatifs liés aux zones périphériques sont de manière générale assimilés à ceux des zones rurales. Il faut dire que sur le papier comme sur le terrain, les zones périphériques sont souvent considérées les mères nourricières des centres urbains car elles ravitaillent ces dernières en produits vivriers, ce qui est surtout le propre des zones rurales.

Ce mémoire ne pouvant apporter réponse à tout, il se veut avant toute chose au service de la didactique. Par conséquent le problème ici abordé ne constitue en aucune façon une analyse systématique de la question, mais plutôt une étude ciblée de la situation d'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone. Ce mémoire se constitue par ailleurs comme une étude repère en vue de l'identification des éventuels

problèmes de l'enseignement du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique.

Le sujet du présent mémoire porte sur L'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique de Yaoundé : cas des élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou, établissement situé à environ 20Km de la ville de Yaoundé, en pleine périphérie donc. Le problème explicitement posé par ce sujet est de savoir comment améliorer le rendement scolaire du français des apprenants du sous-système éducatif anglophone en zone périphérique à travers la qualité de l'enseignement-apprentissage?

Cette question est essentiellement motivée par le souci de l'émergence linguistique des établissements situés en zones périphériques qui, de façon générale, peinent à s'aligner sur leurs voisins des grandes villes. Ce point de vue, largement appuyé autant par les élèves eux-mêmes que par les enseignants et l'administration scolaire, est d'autant plus inquiétant lorsqu'on se confronte aux dernières statistiques alarmantes du GCE Ordinary Level session 2014 et son très inquiétant 34,11% de taux de réussite¹.

Le français, en tant que langue seconde et langue officielle, ne semble pas encore avoir fait l'unanimité dans le sous-système anglophone², en dépit de son statut incontournable dans tous les domaines de la vie nationale : éducation, politique, communication, diplomatie, commerce. Ce constat vaut autant pour les zones urbaines que pour les zones périphériques où ce genre de problèmes est censé avoir un impact mineur.

Les établissements situés en zones périphériques pour en revenir à eux, font généralement office d'outsiders en matière d'enseignement et de rendement éducatif. En effet, les établissements situés en zones périphériques constituent encore aujourd'hui une énigme pour le secteur éducatif, ne serait-ce de par le fait que le phénomène d'effectifs pléthoriques s'y ressent beaucoup moins, voire pas du tout.

Afin de pouvoir déceler les pratiques didactiques opérées dans ces zones souvent dites « semi-urbanisées », ainsi que leur rendement effectif et éventuellement les entraves liées à l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone

¹ Source : GCE Board

² Ebogue E., Augustin, « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun » in Synergies Afrique des Grands Lacs n°3 2014, pp. 195-196.

périphérique, nous nous sommes posé un certain nombre de questions à l'origine de nos hypothèses de recherche et constituant également notre problématique :

- Les méthodes d'enseignement-apprentissage appliquées aux apprenants de français du sous-système anglophone en zone périphérique sont-elles productives et adaptées au contexte socio-culturel des zones périphériques ?
- Quelles difficultés ou entraves rendent ces méthodes inadaptées ?
- Les apprenants anglophones privilégient-ils leur langue maternelle ou l'usage de la langue véhiculaire ?
- Que prévoient les programmes officiels ?

La problématique ainsi présentée s'intéresse à des questions d'ordre didactique, administratif, de planification, le tout sous fond d'élaboration de méthodes d'apprentissage en vue d'un meilleur rendement. Ceci étant, notre cadre théorique sera principalement concentré autour de la didactique et de la sociologie de l'éducation.

Concernant la didactique, Avanzini³ dit d'elle que

« [Elle] a pour objet l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes. »

F. Audigier va plus loin dans sa définition en ressortant plusieurs aspects. Il affirme en effet que

« La didactique pose la question centrale des savoirs, des contenus d'enseignement, de leur apprentissage et ceci dans une institution précise. Ainsi pourrait-on dire qu'il n'y a pas de didactique :
-sans réflexion sur les disciplines, sur leur épistémologie ;
-sans références aux psychologies de l'apprentissage et aux psychologies cognitives ;
-sans références au contexte même de l'Institution scolaire et de son fonctionnement⁴ »

La définition de BELINGA BESSALA quant à elle permet de lever tout voile d'ambiguïté sur le concept. Il la définit comme :

« la science de l'éducation qui a pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion de la

³ AVANZINI, « Didactique et didactiques aujourd'hui ». Le BINET SIMON, n° 606, 1, 1986.

⁴ AUDIGIER F., « Des multiples dimensions de la réflexion didactique » in Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, 1986, p. 16.

classe, l'étude des méthodes et techniques didactiques, et la docimologie. »⁵

Ces différents aspects constituent l'ossature du cadre didactique de notre étude.

Quant à la sociologie de l'éducation, Cherkaoui affirme que :

« Si la sociologie de l'éducation est centrée sur les phénomènes scolaires, elle n'exclut pas pour autant de son champ d'intérêt l'étude des relations entre l'école et les autres institutions, notamment la famille, la politique, l'économie. ⁶ »

La sociologie se concentre donc sur l'analyse des *mécanismes scolaires*, des *entrées* et des *sorties*. Cherkaoui affirme à propos des *entrées* que :

« Les principales entrées sont les élèves, le corps professoral et l'administration. La première population est définie par un espace de variables physiques, psychologiques, sociales tels l'âge, le sexe, le quotient intellectuel, l'origine sociale, la culture. Les deux autres étant plutôt caractérisés par les variables professionnelles et politiques comme le niveau de formation, le mode de recrutement, la position de la structure sociale, les orientations politiques ou syndicales. ⁷ »

Les *sorties* quant à elles sont entendues encore par Cherkaoui comme les

« Résultats du fonctionnement des mécanismes de socialisation et de sélection, c'est-à-dire comme degré d'assimilation des savoirs et savoir-faire, à la réussite scolaire, aux effets de l'apprentissage sur les styles de vie, le comportement politique ou le statut social final. ⁸ »

Les *entrées* nous permettront d'inclure les élèves, les enseignants et l'administration scolaire comme cible d'études. Les *sorties* quant à elles nous serviront principalement de base pour ce qui est de l'analyse des résultats de notre enquête. Elles serviront également à l'élaboration des suggestions didactiques, pédagogiques et administratives relatives à ce mémoire.

Le problème posé par le présent sujet part de l'hypothèse générale selon laquelle les performances scolaires des apprenants anglophones du français dans les zones périphériques de Yaoundé sont peu concluantes à cause de l'absence de méthodes adaptées aux réalités de leur milieu socio-culturel, milieu très enraciné dans le vécu relativement profond de sa culture. De

⁵ S.BELINGA BESSALA, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, CLE, 2005, p.20.

⁶ Cherkaoui, M., *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1986, p. 3.

⁷ Ibid.

⁸ Op. cit : 4

là découlent par conséquent les hypothèses secondaires qu'il nous incombera de vérifier dans la présente étude :

- Les méthodes d'enseignement-apprentissage appliquées aux apprenants du français du sous-système anglophone en zone périphérique seraient inadaptées et improductives.
- Les difficultés auxquelles sont soumises les méthodes d'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique renforceraient l'aspect improductif desdites méthodes.
- Les apprenants anglophones du français en zone périphérique semblent privilégier leurs langues maternelles et la lingua franca (pidgin).
- Les programmes officiels n'offriraient pas suffisamment de contenu en rapport avec le cadre socio-culturel des zones périphériques.

Dans notre démarche, nous avons mis un accent sur les approches didactiques employées, ainsi que leur rendement effectif, afin de détecter les éventuels manquements qui nécessiteraient des réajustements pour une méthodologie plus efficace, adaptée aux conditions d'apprentissage des zones périphériques.

Comme cela a été dit un peu plus haut dans la formulation des hypothèses, notre étude posera aussi le problème de l'interférence des langues maternelles ainsi que de la lingua franca (pidgin) dans le processus d'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique. À ce niveau, il sera question pour nous de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'utilisation abusive de la langue maternelle et/ou de la lingua franca a des répercussions inévitables en matière d'enseignement-apprentissage en zone périphérique.

La méthodologie appliquée au présent mémoire a consisté – après avoir choisi le cadre théorique et défini la problématique énoncée plutôt – à lire divers ouvrages, journaux, mémoires, revues, dictionnaires et décrets relatifs aux besoins de notre étude. Elle a également consisté en l'élaboration de questionnaires dont les réponses ont servi à la mise sur pied d'un corpus, après leur passation au sein de l'établissement cible.

Les questionnaires ont été distribués au chef d'établissement, aux professeurs de français de la section anglophone, ainsi qu'aux élèves de Form 4.

Nos investigations nous auront permis d'aboutir à des résultats, lesquels nous ont aidés à rédiger le présent mémoire, qui comporte trois parties :

La première partie, comporte les deux premiers chapitres de ce mémoire. Elle est consacrée à l'approche théorique et quantitative du sujet. Le premier chapitre traite de l'insertion théorique du sujet et s'articule autour des définitions des concepts-clés, tandis que le deuxième chapitre de cette première partie est dédié à la revue de la littérature, qui va parcourir les différents ouvrages, articles et revues diverses qui ont antérieurement abordé le problème du présent sujet.

La deuxième partie pour sa part est consacrée à l'approche méthodologique. Cette partie se concentre sur la collecte et l'analyse des données sur le terrain. Elle comportera également deux chapitres. Dans le troisième chapitre, il sera question pour nous de présenter la méthodologie appliquée, mais aussi de présenter les données collectées sur le terrain. Le quatrième chapitre quant à lui sera consacré à l'analyse des données collectées sur le terrain.

La troisième et dernière partie de ce mémoire constitue le cadre opératoire de notre étude. Elle comporte également deux chapitres. Cette partie se focalise essentiellement sur l'interprétation des résultats de l'enquête, ainsi qu'à la mise sur pied des perspectives pédagogiques en vue de palier au problème posé par le sujet du présent mémoire. Le cinquième chapitre se concentre par conséquent sur l'interprétation des résultats issus de notre enquête ainsi que sur la vérification des hypothèses de recherche, tandis que le sixième et dernier chapitre se consacre à la proposition de suggestions qui seront susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique.

PREMIÈRE PARTIE :
DÉFINITION DES CONCEPTS-CLÉS ET REVUE DE LA
LITTÉRATURE

Dans cette première partie portant sur le cadre théorique de notre recherche, il sera question pour nous de faire ressortir tout d'abord dans un premier chapitre, les différentes notions et concepts relatifs à notre enquête à travers leurs définitions. Dans un second chapitre, nous ferons un tour d'horizon des différentes réflexions menées sur la question de notre sujet, et ce à travers la revue de la littérature, qui va parcourir les ouvrages de nature diverse (ouvrage théoriques, essais, articles...) ayant trait ou pouvant être relié à notre sujet. Il s'agira également pour nous de présenter la théorie de référence sous-tendant notre recherche : la pédagogie convergente.

CHAPITRE I :

DÉFINITION DES CONCEPTS LIÉS À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN ZONE PÉRIPHÉRIQUE DANS LE SOUS-SYSTÈME ANGLOPHONE

La problématique de ce mémoire s'articule autour de la question de savoir comment améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone, dans les établissements bilingues publics en zone périphérique ? Le présent chapitre vise à définir des concepts-clés qui serviront à la compréhension du sujet, mais aussi à son insertion dans son cadre théorique.

De fait, le sujet du présent mémoire fait appel à l'usage de concepts-clés, regroupés sous des vocables fondamentaux qu'il nous impose de définir. Il s'agit de : zone périphérique, enseignement-apprentissage, sous-système anglophone, langue française, langue officielle, langue maternelle, lingua franca, FLE, FLS, lycée bilingue, performances, difficulté, méthodologie, méthode, approche.

I.1. Zone périphérique

Dans le domaine de la géographie, elle désigne l'ensemble des quartiers situés loin du centre d'une ville. Le rapport centre-périphérie sert ici à décrire les liens entre une ville et son espace environnant, entre une métropole et les autres villes du même Etat⁹. De manière générale, elle se définit négativement par rapport au centre et se caractérise par un niveau de vie moins élevé, des productions moins élaborées et surtout par un affaiblissement et une perte de substance par rapport au centre¹⁰.

Yaoundé la capitale du Cameroun comporte dans sa périphérie une quantité non négligeable de zones semi-urbaines, constituant des sortes de transition entre le centre urbain et les zones purement rurales et reculées. Les zones périphériques de la capitale les plus connues comprennent des villes comme Soa, Mbankomo, Awae, Nkoabang, Mfou, entre autres.

⁹ Cattan N., Saint-Julien Th., Modèles d'intégration spatiale et réseau des villes en Europe occidentale. *L'espace géographique*, n°1, 1986, p. 1-10.

¹⁰ REYNAUD Alain, Centre et périphérie, in BAILLY Antoine édit., *Encyclopédie de Géographie*, Economica, Paris, 1995, pp. 583 – 600.

I.2. Enseignement-apprentissage

Ce concept regroupe les différentes activités de l'enseignant et de l'apprenant dans le cadre d'une séquence didactique. Elle représente dans le processus du cours l'interaction entre le maître et l'élève.

Pour Eye à Mbeck,

« ce double concept traduit sur le plan pratique, la présence d'un professeur et de celle des élèves dans une salle de classe en général et au cours d'une leçon [...] Cela suppose en outre l'usage par le professeur des méthodes d'enseignement nouvelles ou actives et le choix du thème qui tienne compte de l'intérêt de ses élèves [...]»¹¹ »

I.3. Sous-système anglophone

Il est assez étonnant de constater que de nos jours, bon nombre de Camerounais se méprennent sur ce concept. En effet, sous prétexte de la présence de l'adjectif « anglophone », beaucoup se prêtent au jeu du parallèle géographique. De fait, on constate que beaucoup de Camerounais se réfèrent à ce concept pour désigner essentiellement les établissements situés dans les zones anglophones du pays à savoir le Nord-Ouest et le Sud-Ouest.

Cependant il convient de préciser que ce syntagme désigne l'ensemble des acteurs de ce sous-système, élèves comme enseignants, anglophone originel ou pas, à l'intérieur comme à l'extérieur des zones anglophones sus nommées.

I.4. Langue française

La langue est un système d'association et de coordination de signes. Ces signes sont les mots ; ils réalisent l'union d'un contenu sémantique (signifié) et d'une image acoustique et visuelle (signifiant).

Dans le cas spécifique du français, le concept désigne ce même système d'association et de coordination de signes, mais dont l'usage obéit au strict respect des règles préétablies au sein de la communauté francophone.

¹¹ Eye à Mbeck, S., *Le manque de motivation dans l'enseignement-apprentissage de la rédaction chez les élèves dans les SAR/SM : cas de quelques établissements du département du Mbam et Inoubou*, mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, 2001.

I.5. Langue maternelle

La langue maternelle dite aussi langue native ou langue première (versus langue étrangère) est la première langue apprise à la personne dans la petite enfance, autrement dit, c'est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler. Il s'agit de la langue que l'enfant comprend avant de commencer l'école. Par ailleurs, la langue maternelle est celle qui est parlée par les natifs du pays où la personne habite.

Cette définition s'aligne directement sur celle d'Onguéné Essono qui définit cette dernière comme étant :

« La langue qu'acquiert l'enfant dès le jeune âge dans ses relations socio-langagières avec la maman, la famille ou la communauté linguistique qui l'accueillent pendant son développement social. Du reste, on dit que la langue maternelle est la langue de la première socialisation de l'enfant. En gros elle est donc la langue du village, celle que l'on maîtrise le mieux.¹² »

La langue maternelle est surtout celle que l'individu assimile et comprend mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait par rapport aux langues qu'il connaît. Il s'agit aussi de la langue acquise de manière tout à fait naturelle par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique consciente.

I.6. Lingua franca

Initialement, le terme désigne une langue véhiculaire composite (à l'instar des pidgins), parlée du Moyen Âge au XIX^e siècle dans l'ensemble du bassin méditerranéen, principalement par les marins et les marchands, mais aussi par les bagnards, prisonniers, esclaves et populations déplacées de toutes origines.

Aujourd'hui, le concept *lingua franca* est utilisé pour se référer à toute langue véhiculaire utilisée par une population donnée pour communiquer. Les langues véhiculaires en question ne sont pas nécessairement des pidgins ; on pense notamment à des langues telles que le *kiswahili* (largement parlé dans la quasi-totalité de l'Afrique de l'Est), l'*afrikaans* (Afrique du Sud), ou encore le *quechua* (Pérou, Bolivie, Colombie...).

¹² Onguéné Essono, Louis Martin, « Les statuts du français au Cameroun, essai de description des situations réelles du français au Cameroun » in *Le Français langue camerounaise état de la question*, ouvrage collectif sous la direction du Pr. Gervais Mendo Ze, Université de Yaoundé I, Yaoundé 1995, p. 442.

I.7. FLE

L'abréviation désigne le français comme langue étrangère. J.P. Cuq définit ce concept comme

« le français privé de statut juridique ou social particulier, matière et non médium d'enseignement¹³ »

Vis-à-vis du locuteur, la langue étrangère s'acquiert après la langue maternelle et s'inscrit dans le cadre des expériences linguistiques secondaires. Ici, l'usage du français n'est pas indispensable dans les activités quotidiennes. Le français dans ce cas s'apprend pour des raisons personnelles, suivant une volonté individuelle. Ceci est surtout le cas du milieu de l'enseignement où la maîtrise de la langue française est purement optionnelle, car sa fonctionnalité étant quasi-nulle tant au niveau institutionnel que social. Cette vision s'applique éventuellement aux populations anglophones du Cameroun, qui bien souvent, se passent volontiers du français dans leur vécu quotidien. Cet aspect est d'une certaine manière corroboré par les propos de Barthélémy F. lorsqu'il déclare que

« le professeur de FLE enseigne le français à des non-francophones¹⁴ »

I.8. FLS

Il s'agit du français langue seconde. D'après J.P. Cuq,

« le FLS est une langue étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires¹⁵ »

Ngalasso approfondi le concept lorsqu'il dit que

« la langue seconde se définit nécessairement et exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue [et] s'oppose aux autres langues dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d'acquisition) et logique (degré de maîtrise).¹⁶ »

Ici, le français se voit pourvu d'un statut d'envergure nationale. Il est étatique. C'est une langue de scolarisation imposée, qui sert aussi à la communication de masse. Contrairement au

¹³ CUQ, J.P., *Le Français langue seconde, origines d'une notion et implications pédagogiques*, 1991, p. 139.

¹⁴ BARTHÉLÉMY F., *Professeur de FLE – Historique, Enjeux et Perspectives*, Paris, HACHETTE Français langue étrangère, 2007, p. 77.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ NGALASSO, M. M., «Le concept de français langue seconde», *Le Français Langue Seconde*, Paris, Didier-Erudition (Collectif), 1992, p. 33.

FLE dont la maîtrise n'ajoute presque rien au vécu quotidien des populations, le FLS vise une maîtrise optimale. Il est donc à la fois matière et médium de l'enseignement.

I.9. Lycée bilingue

C'est un établissement scolaire secondaire public (propriété de l'État) au sein duquel sont pratiqués les enseignements relatifs aux deux sous-systèmes éducatifs, francophone et anglophone.

I.10. Rendement scolaire

Le vocable désigne l'ensemble des résultats obtenus lors d'une épreuve. C'est l'évaluation des connaissances acquises dans le cadre scolaire ou universitaire. Un étudiant ayant un bon rendement scolaire est celui qui a des notes positives aux examens (ou contrôles) qu'il fait tout au long de l'année scolaire.

Autrement dit, le rendement scolaire sert à mesurer les capacités de l'élève, tout en révélant ce qu'il a appris au cours du processus formatif. La capacité de l'élève à répondre aux attentes éducatives est également mise en cause. En ce sens, le rendement scolaire est associé à l'aptitude.

Plusieurs facteurs ont une incidence sur le rendement scolaire. Que ce soit la difficulté propre à certaines matières, la grande quantité d'examens pouvant tomber sur la même date ou encore certains programmes éducatifs assez étendus et complexes, il y a beaucoup de motifs qui amènent l'élève à obtenir un rendement scolaire faible.

I.11. Difficulté

Le mot renvoie au caractère de ce qui est difficile. Il désigne également toute opposition freinant une action, une activité.

Dans le milieu de l'enseignement, on parle de difficulté (scolaire) pour se référer à tout paramètre ou condition conduisant ou susceptible de conduire à l'impossibilité ou l'incapacité de produire les résultats attendus.

I.12. Méthodologie

Dans le cadre de notre étude, la méthodologie renvoie à l'étude des méthodes. Elle regroupe des instructions, des articles, des ouvrages, des tables - rondes et autres productions des responsables (pédagogues, méthodologues, formateurs, professeurs,...) sur le comment enseigner une langue vivante.

H. BESSE la considère comme :

« un ensemble raisonné de propositions et de procédés ... destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde.¹⁷ »

I.13. Méthode

Il s'agit de l'ensemble des procédés et techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. Le terme se confond bien souvent à la méthodologie en ceci qu'il désigne également un ensemble cohérent des procédés techniques organisés en vue de faciliter l'apprentissage.

La méthode se doit d'aider l'enseignant à se fixer une ligne de « marche » avec ses apprenants. Sa présence définie dès le début dans l'univers de la classe est très importante et sécurisante pour les apprenants.

L'historiographie de la didactique du FLE comme nous allons le montrer a été particulièrement prolifique, et ce depuis le XVIII^{ème} siècle. Les méthodes se sont succédé les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de ces précédentes méthodes aux nouveaux besoins de la société, la plupart du temps sans réelle succession chronologique. Ceci est surtout dû à la coexistence entre ces méthodes qui de façon générale, précédait l'imposition ou la suprématie d'une nouvelle méthode.

I.13.1 La méthode traditionnelle

Elle prend ses racines au XVIII^{ème} siècle et va aboutir vers une méthodologie dite « directe », où le maître constitue le point de référence incontesté (et incontestable) du modèle linguistique à imiter. Cette méthode vise essentiellement la maîtrise des codes, au détriment de la compétence communicative, et ce même à l'écrit.

Ici l'oral est clairement mis au second plan et l'apprentissage s'appuie sur la lecture et la traduction d'un corpus de textes classiques. La traduction étant l'exercice privilégié de cette méthode, la grammaire y est enseignée de manière déductive, c'est-à-dire à travers la présentation de règles suivie de leurs applications.

Plus tard au début du XIX^{ème} siècle, cette méthode va connaître un certain nombre de changements avec notamment l'abandon de l'apprentissage progressif des

¹⁷ BESSE, H., « Méthodes , méthodologies, pédagogie : petit dictionnaire des méthodes » in *Le français dans le monde*, no spécial, Paris, Edicef, pp. 96-108.

difficultés grammaticales. Ces changements vont également voir l'introduction de l'apprentissage par cœur des textes étudiés dans leur intégralité mais de façon parcellaire. La sélection des textes est fonction de la représentation subjective de la culture de la part des enseignants. Le vocabulaire enseigné n'est aucunement contextualisé.

Cette méthode étant d'une rigidité à toute épreuve, elle ne permettait pas le développement de la créativité.

I.13.2 La méthode directe

A partir des années 1870, une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle des instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que Christian Puren nomme "le coup d'État pédagogique de 1902"¹⁸. Elle est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Les principes fondamentaux qui la définissent sont :

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

¹⁸ C. Puren, *Histoire des méthodologies*, Clé International, Paris, 1988.

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères.

Cependant l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait : certains étaient partisans d'une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe.

Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale. L'objectif de la méthode orale était donc pratique.

Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scripturé". La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

Dans la méthode active on se doit d'employer tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève.

I.13.3 La méthode active

Face au refus de la part des enseignants à la méthodologie directe, certains demandèrent de mettre en place un compromis entre le traditionnel et le moderne et cela a donné naissance en 1920 à la méthodologie active qui a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 1960.

Cependant on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale"

Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait une réelle évolution des méthodologies directe et traditionnelle, alors que d'autres préfèrent l'ignorer.

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

Ce sont les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe qui ont orienté dès 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique. Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage : formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente.

Cependant, ils ne sont pas allés jusqu'à modifier le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations.

Ils ont opté pour un assouplissement de la méthode orale et rendu au texte écrit sa place comme support didactique. Les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe.

En outre on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on avait de nouveau recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux.

Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.

L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du

pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

I.13.4 La méthode audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.

On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère.

C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; afin de les éviter, il était recommandé que le professeur communique uniquement dans la langue étrangère. La place de la culture étrangère est très importante mais elle est introduite comme une cause d'erreurs de compréhension. Aussi la MAO. développe-t-elle un projet de comparatisme culturel mettant l'accent sur les différences dans les façons de vivre

Cette méthodologie a besoin pour s'appliquer d'instruments comme les exercices structuraux et les laboratoires de langues pour réaliser une acquisition et une fixation d'automatisme linguistique. On remarque que la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont présentes dans la conception didactique de la méthodologie.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Il faut aussi mentionner que le fait d'enseigner la grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France.

La MAO sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

I.13.5 La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 50. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. Le plan de travail est figolé par le ministère de l'Education qui en fait une affaire d'état. L'objectif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV. La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes.

En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

La méthode SGAV repose sur le triangle : situation de communication/ dialogue/ image.

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

La méthode SGAV exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coûts matériels importants de mise en place (magnétophone/ laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants, enseignement hebdomadaire intensif, formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

I.13.6 L'approche communicative

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

Il faut aussi mentionner qu'un nouveau public d'apprenants vient de faire son apparition et intéresse de plus en plus de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens : public composé d'adultes, principalement de migrants.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique,

etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication.

Elle 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 son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

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

I.13.7 L'approche actionnelle

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle".

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

I.13.8 L'approche par compétence (APC)

Ce courant, dans sa version originelle provient de l'industrie et en quelque sorte du taylorisme et de l'organisation ou découpage du travail. Elle s'est imposée d'abord dans le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vue un moment placée en opposition avec l'approche centrée sur l'individu, son développement et son potentiel d'autonomie et de créativité dont Maslow ou Rogers ont été les chefs de file, en gros les approches centrées sur la non-directivité. Elle vise à définir les « métiers » comme un ensemble de capacités observables, que l'on peut décrire avec une précision dans des « référentiels ». Elle se distingue d'une approche fondée sur la caractérisation des connaissances et des savoirs ou savoir-faire à acquérir. Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation dans le monde anglo-saxon. Ensuite, ce fut l'Europe, la Grande Bretagne, la Suisse et la Belgique qui ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs et leurs programmes selon cette approche. Dans ces quelques pays, les décideurs ont progressivement voulu se démarquer d'une conception centrée sur les objectifs pour passer à celle des compétences en ne les différenciant d'ailleurs pas réellement l'une de l'autre L'approche communicative de l'enseignement des langues (revivifié par le *Cadre européen commun de référence...*), qui met l'accent sur les savoir-faire langagiers, s'inscrit déjà d'une certaine façon dans cette tradition pédagogique.

D'un âge assez récent en Afrique et officiellement en vigueur au Cameroun, l'approche par compétence fait l'objet d'une attention toute particulière dans le paysage éducatif camerounais. Malgré la volonté des pouvoirs publics de faire de cette approche essentiellement ciblée autour de l'apprenant la figure de proue de la réforme éducative des deux sous-systèmes, l'application de cette approche en est encore à ses balbutiements. Ceci étant, le temps et les progrès qui en découleront (et en découlent déjà) nous révéleront l'efficacité réelle de cette approche.

I.14. Approche

Assez semblable à la méthodologie, l'approche renvoie à des méthodologies diversifiées en fonction des éléments externes aux apprenants : différents objectifs, contenus, types de support, milieu socio-culturel de l'apprentissage, etc.

Ces concepts préalablement définis constituent les points de repère de ce travail. Leurs définitions ont par conséquent pour intention de lever toute ambiguïté quant à l'objectif initial de notre devoir.

I.15 PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE : LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE

Cette partie est consacrée à la description de l'école sur laquelle nous nous sommes appuyés pour mener à bien notre étude. Toutefois, il nous a semblé nécessaire d'indiquer dans un premier temps les objectifs poursuivis par les pouvoirs publics au Cameroun, vis-à-vis du programme de français en vigueur.

II.15.1 Orientation générales des programmes de français

Les objectifs généraux de l'enseignement du français au premier cycle visent à permettre à l'élève d'exprimer en une langue correcte sa personnalité, sa culture et de comprendre les cultures étrangères (d'où l'importance des lectures et de l'étude des textes)¹⁹.

Par ailleurs, les programmes de français en vigueur au second cycle dans l'enseignement général et technique réitèrent ce qui suit :

Il s'agit de former un jeune camerounais pétri des valeurs universelles, fortement imprégné des valeurs socioculturelles de son pays, mais aussi apte à s'ouvrir au monde extérieur et à s'y insérer harmonieusement [...].Le programme de littérature au second cycle distinguera d'une part la littérature camerounaise de la littérature africaine en général, d'autre part [...] Un dosage équilibré sera fait entre ces groupes. Une importance particulière sera accordée à la littérature camerounaise et à la littérature française²⁰.

II.15.2. Objectifs généraux de formation

Les objectifs généraux, à l'instar des orientations générales, confirment la place centrale accordée au double paradigme ainsi qu'il suit :

Dans un contexte socioculturel où les langues exercent une très grande influence sur les élèves ... l'enseignement du français doit permettre à l'élève ... d'exprimer sa culture et de comprendre celle des autres ... Il convient d'initier les adolescents autant à la culture du passé qu'à celle qui s'appuyant sur ce passé est en train de se bâtir aujourd'hui²¹.

De par ce qui précède, il en ressort que les textes proposés sont conçus dans l'esprit de rendre compte des réalités socio-culturelles propres aux différents milieux de vie des

¹⁹ MINEDUC, Programmes de français, instructions ministérielles n° 135/D/40MINEDUC/SG/IGP, Yaoundé, CEPER, 1982-1983

²⁰ MINEDUC, Programme de langue française et littérature au second cycle, Yaoundé, 1994, p.2

²¹ Op. cit. : 3

apprenants. Il devient donc assez évident d'établir une filiation au plan théorique avec la conceptualisation de la pédagogie convergente qui constitue ici notre théorie de référence.

I.15.3. Pédagogie convergente : définition et caractéristiques

Proposée par M. WAMBACH²² dans ses travaux sur l'école fondamentale, la pédagogie convergente est une approche méthodologique de l'enseignement des langues en situation multilingue. Elle considère l'apprentissage comme étant une donnée sociale, se développant hors de l'école, du fait que l'individu vit dans un milieu humain et physique, humanisé, riche et complexe, dans lequel il construit ses connaissances. C'est pour ces différentes raisons que la pédagogie convergente se présente comme une solution concrète à la résolution du problème de contextualisation tant de l'enseignement que de l'outil d'enseignement, pour ce qui est des milieux multilingues comme le Cameroun : d'où notre choix porté sur cette approche pédagogique comme théorie sous-tendant la présente étude.

Contrairement à la démarche adoptée dans les milieux unilingues, la pédagogie convergente est une pédagogie de convergence méthodologique qui se construit dans un milieu culturellement et linguistiquement complexe. Elle conduit d'une part à développer une aptitude à intégrer les connaissances dans leur contexte culturel, social, économique et politique ; et d'autre part à faciliter la construction des principes organisateurs de la connaissance.

En clair, elle a pour objectif d'encourager les décideurs, les pédagogues et les chercheurs à déscolariser les apprentissages, en ouvrant l'école à la vie et en favorisant ainsi les apprentissages dans et pour la communauté. Construite dans des contextes éducatifs variés avec des apprenants de langues maternelles et de cultures différentes, la pédagogie convergente constitue, comme le note son auteur, une synthèse des courants actuels en sciences humaines et en sciences naturelles.²³

I.15.4. Démarche de la pédagogie convergente

La pédagogie convergente préconise des stratégies d'organisation des connaissances dans leur contexte et leur ensemble global ; ainsi, elle développe "les aptitudes à contextualiser et à globaliser les savoirs".²⁴ Pour ce faire,

²² M. Wambach, *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*, Bruxelles, CIAVER, 2001.

²³ Op. cit. : 17

²⁴ Ibid.

- Elle assure une cohérence méthodologique pour l'acquisition des connaissances sur le monde ;
- Elle favorise la construction de stratégies diversifiées pour percevoir, comprendre et structurer les informations de l'environnement ;
- Elle fait appel aux capacités créatrices de l'individu pour réaliser de nouvelles structures.

Les apprentissages se construisent grâce à la même méthodologie appliquée dans la langue 1 comme dans la langue 2, formant ainsi une méthodologie unique langue 1+ langue 2. La langue maternelle est perçue ici comme la base de tout apprentissage (acquisition des comportements nécessaires à la construction du discours, à l'appropriation de l'écrit et à l'ouverture vers d'autres disciplines).

Ensuite, la langue seconde s'apprend plus facilement et plus rapidement grâce aux aptitudes acquises antérieurement. Progressivement, la structure cognitive de l'élève s'élargit, la connaissance du monde s'acquiert tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, chacune des langues apprises jouant un rôle important dans la formation des apprenants.

C'est en effet à partir des langues qu'un élève élabore, structure et enrichit sa pensée, construit sa vision du monde, participe à la résolution des problèmes.

I.15.5. Pédagogie convergente et enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique

Pour Cidi Cissé,

...l'extension hors de l'école de la pédagogie convergente, agirait sur l'environnement à la manière d'un influx [...] Ainsi, la pédagogie convergente apparaît-elle comme un levier potentiel dans la promotion culturelle de la société.

Partant ainsi de la potentielle inadaptation des méthodes d'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique, la pédagogie convergente ouvre des issues conduisant à une amélioration conséquente de ces dernières de même qu'à une atténuation des difficultés rencontrées en classe, notamment à travers :

- la proposition d'une méthodologie cohérente, souple et fonctionnelle, dans laquelle l'école élabore son propre projet, avec l'implication des parents à la recherche et à l'action, ce qui donne à l'école une autre image, crée un nouveau pôle d'attribution ;

- élaboration d'une transition naturelle vers le français par le développement d'une « convergence » des comportements, des attitudes et des aptitudes pour l'apprentissage des deux langues et cultures, qui en s'associant étendent largement le champ des investigations et conduisent à une plus grande connaissance du monde ;
- la valorisation effective du milieu de vie propre à l'apprenant, qui sur le long terme, aura des conséquences plus que positives sur la représentation psycho-sociolinguistique de la langue française chez les apprenants du sous-système anglophone en milieu périphérique, et qui par ricochet pourrait diminuer le phénomène d'exode vers les établissements des centre-ville ;
- et enfin la formation continue des enseignants, envisagée dans l'action, s'établit en fonction des objectifs poursuivis : la méthodologie à suivre doit s'adapter aux besoins de la pédagogie nouvelle ;

En bref, la pédagogie convergente est une pédagogie ouverte au milieu socio-culturel, centrée sur l'apprenant et ouverte à la participation des parents d'élèves, des enseignants et de la collectivité locale dans la construction de l'éducation.

Les pages qui suivent s'articuleront autour des multiples ouvrages de nature diverse qui ont trait à notre sujet.

CHAPITRE II :

LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Comme le souligne Aktouf, la revue de la littérature consiste en :

« L'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés d'envisager de nouvelles orientations. ²⁵ »

Le cadre de notre étude nous aura permis de constater que bon nombre d'enquêtes consacrées à l'enseignement et ses méthodes se focalisent surtout sur les zones purement urbaines ou purement rurales, les ZEP²⁶ étant régulièrement voire massivement abordées. Néanmoins, notre revue de la littérature a mis un accent sur le statut du français dans le sous-système anglophone. Nous nous sommes également intéressés au processus d'implantation du français dans le sous-système éducatif anglophone, de même que nous avons travaillé sur la nécessité des réformes didactiques et pédagogiques du français dans le sous-système éducatif anglophone.

À l'issue de la campagne mondiale pour l'éducation (Cme) de l'année 2013, le coordonnateur de la Coalition des organisations en synergie pour la défense de l'éducation publique (Cosydep), Cheikh Mbow a indexé le déficit d'enseignants dans les zones périphériques qui selon lui, pose les jalons d'une inégalité et d'une injustice sociale. Il explique notamment que :

« Le lancement de la Semaine mondiale d'action sur l'éducation nous interpelle sur plusieurs questions : l'insuffisance ou le manque de formation des enseignants, le déficit d'encadrement de la part des corps de contrôle, d'enseignants dans certaines zones ou pour certaines disciplines, la nécessité d'un déploiement des enseignants plus équitable et plus incitatif. »

Cheikh Mbow souligne dans ce propos un aspect crucial de l'éducation en zone périphérique. En effet, dans le souci de l'émergence d'une élite scolaire, et surtout dans

²⁵ AKTOUF O., *Méthodologie des sciences sociales et approches quantitatives des organisations*, Canada, P.U.Q., 1987.

²⁶ Les Régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-nord et du Nord. Cf. Rapport d'analyse du secteur de l'éducation de base – Cameroun – Agence Japonaise de Coopération Internationale, août 2012. p 8

l'optique d'atteindre sur le long terme les projets de grande envergure sociale tels que l'éducation pour tous, l'on ne saurait faire l'économie de l'encadrement des zones vulnérables. Il est donc important voire impératif non seulement de renforcer lesdites zones en personnel qualifié, mais également de faire de ces zones des points d'excellence en terme d'enseignement-apprentissage, ce qui renforcera d'avantage la dimension de justice et d'égalité sociales.

Pour Étoundi Mballa, la situation peu enviable des établissements dits de « brousse » trouve l'origine de son mal dans le mauvais encadrement professoral qui s'est perpétué d'année en année dans ces mêmes zones. Aujourd'hui encore, beaucoup considère leur mutation hors des centres urbains comme la résultante d'une sanction lourdement injuste, ou au pire comme la conséquence d'une malchance sans nom.

Beaucoup d'enseignants déploient dès lors quantités de stratagèmes pour éviter à tout prix de se retrouver en périphérie ou en brousse : du pseudo-certificat médical pour maladie compliquée aux multiples « arrangements » avec le Proviseur, en passant par le désistement pur et simple ou le tour désormais notoire de la fonte dans la nature après la prise de la note effective de service, on peut affirmer qu'il n'est nullement nécessaire d'être un fin pédagogue pour voir que ces pratiques ont des conséquences plus que désastreuses dans ces milieux vulnérables. Étoundi Mballa en déduit d'ailleurs que :

« Dans de telles conditions, parler du suivi et de l'encadrement des élèves est une pure vue de l'esprit. Parler de la couverture des programmes devient une blague de très mauvais goût. Parce que les professeurs ne veulent pas aller à la campagne, de très nombreux élèves payent aux mille et une ruses qu'ils conçoivent un lourd tribut, sous la forme de ces échecs scolaires massifs susceptibles de se transformer en échec de la vie...²⁷ »

Il attire par ailleurs notre attention en fin de propos sur le fait que :

« ...l'encadrement professoral des élèves dans les établissements scolaires de brousse devrait être l'une des préoccupations prioritaires des autorités...²⁸ »

BIYOUHA ASSOMO²⁹ nous apprend que les balbutiements de l'enseignement du français dans le sous-système éducatif anglophone remontent à la période du Mandat

²⁷ Etoundi Mballa, P., « Le malheur d'être broussard ; causerie au coin du...faux » in *Cameroon Tribune* n° 7654/3943 28^e année, mardi 06 août 2002, p. 18.

²⁸ Ibid.

²⁹ BIYOUHA ASSOMO A., *Le Français dans le système éducatif anglophone au Cameroun*, extrait du mémoire de DEA soutenu à l'Université de Yaoundé I.

britannique au Cameroun, période pendant laquelle certains établissements missionnaires (le Saint-Joseph College entre autres), dispensaient des cours de français aux séminaristes anglophones. L'enseignement du latin fut un facilitateur à cette époque. L'enseignement du français durant la période du Mandat britannique commença avant même l'Indépendance du pays mais s'interrompit peu avant le dit évènement, l'absence d'enseignants qualifiés remettant en cause la continuité de cette pratique. L'Indépendance du pays en 1960 va ainsi amorcer un tournant dans l'éducation au Cameroun. La Réunification du Cameroun le 1^{er} Octobre 1961 finira d'installer officiellement le français dans le sous-système anglophone, tandis que l'Unification de 1972 donnera au français son statut institutionnel au sein de la communauté éducative anglophone.

On peut déjà constater à ce niveau une hétérogénéité dans le processus d'implantation du français en milieu anglophone. De là, il devient plus ou moins évident de deviner que ce processus qui a connu des débuts en pointillés n'a pas réellement pu aboutir à une implémentation effective et durable. En effet, l'enseignement du français en zone anglophone était réservé à une élite avant tout ecclésiastique. Au-delà de cette élite, il y eut éventuellement une réelle volonté d'étendre le phénomène qui a pourtant été stoppée net par un manque de moyens. Même si l'Indépendance de 1960, la Réunification de 1961 et l'Unification de 1972 ont réussi à donner un cachet véritable à l'insertion du bilinguisme national, on pourra regretter le fait que la transition linguistique tant côté anglophone que côté francophone n'ait pas réussi (et ce jusqu'à ce jour) à assurer une appropriation massive de ces langues officielles par les communautés linguistiques sus citées.

Mackey³⁰ souligne pour sa part le fait que l'on assiste au Cameroun à une situation d'«irrédentisme linguistique». Par ce terme, l'auteur désigne les revendications et affirmations linguistiques de « minorités » linguistiques qui ne s'expriment pas dans la langue nationale majoritaire, le français. Il ajoute par ailleurs que les demandes tendant vers un bilinguisme franco-anglais encore non-effectif s'accumulent. Vis-à-vis de notre étude centrée sur les zones périphériques, on peut noter que les apprenants situés dans ces zones ont déjà une maîtrise plus qu'approximative de l'anglais côté francophone et du français côté anglophone. Le fait conséquent d'être identifié comme étant une « minorité » linguistique crée dès lors une certaine frustration vis-à-vis des langues nationales enseignées.

³⁰ Mackey, William F. (1976) *Bilinguisme et Contact des Langues* Coll : (Initiation a la linguistique, série B : Problèmes et méthodes ; Paris : Klingsieck

Dans le même ordre d'idées, Ebogue Augustin³¹ pointe du doigt l'échec du bilinguisme au Cameroun lorsqu'il souligne à travers ses propos le sentiment d'infériorité de la minorité linguistique anglophone :

« La situation minoritaire de la communauté anglophone et les applications quotidiennes d'un bilinguisme officiel inégalitaire largement favorable au français et très défavorable à l'anglais et au Camerounais anglophone ont généré, depuis l'adoption du bilinguisme officiel en 1961, des frottements et des conflits linguistiques et culturels divers entre les Camerounais anglophones et les Camerounais francophones. »³²

Ce sentiment d'« infériorité » que l'on pourrait qualifier de « frustration sociolinguistique » serait au cœur même des performances plus qu'approximatives des apprenants anglophones du français, ou du moins d'une certaine majorité.

Le corollaire inévitable d'une telle situation sociolinguistique est présenté par Ebogue sous des traits peu reluisants en effet, d'après lui cette situation

« ...créé chez le Camerounais anglophone de nombreuses résistances vis-à-vis de leur langue officielle seconde, le français, des représentations essentiellement négatives du français et du francophone qui est alors présenté dans un tel imaginaire comme un colonisateur, un envahisseur, le responsable de tous les prétendus malheurs de la minorité linguistique anglophone. Le francophone est considéré comme un colon, et le français est son instrument de colonisation. »³³

De fait, l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone, que l'on se trouve en zone urbaine ou en zone périphérique, doit impérativement passer par la tombée des solides forteresses psychologiques qu'ont générées les représentations plus que négatives de la langue française dans l'imaginaire populaire de la communauté anglophone.

Plus centrée sur la dimension didactique, Mbondji³⁴ nous révèle que le statut du français dans le sous-système anglophone relève d'une situation particulière qui ne relève pas du statut officiel. Plutôt que du FLE, il s'agirait en fait d'une déclinaison singulière du FLS qu'elle nomme à cet effet FLS₂. Ce détail qui pourrait paraître anodin fait pourtant la différence

³¹ Ebogue E., Augustin, « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun » in Synergies Afrique des Grands Lacs n°3 2014.

³² Op. cit. : 195-196

³³ Op. cit. : 196

³⁴ M.-M. Mouelle Wonje-Mbondji, « Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun » in Syllabus Review, p. 169

lorsqu'on se frotte à la manière dont le français est supposé être enseigné dans le sous-système anglophone. Dans son article, elle nous montre que le concept de FLE dans le sous-système anglophone n'a à ce jour toujours pas fait l'unanimité :

On observe que tous les réajustements jusqu'ici effectués dans le secteur anglophone du Cameroun sur la base du FLE, en vue de l'amélioration de la didactique du français, ont relativement failli quant à l'objectif de maîtrise officiellement assigné à cet idiome au Cameroun anglophone.³⁵

Ainsi, de par l'historique des méthodes d'enseignement-apprentissage que l'on connaît, elle aboutit à la conclusion que la didactique du FLE dans le sous-système anglophone ne s'est pas suffisamment adaptée aux réalités psycho-sociolinguistiques du milieu concerné.³⁶ À travers la gradation du concept de FLS, le Pr. Mbondji débouche sur un concept plus spécifique à la didactique du français en milieu anglophone, un concept qui rend assurément compte de la situation complexe du français en milieu anglophone. Le FLS₁ se voit par conséquent attribué à la communauté francophone comme première langue de scolarisation, tandis que le FLS₂ se réfèrera à la communauté anglophone comme deuxième langue de scolarisation.³⁷ Cette solution flexible bien que conceptuelle doit assurément réorienter la didactique du français en milieu anglophone, mais aussi accompagner le rendement effectif des processus d'enseignement-apprentissage.

³⁵ Op. cit. : 173

³⁶ Op. cit. : 181

³⁷ Op. cit. : 187

DEUXIÈME PARTIE :
COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES DU TERRAIN

Cette deuxième partie de notre étude se présente comme une étape charnière et pratique et se déroule en deux chapitres.

Le premier chapitre qui relève d'un aspect plutôt théorique va présenter la méthodologie générale appliquée à notre enquête. Il y sera également question de présenter les données qui feront l'objet de notre analyse, de même qu'il y présentera les instruments de collecte et présentera la chronologie de la recherche ou son déroulement.

Le second chapitre, plus pratique, va nous permettre d'analyser à proprement parler les données préalablement présentées. Nous y détaillerons les notes d'observation de même que nous analyserons sous forme de données statistiques les données des questionnaires.

CHAPITRE III :

PRÉSENTATION DES DONNÉES COLLECTÉES

Dans ce chapitre nous allons procéder à une présentation de la procédure employée pour la collecte des données. Il s'agira pour nous de détailler la méthodologie d'analyse desdites données, de présenter la population d'étude et son milieu, de préciser l'échantillon retenu, décrire les outils ayant servi à la collecte des données, détailler le déroulement de l'enquête ainsi que la technique d'analyse des données.

III.1 Présentation de la méthodologie générale

Pour pouvoir mener à bien notre travail, nous nous sommes inspirés de la méthodologie ethnolinguistique afin de pouvoir structurer efficacement notre enquête, mais également afin de pouvoir analyser et interpréter de façon réellement objective les résultats qui en découlent. C'est ainsi que notre travail a suivi une méthodologie en trois phases distinctes qui à leur tour ont débouché sur une interprétation. Afin d'apporter des éléments de réponses aux questions soulevées par notre mémoire, nous avons organisé notre travail autour du déroulement des cours et des méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées par les enseignants, du background socio-culturel originel des élèves, et ainsi que de la prise en compte du milieu de vie lié au contexte socio-culturel.

III.1.1 La phase prospective

La phase prospective consistait à mener des enquêtes et des observations, tant sur les pratiques didactiques des enseignants et leur rendement effectif que sur les habitudes des apprenants. Les enquêtes ont été premièrement effectuées par le moyen d'entretiens et d'interviews. Par la suite, nous avons fait passer des questionnaires spécifiques aux élèves, aux enseignants du français de la section anglophone, ainsi qu'au chef d'établissement. L'analyse des données liée au contenu de ces questionnaires constituera le second volet de cette deuxième partie.

III.1.2 La phase analytique

Dans la deuxième phase dite analytique nous avons procédé au dépouillement des données recueillies sur le terrain et à leur analyse.

III.1.3 La phase descriptive

Là il était question de la rédaction proprement dite des données et de leur analyse.

III.2 Étude des données empiriques recueillies sur le terrain

Il s'agit ici de présenter les différents éléments qui vont intégrer notre recherche, de la préparation à l'échantillon.

III.2.1 Préparation de l'enquête

Notre travail portant sur l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique de Yaoundé, la nécessité de mener des enquêtes préalables s'impose pour avoir des informations précises et fiables sur ces apprenants, leurs enseignants de français, ainsi que sur leur environnement familial et leur cadre scolaire. L'enquête relève donc ici d'une importance capitale, comme nous le fait savoir Gordon Mace qui nous fait savoir que :

« de façon générale, l'enquête favorise l'utilisation de l'entrevue ou du sondage, ou se fait alors par le biais de l'observation directe sur le terrain.³⁸ »

L'enquête constitue par conséquent le moyen le plus utile pour nouer le contact entre le chercheur et la population concernée par le problème observé. De par ce qui précède, le choix du lieu de l'enquête, la population de l'étude, l'échantillon, l'instrument de recherche et le déroulement de l'enquête sont des paramètres de prime importance, dont la sélection se doit d'être judicieuse, afin de donner à ce travail toute sa cohérence et d'en conserver toute sa dimension scientifique.

III.2.1.1 Le lieu de l'enquête

Le lieu de l'enquête est essentiellement fonction de la nature du problème observé ainsi que des objectifs que le chercheur a en perspective. Ainsi donc, le lieu de l'enquête peut être entendu comme l'endroit qui permettra au chercheur d'observer ce dont il a besoin pour son travail de recherche. Nous a servi de lieu pour notre enquête le Lycée bilingue de Mfou, établissement situé à la périphérie de la capitale

³⁸ G. MACE, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, PUL, 1988, p. 69.

Yaoundé. Ce choix est justifié par le retirement relatif de la petite ville qui l'abrite, mais surtout par le cadre et les possibilités offertes par cet établissement en termes de recherches. En effet, le cadre de travail est d'un calme assez rare comparé à d'autres établissements situés en des zones périphériques plutôt proche (Awae en l'occurrence) ; de plus, la ville de Mfou se trouve réellement à un carrefour entre urbain et rural puisqu'une petite poignée de villages l'entourent, dont le plus connu est certainement Nkilzok. Mfou n'est rien d'autre que le chef-lieu de département de la Mefou & Afamba, département situé dans la région du Centre ; la ville comporte donc en tant que chef-lieu de département, quantité de délégations départementales parmi lesquelles celle du Ministère de l'agriculture et de l'élevage, ou bien encore la délégation départementale du ministère de l'environnement et de la protection de la faune et de la flore. On y trouve également une annexe de la gendarmerie.

Mfou est facilement accessible à partir de Yaoundé. Des voitures personnelles, des taxis et également des minibus effectuent des allées et venues toute la journée pour un tarif de 500FCFA, en partant de Mvog-Mbi ou encore du carrefour Coron. Les 17Km qui séparent la capitale du chef-lieu de département de la Mefou & Afamba s'effectuent en environ 35 minutes, en fonction du trafic.

Le Lycée bilingue de Mfou, situé à moins d'un kilomètre du centre-ville du chef-lieu départemental, constitue un trio avec le Lycée classique de Mfou et le Lycée technique de Mfou. Ce sont en effet les seuls établissements secondaires publics de cette ville de quelques milliers d'habitants. Quelques établissements secondaires privés sont timidement disséminés dans la ville (nous en avons également comptabilisé trois).

Auparavant connu sous la dénomination de C.E.S bilingue de Mfou, la transformation en lycée bilingue s'est effectuée il y a seulement onze ans, c'est-à-dire en 2004. La population anglophone y est bien présente, bien que la communauté francophone y soit largement majoritaire. Les entretiens spontanés avec la population résidente ainsi qu'avec certains enseignants nous ont révélé que les premiers résidents de Mfou issus de la communauté anglophone sont arrivés sur les lieux il y a de cela vingt ans environ, principalement des fonctionnaires en affectation. Par la suite une véritable communauté s'y est installée et intégrée, bien qu'il ne soit pas très évident de le constater d'entrée de jeu.

Le site du Lycée bilingue de Mfou, comme mentionné plus haut est situé à moins d'un kilomètre du centre-ville. L'établissement se trouve dans un domaine relativement vaste, où il partage ses locaux avec une partie des effectifs du lycée technique. Le bâtiment administratif

abrite également le provisorat du lycée technique. Il n'y a pas de clôture, et le désherbage du pourtour du domaine de l'établissement constitue le gros des corvées des élèves absentéistes ou retardataires. Un forage muni d'une grande pompe à eau accueille les visiteurs. Le site de l'établissement comporte une douzaine de bâtiments repartis sur toute l'étendue du site, lesquels abritent les quatorze classes des sous-systèmes francophone et anglophone, ainsi que les 2nde ESF (éducation sociale et familiale) et secrétariat du lycée technique. L'établissement est également pourvu d'une salle des professeurs, ainsi que d'une petite bibliothèque dont le contenu est principalement constitué des livres au programme et de divers dictionnaires. Le bâtiment administratif habite les bureaux des surveillants généraux, des censeurs, de l'intendant et bien entendu du proviseur. Un espace situé derrière le bâtiment administratif est réservé aux vendeuses de repas.

Les élèves pour leur part sont issus de divers horizons ethniques, que nous allons détailler dans la population d'étude.

III.2.1.2 La population d'étude

Ce syntagme désigne un ensemble d'individus soumis à une étude scientifique et statistique. Cet ensemble est éventuellement soumis à des observations, lesquelles serviront à aboutir à des conclusions. Le cadre de notre enquête a pour population d'étude les élèves des deux sexes de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou, ainsi que les professeurs de french de cette même section et le chef d'établissement.

Les élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou ont un effectif de 244 élèves. La plupart de ces derniers habitent les alentours de la ville. Peu d'entre eux habitent la capitale. Beaucoup de ces élèves résidant à Mfou sont nés et ont grandi surplace, surtout en ce qui concerne une bonne partie des élèves du premier cycle (de Form 1 à Form 5). Le reste des élèves résidant dans les alentours de l'établissement s'y sont installés soit depuis une période relativement courte allant de quatre à six ans, soit depuis seulement l'année scolaire en cours.

Les élèves ont à leur disposition trois professeurs de *french*, tous PLEG, chose assez rare pour le milieu. Cependant au cours de notre enquête, il nous a été donné de constater qu'un des professeurs de french a été muté dans une autre région dans le courant de l'année. Du coup nous n'avons pu travailler qu'avec les deux professeurs restant.

L'actuel proviseur du lycée bilingue de Mfou est le troisième du nom depuis la transformation du CES bilingue en lycée bilingue.

De par ce qui précède, nous avons pour récapituler une population d'étude chiffrée à un chef d'établissement, 02 professeurs de french, et 244 élèves.

III.2.1.3 Technique d'échantillonnage

L'échantillonnage consiste en le choix des personnes interrogées dans le cours d'une enquête par sondage, en vue de l'obtention d'un résultat représentatif de celui qui serait obtenu si toute la collectivité intéressée était interrogée.

Dans le déroulement de notre enquête, nous avons mobilisé d'abord mobilisé le chef d'établissement qui par la suite nous a laissé aux soins des censeurs. Ces derniers nous ont ensuite présentés aux enseignants de français de la section anglophone avec qui nous avons travaillé sous deux aspects : l'aspect empirique qui nous a permis d'observer les leçons dispensées et aussi d'en tirer les différentes conclusions et remarques, et l'aspect statistique au cours duquel les enseignants se sont soumis à notre questionnaire.

Les enseignants de french nous ont enfin aidés dans la mobilisation des élèves, avec l'aide des censeurs. Grâce à cette synergie, nous avons pu nous entretenir librement avec les élèves de la section anglophone, et nous avons pu aussi passer efficacement notre questionnaire dans toutes les salles concernées, d'abord au premier cycle (de Form 1 à Form 5) qui constituait l'échantillon le plus conséquent (229 élèves sur les 244 au total), puis au second cycle (Lower Sixth et Upper Sixth) dont les effectifs sont extrêmement bas (15 élèves).

De cette population, nous avons pu constituer notre échantillon.

III.2.1.3.1 L'échantillon de l'étude

L'échantillon désigne un sous-ensemble de la population accessible, une fraction représentative de la population. Pour notre travail nous avons sélectionné les enseignants de français de la section anglophone qui sont au nombre de 02, les élèves de la section anglophone qui sont au nombre de 244, et le chef d'établissement.

III.2.2 Les instruments de collecte de données

Il s'agit pour nous ici de construire l'instrument qui nous a permis de recueillir et de produire les informations données par notre échantillon, dans l'optique de tester les hypothèses de recherche. Pour ce qui est de notre travail, nous avons choisi deux instruments que sont les notes d'observation et le questionnaire adressé aux élèves de la section anglophone, aux enseignants de french, et bien entendu au chef d'établissement.

III.2.2.1 Les observations de classe

Nous avons assisté à des cours de français avec les élèves de chaque classe de la section anglophone. Des données ont été collectées sur le terrain à travers des observations prises en classe, et en dehors de la classe (pendant la récréation et à la sortie de l'école).

Nous nous sommes rendus dans l'établissement de façon alternative entre mars et mai 2015. Nous avons analysé les pratiques langagières au sein des classes, avec une attention assez particulière sur les classes de Form 4 et Form 5, fait des observations et pris notes des pratiques de classe chez chaque enseignant. Chaque observation a été suivie d'un entretien avec le maître, qui a expliqué et commenté sa séance et éventuellement ses méthodes d'enseignement. À cela, s'ajoutent les notes d'observations d'interactions entre élèves lors des récréations, et entre élèves et maîtres.

Il s'agit donc d'une enquête exploratoire qui permet de mettre en relation trois types d'informations :

- les représentations de la langue à enseigner et de la langue des élèves ;
- les pratiques observables en classe et à l'école ;
- l'influence du milieu socio-culturel propre à la zone concernée.

Les données recueillies vont être présentées et analysées du point de vue correspondant aux problématiques retenues que nous nous permettons de rappeler :

- Les méthodes d'enseignement-apprentissage appliquées aux apprenants de français du sous-système anglophone en zone périphérique sont-elles adaptées au contexte socio-culturel des zones périphériques et productives ?
- Quelles difficultés ou entraves rendent ces méthodes inadaptées ?
- Les apprenants anglophones privilégient-ils leur langue maternelle ou la lingua franca ?
- Que prévoient les programmes officiels ?

III.2.2.2 Le questionnaire

Il désigne une série de questions structurées et organisées autour des hypothèses à vérifier par le chercheur. Madeleine Grawitz le voit comme :

« un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête une information³⁹. »

Dans le cadre de notre travail, nous avons élaboré trois questionnaires : un pour le chef d'établissement, un pour les enseignants de français de la section anglophone, et un troisième pour les élèves.

Le questionnaire adressé au proviseur comporte une série de douze questions articulées autour de la connaissance et de la maîtrise de ses effectifs (élèves de la section anglophone et enseignants de french), de la connaissance des méthodes d'enseignement utilisées (par le biais des fiches didactiques) par les enseignants de french de même que le rendement de ces derniers, de l'animation pédagogique, des inspections pédagogiques, des performances des élèves, de l'existence et du fonctionnement des clubs de langue française, des dispositions spéciales et des perspectives.

Pour ce qui est du questionnaire adressé aux professeurs de french, il est constitué de onze items centrés autour de la connaissance et de la maîtrise de leurs effectifs de classe, leur expérience d'enseignement dans les zones périphériques ou rurales, les points d'articulation de leur démarche pédagogique (grammaire, vocabulaire, communication...), du regard qu'ils portent sur les performances de leurs élèves, des approches didactiques privilégiées, des entraves de natures diverses qui nuisent à leur profession, des dispositions prises à cet égard et des raisons du rendement scolaire modeste propre aux zones périphériques.

Quant au questionnaire destiné aux élèves qui est le plus long, il est composé de dix-huit questions. Les questions sont articulées autour de leur background linguistique, de leur expérience scolaire en zone périphérique, de la qualité d'enseignement de leurs professeurs de french, de leurs habitudes de lecture et des livres au programme, de la représentation affective de la langue française, de la position des élèves vis-à-vis du milieu socio-culturel, de leur appréciation des professeurs de french qui les encadrent, et de l'importance qu'ils accordent au fait de fréquenter un établissement en zone périphérique.

Les questionnaires ont été libellés en fonction du niveau des répondants. Ainsi, le questionnaire adressé à l'endroit du chef d'établissement, de même que celui adressé à l'endroit des enseignants de french comportent un bon nombre de questions ouvertes. Ces dernières ont pour but essentiel de fournir des informations crédibles et vérifiables, basées sur leur expérience

³⁹ M. GRAWITZ, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1990, p.55.

certaine dans le milieu de l'enseignement. Les élèves pour leur part ont bénéficié d'un questionnaire essentiellement fermé et orienté, ceci dans l'optique d'obtenir de leur part des informations exactes et pertinentes.

III.2.3 Le déroulement de l'enquête

Compte tenu des instruments de collecte de données utilisés dans notre enquête, le travail s'est déroulé en deux phases. Nous avons dans un premier temps assisté aux cours de french dispensés, ce qui nous a permis de ressortir avec des notes d'observation. Dans un second temps, nous avons administré les questionnaires aux acteurs concernés que sont le proviseur, les enseignants de french, et les élèves.

III.2.3.1 Les observations

Les notes d'observations couvrent le déroulement des cours, les pratiques langagières observées tant de la part des enseignants que de la part des élèves, les entretiens avec les enseignants après chaque cours, les entretiens avec les élèves durant les heures libres, les interactions entre élèves durant les heures libres et les récréations.

Cette période d'observation s'est étalée sur une période de deux mois et une semaine en alternance, les dispositions académiques liées au stage pratique ne nous ayant pas permis de nous rendre sur les lieux pour pouvoir assister à toutes les séances. Du 09 février au 30 avril 2015, soit 81 jours au total dont 54 jours ouvrables, nous avons observé les cours, les pratiques langagières ainsi que les méthodes d'enseignement-apprentissage dans la section anglophone du lycée bilingue de Mfou. Comme mentionné plutôt, nous nous sommes également entretenus avec les enseignants sur le choix des méthodes et des pratiques langagières opérées, de même que nous nous sommes entretenus avec les élèves sur la représentation qu'ils ont de la langue française, les méthodes de leurs enseignants, ainsi que sur les questions relatives à leur milieu de vie.

III.2.3.2 La passation du questionnaire

La passation du questionnaire s'est faite sur quatre jours, du lundi 04 au jeudi 07 mai 2015. Le choix de cette période se justifie par le fait que les élèves ciblés étaient naturellement tous présents à cause des évaluations comptant pour la 6^{ème} séquence. Le proviseur et les enseignants de french ayant déjà reçus leurs questionnaires et les ayant déjà retourné la semaine précédant les évaluations, c'est tout un dispositif qui fut mis en place pour parvenir à passer efficacement les questionnaires dans les classes de la section anglophone.

Ainsi, avec l'aide des censeurs et des enseignants surveillants, nous avons pu passer notre questionnaire durant les périodes de pause entre les épreuves qui duraient sensiblement une bonne trentaine de minute. Les élèves étant globalement compréhensifs, le remplissage des questionnaires se déroulaient sous notre supervision, aidé des enseignants surveillants. Le remplissage prenait de façon générale entre 15 et 20 minutes, ce qui permettait aux élèves de réviser le temps qu'il faut avant le début de la nouvelle épreuve. Dans certains cas cependant (notamment le premier et le troisième jour), nous avons été obligé d'attendre la toute fin des épreuves en milieu d'après-midi pour pouvoir distribuer les questionnaires.

Durant la première journée, nous avons passé les questionnaires aux élèves de Form 1 à Form 3 ; puis ce fut le tour des Form 4 et des Form 5 durant la deuxième journée ; les classes de Lower Sixth et Upper Sixth ont occupé nos deux dernières journées, ceci en raison du fait que tous les élèves n'avaient pas en option la langue française comme matière d'enseignement.

Grace au dispositif déployé, nous avons pu récupérer 100% des questionnaires passés.

III.3. Techniques d'analyse

Le terme désigne les différents procédés auxquels on peut faire appel pour analyser des données en recherche. Le choix de ces techniques d'analyse est fonction du type d'instruments de l'enquête utilisée. Par conséquent, dans le cadre du présent travail, nous avons adopté une méthode d'analyse selon qu'elle sied à l'instrument de l'enquête.

Pour ce qui est des observations de classe et des divers entretiens, nous nous sommes contentés de porter diverses observations au travers desquelles nous nous sommes attelés à déceler les pratiques langagières caractéristiques à la zone périphérique concernée. Durant les cours de français dispensés, nous avons cherché à détecter dans le processus d'enseignement-apprentissage l'importance accordée à la valorisation du milieu de vie et du contexte socio-culturel. Cet aspect est un élément essentiel dans la pédagogie convergente que nous défendons. Ces observations avaient également pour but de déceler l'attitude des élèves quant à la représentation qu'ils ont du français, mais elles avaient aussi pour but de montrer l'incidence des langues maternelles ainsi que de la langue véhiculaire (pidgin) dans les habitudes langagières de ces mêmes élèves. Ce volet constituait une partie des hypothèses à vérifier.

Le questionnaire pour sa part a bénéficié de l'analyse statistique comme technique d'analyse. Cette technique particulièrement expressive dans la quantification des données recueillies sur le terrain a l'avantage de permettre une manipulation plus aisée des informations,

notamment à travers leur conversion en pourcentage et leurs représentations sous forme de diagrammes. Comme le souligne Sara Epée :

« Il offre l'avantage de l'anonymat, ce qui traduit son caractère impersonnel. Il permet aussi d'atteindre un grand nombre d' « enquêtés » en peu de temps et à peu de frais. Il est enfin simple en termes de collecte des données et de dépouillement des informations. »

Il sera donc question pour nous dans la suite de ce devoir de présenter l'analyse des notes d'observation de classe et d'entretien, puis de présenter l'analyse statistique des questionnaires.

CHAPITRE IV :

ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES

Le présent chapitre aura pour but comme son nom l'indique d'analyser dans son intégralité l'ensemble des données recueillies sur le terrain au cours de notre enquête. Comme mentionné plus haut, nous commencerons par l'analyse des observations des cours, puis par l'analyse des entretiens avec les enseignants de french, suivis de ces mêmes entretiens mais avec cette fois les élèves. Nous finirons ce chapitre par l'analyse statistique des questionnaires, principalement des élèves. Les deux autres questionnaires (celui destiné aux enseignants de french et celui destin au proviseur) ne bénéficiant pas d'un nombre assez conséquent pour permettre un chiffrage statistique, seront analysés sous la forme de commentaires.

IV. 1 Analyse des données d'observation de classe

Des observations de classes ont été réalisées dans les sept classes de la section anglophone qui constituent notre terrain de recherche, les leçons ont fait l'objet de quelques enregistrements et de prises de notes. Ces observations nous ont permis de mettre un regard sur les pratiques déclarées des enseignants avec leurs pratiques effectives et de déceler éventuels manquements en rapport avec les objectifs ciblés de notre enquête, la problématique soulevée par notre sujet, et évidemment les hypothèses à vérifier.

La plupart des échanges sont engagés par l'enseignant, celui-ci constitue l'élément central de la communication en classe dans la mesure où il gère sa dynamique et son organisation. Pour permettre une analyse harmonieuse de ces données d'observations, nous avons décidé de les scinder en deux parties : les observations des classes du premier cycle (Form 1 à Form 5) d'une part, et les observations des classes du second cycle (Lower Sixth et Upper Sixth) d'autre part.

IV.1.1 Observations des classes du premier cycle

Les cours de french étaient assurés au premier cycle par deux enseignantes. Cependant, comme cela a été mentionné plus haut, une des enseignantes a été mutée dans une autre région au cours de l'année scolaire. Les informations recueillies surplace notamment auprès des censeurs nous ont permis de constater que le taux de couverture de son programme dépassait les 80%. Nous n'avons par conséquent pas pu assister aux cours qu'elle était censée dispenser dans les classes de Form 3, Form 4, et Form 5. Ceci étant, l'enseignante chargée d'encadrer les classes de Form 1 et Form 2 a dû procéder à certains aménagements dans son emploi du temps pour pouvoir couvrir la fin du programme dans les classes restées orphelines de leur professeur de french jusqu'en fin d'année.

L'enseignante en charge des classes du premier cycle était donc une jeune femme dont l'ancienneté dans la profession ne dépasse pas les cinq ans. Après un premier entretien, elle nous avouera que cela fait juste quatre ans qu'elle exerce officiellement la profession d'enseignante depuis l'obtention de son DIPES II à Yaoundé.

D'une classe à une autre, ses cours commençaient systématiquement par un rappel de la dernière leçon. En classes de Form 1 et Form 2 l'enseignante utilisait régulièrement une méthodologie ludique, notamment dans ses cours de vocabulaire, durant lesquels elle dessinait ou faisait dessiner certains items qu'il fallait dans un premier identifier, puis procéder à la traduction desdits items du français à l'anglais.

Une autre singularité de cette enseignante est qu'elle s'exprimait assez peu. Elle procurait aux élèves l'ensemble des indices explicites leur permettant de donner eux-mêmes une réponse et laissait ceux-ci à leur réflexion. Il ne nous a donc pas échappé de constater que l'enseignante avait un penchant évident pour la méthode silencieuse. Cependant, les élèves pouvaient s'éterniser dans leurs réflexions et le cours en souffraient. Cette méthode se rendait de moins en moins pertinente et efficace une fois passée la classe de Form 2. Cette méthode n'était heureusement pas la seule qu'on a pu détecter au durant l'observation de ses cours. Au finish nous avons pu déterminer que les méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées par cette enseignante constituaient un éclectisme, un carrefour à la croisée des approches communicatives, actionnelles, par compétence, et même de méthodes traditionnelles (traduction).

Les cours de rédaction avaient largement recours à l'APC. Il est utile de rappeler que l'APC est une approche didactique qui fait la part belle au développement de la créativité et de

l'autonomie de l'apprenant en contexte. En ce sens, elle intègre aussi bien des éléments de l'approche actionnelle (contextualisation des tâches à accomplir), que de l'approche communicative (acquisition de savoir-faire et de comportements adaptés aux situations de communication par l'usage de la langue cible). Nous nous sommes permis ici de retranscrire le déroulement d'une leçon de rédaction axée sur la maladie en classe de Form 4.

Le sujet de rédaction portait sur une situation durant laquelle on demandait aux élèves de raconter comment ceux-ci ont pris soin de leur frère ou sœur cadette tombé(e) malade en l'absence des parents.

Pour introduire le sujet, l'enseignante a demandé aux élèves de lui dire la dernière fois qu'ils sont tombés malade et qui s'était occupé d'eux durant leur maladie. Par la suite elle leur a demandé s'il leur était déjà arrivé de s'occuper eux-mêmes d'un malade. À partir de là, elle leur demanda d'imaginer ce qui se serait passé si le malade en question était leur frère cadet ou leur sœur cadette et qu'en plus les parents s'étaient absentés.

À ce moment commença dès lors l'élaboration d'un modèle de rédaction basé sur les différents apports des élèves. Ici il y a une corrélation évidente entre l'objectif du cours (raconter la maladie de son cadet en l'absence des parents) et le quotidien de l'apprenant qui peut facilement s'identifier au contenu du cours. Cet aspect relève effectivement d'un aspect de la pédagogie convergente, aspect prôné par Wambach dans son propos :

« L'aptitude à contextualiser permet de situer toute information dans une relation avec son environnement culturel, social, économique et politique.⁴⁰ »

Il nous a cependant été permis de constater que ce cours constituait un cas relativement isolé. En effet, les cours avaient du mal à s'exporter du livre. Outre cet aspect, il nous a été donné de constater que l'enseignante avait très peu recours à la gestuelle et à la mimique, éléments jugés plutôt nécessaires lorsqu'on enseigne des classes comme celles de Form 1 et Form 2. La mise à contribution des paramètres socio-culturels s'avérait assez anecdotique, se limitant à des allusions souvent folklorisées et s'exportant une fois de plus difficilement du livre. En dépit du fait que les élèves faisaient montre d'un certain enthousiasme notamment en classes de Form 1 et Form 2, un certain désintérêt semblait s'installer à mesure qu'on évoluait dans les classes. Le pic de ce désintérêt était particulièrement palpable dans la classe de Form 5 où les élèves avaient du mal à rester concentrés. Les mêmes élèves se retrouvaient entraînés de répondre

⁴⁰ M. Wambach, op. cit. : 123

aux questions de l'enseignante. Les tentatives de l'enseignante, même les plus explicites se soldaient souvent par un silence « brutal » de la part de la part des élèves.

Les leçons de grammaire constituaient assurément le véritable point sensible dans les classes tenues par l'enseignante. En effet, il nous a été donné de constater que la plupart des élèves qui se sentait en terrain conquis durant ces cours étaient majoritairement des francophones à la base. Les règles étaient souvent répétées encore et encore sans toutefois parvenir à une compréhension optimale de la part des apprenants.

Pour ce qui est du volet des pratiques langagières durant les cours, l'enseignante dispensait ses cours exclusivement en langue française. Pour une raison que nous expliquerons plus tard, cela ne semblait poser aucun problème, du moins en apparence. Les élèves pour leur part faisaient preuve d'une exemplarité assez rare pour être soulignée : ils répondaient tous dans un français des plus convenables. Quand on sait à quel point l'expression orale des élèves fréquentant ces milieux à fort ancrage sociolinguistique est régulièrement victime de préjugés tenaces dans les milieux urbains, on ne peut qu'encourager de tels résultats.

IV.1.2 Observations des classes du second cycle

Les classes du second cycle de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou étaient tenues par un enseignant d'origine anglophone. Il s'est avéré que ce dernier était (et est encore) l'animateur pédagogique des professeurs de french de l'établissement. À cause de la nature optionnelle de cette matière au second cycle anglophone, l'enseignant tenait un nombre extrêmement réduit d'élèves : 03 élèves en Upper Sixth et 04 autres élèves en Lower Sixth. Les cours avaient donc l'avantage de profiter d'un cadre extrêmement calme, à quelques exceptions près.

Durant la période de notre stage pratique, plusieurs retours nous étaient parvenus sur le fait qu'il ne faudrait en aucun cas être surpris de découvrir des leçons de french dispensées en anglais (!). Notre séjour au lycée bilingue de Mfou nous aura permis d'être témoin de cette pratique peu orthodoxe pour la première fois. L'enseignant en effet alternait certes entre le français et l'anglais pour ce qui était des leçons de grammaire, mais utilisait presque exclusivement l'anglais pour ce qui était du volet littérature et poésie.

Les cours de littérature se déroulaient de façon similaire dans le temps : on commençait par le choix de l'extrait, puis on en dégagait l'idée générale. Faisait suite à cela la lecture de l'extrait de texte ou du poème par les élèves, puis par l'enseignant. Ce dernier procédait par la

suite à une explication progressive du texte concerné qui passait par beaucoup de traductions ; suivait enfin l'explication de la vision de l'auteur suivi de l'étude de la structure rimique et des procédés stylistiques.

Il nous a été donné de constater que les cours dans le second cycle anglophone étaient très centrés sur l'enseignant. L'utilisation en alternance du français et de l'anglais par l'enseignant ne semblait pas poser de problèmes, puisqu'elle avait le mérite d'offrir des traductions toutes prêtes aux élèves. On peut cependant comprendre le fait que les élèves étaient si peu réactifs. L'enseignant se retrouvait régulièrement à répondre à ses propres questions, même les plus évidentes. Les interventions des élèves se révélaient assez épisodiques. Ils n'arrivaient pas toujours à saisir le sens des textes, malgré les explications de l'enseignant qui, comme il l'a été mentionné plutôt, passaient par beaucoup de traduction.

Comme cela a été dit pour les classes du premier cycle, les leçons avaient du mal à sortir du cadre purement livresque. L'enseignant renvoyait régulièrement les élèves à des éléments biographiques pour comprendre les textes. Hors cette biographie n'était nullement connue des élèves, même si elle était supposée l'être. Souvent, des éléments biographiques relevés durant les explications progressives de l'enseignant étaient spontanément oubliés dès que ce dernier y faisait allusion. Or l'élément biographique avait été donné quelques minutes plutôt. On peut donc dire que ce genre d'éléments ne semblait pas attirer leur attention, à en juger par le manque de volonté qu'avaient visiblement certains élèves à faire leurs devoirs. En effet, plus d'une fois l'enseignant se confrontait à un autre silence de la part des élèves lorsque venait le moment de corriger les devoirs. De plus, ces mêmes élèves n'avaient pas les œuvres au programme et travaillaient à l'aide de photocopies de textes spécifiques.

Les plupart des élèves du second cycle intervenaient de manière assez épisodique. S'ils comprenaient la leçon, ils ne semblaient pas très enclins à le manifester. Ils répondaient presque exclusivement en langue anglaise. Les tentatives de l'enseignant pour mener ces derniers à une compréhension des textes se soldaient régulièrement par des silences, des sourires de gêne, et des interventions peu pertinentes.

Des observations de classes de la section anglophone, on retiendra que les méthodes d'enseignement-apprentissage sont soumises à des paramètres qui tendent à les rendre souples en fonction des situations. Les enseignants expérimentent diverses techniques et parviennent

tant bien que mal à des résultats. On constate cependant que dans la plupart des cas les leçons peinent à sortir du cadre du simple livre, ce qui pourrait expliquer les silences à répétition des élèves, du moins en partie. Les méthodes utilisées tendent à se rapprocher de ce qui se pratique régulièrement dans la métropole. Or même si la plupart des élèves ont une expérience hors de la localité, ils sont cependant confrontés à des réalités socio-culturelles qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans le même cadre social de la cité capitale. Mfou comporte tous les éléments susceptibles de faire de cette banlieue une grande ville, mais elle ballote visiblement entre mode de vie rural et modernité. De fait, nous estimons que les méthodes utilisées dans l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone au lycée bilingue de Mfou devraient intégrer les réalités propres à ce milieu mixte dans sa dimension linguistique (malgré la présence majoritaire de la communauté francophone), mais également dans la diversité du mode de vie des populations, partagées entre rural moderne. Que disent donc les enseignants de french de leurs méthodes et de leurs rendements ?

IV. 2 Analyse des entretiens menés avec les enseignants

Les entretiens effectués avec les enseignants se tenaient tous après les cours. Durant ces entretiens, nous nous entretenions principalement sur l'expérience des enseignants en zone périphérique et rurale, le choix des méthodes et pratiques durant les cours, sur leur rendement à travers les réactions des élèves, sur le comportement global des élèves, ainsi que sur l'importance accordée au milieu extrascolaire dans la didactique du français en milieu périphérique.

Pour ce qui est de l'enseignante en charge des classes du premier cycle, elle nous révèle que ses quatre années d'expérience ne l'a pas encore permis d'emmagasiner suffisamment d'expérience dans ce milieu. Néanmoins, au cours de sa première affectation qui avait lieu dans une localité très reculée de la région de l'Adamaoua, elle nous confiera que cette expérience fut des plus désastreuses. Les conditions climatiques extrêmes ayant énormément joué sur sa capacité à enseigner, elle a du faire des pieds et des mains pour parvenir à enseigner des élèves pour qui le français avait clairement une importance moindre par rapport leur langue locale. Suite à son mariage, elle a dû demander une affectation pour raison familiale qui l'a amené à déposer ses bagages dans la ville de Mfou.

L'animateur pédagogique qui a la charge des classes de Lower Sixth et Upper Sixth, a pour sa part un bagage lourd de treize années d'expérience dans le milieu de l'enseignement. Ayant eu à enseigner dans des zones urbaines, des banlieues, et évidemment des localités très

reculés, il nous avouera que les conditions ne sont jamais les mêmes. Du coup, les méthodes à employer ne peuvent en aucun cas obéir de façon systématique aux paramètres définies par celles-ci. De plus, il ajoute qu'un des problèmes les plus récurrents dans les zones périphériques est que bien souvent, l'intérêt des élèves est ailleurs. Les élèves viennent essentiellement tuer le temps à l'école et n'hésitent pas à tourner le dos aux cours pour s'occuper des champs ou des troupeaux. Ce désintérêt apparemment chronique dans ces zones est un facteur qui a régulièrement raison de la motivation des enseignants. Par conséquent, on finit par se désintéresser de sa tâche et on devient insensible aux besoins des élèves ; comme conséquence immédiate, c'est le rendement scolaire qui en pâtit. Pour notre animateur pédagogique donc, les enseignants doivent travailler en étroite collaboration avec les autorités locales afin déjà de booster la motivation des élèves ; le reste se fera tout naturellement pense-t-il.

Concernant le volet du choix des méthodes d'enseignement-apprentissage et des pratiques langagières, il faut noter que la norme de référence chez les deux enseignants de french est avant tout la lecture et l'expression orale, l'expression orale n'étant pas nécessairement synonyme de compétence communicative. Les enseignants emploient plusieurs méthodes pour l'enseignement de la langue française.

Pour le premier cycle par exemple, l'enseignante a l'habitude de recourir à des activités ludiques qui ont surtout trait à la chanson. Pour elle, c'est un moyen très pratique et aisé de faire passer certains aspects du cours, notamment en vocabulaire où les mots sont mieux conservés dans la mémoire des plus jeunes lorsqu'ils sont déclinés sous forme mélodieuse. Cependant à mesure qu'on s'avance, il faut déployer des stratagèmes plus profonds pour maintenir l'intérêt décroissant des élèves. Les cours de façon générale suivent la chronologie linéaire des programmes. Et pourtant, de l'aveu des deux enseignants, de même que de ce qui ressort de nos observations, les élèves n'ont pas tous en leur possession les livres au programme, malgré la présence d'une bibliothèque au contenu plutôt modeste dans l'enceinte de l'établissement, et d'une librairie qui fait dans la vente du neuf et de l'occasion dans la localité. De manière générale, les leçons de français dans le premier cycle de la section anglophone passent sans véritable blocage, ceci étant principalement dû au fait qu'une grande majorité des élèves sont originellement issus de la communauté francophone de la ville. Cette donnée essentielle fait largement la différence en ceci qu'elle facilite grandement le processus d'enseignement-apprentissage du français en milieu anglophone ; mais à y regarder de plus près, on s'aperçoit que cet aspect des choses désert grandement les élèves de la minorité anglophone qui du coup,

ne voient plus l'intérêt de s'investir dans les cours, ce qui se vérifiera plus tard dans l'analyse des entretiens avec les élèves.

Au second cycle de la section anglophone, c'est à peu près le même son de cloche. On n'a pas de véritable approche standard. On met d'un peu de tout pour rendre l'enseignement souple. Le choix de dispenser les cours de français en anglais est justifié par le fait que cette pratique, bien que contradictoire, est communément admise dans le sous-système éducatif anglophone. De plus, la zone périphérique de Yaoundé comme nous l'aura fait remarquer notre animateur pédagogique, comporte une population anglophone assez faible. Ainsi, pour leur permettre de conserver une certaine marge de repères, il juge ce genre de pratique langagière nécessaire. Au premier cycle de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou, les leçons suivent généralement la procédure classique qui commence toujours par un rappel des connaissances, une mise en train, se poursuivant par l'annonce du titre, la fixation, et s'achevant sur une évaluation. Pour le second cycle par contre, nous avons remarqué que les leçons étaient régulièrement introduites sans mise en train préalable.

Les enseignants de french du lycée bilingue de Mfou disent tous deux avoir déjà assisté à des séminaires portant sur les méthodes nouvelles d'enseignement-apprentissage, notamment l'APC qui est actuellement en vigueur dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème} pour le sous-système éducatif francophone, et les classes de Form 1 et Form 2 pour le sous-système éducatif anglophone. L'enseignante de français en charge du premier cycle anglophone nous a révélé avoir déjà expérimenté des approches pédagogiques qui se rapprochaient de l'APC, en essayant de relier le contenu didactique aux savoir-faire. Cependant, elle n'a noté aucun changement significatif tant dans le déroulement des cours que dans le rendement scolaire effectif.

Concernant le volet de l'attitude des élèves, les enseignants de french semblent s'accorder sur le fait que cette dernière relève du désintérêt de façon générale. Pour eux, les élèves fréquentant les zones périphériques sont soumis à l'ennui généré par le manque d'activités et le manque d'opportunités propres à leur milieu ; ceci a pour conséquence un comportement affichant un désintérêt vis-à-vis de l'école et ses enseignements. Par rapport à l'enseignement du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique, les enseignants de french pensent pour leur part que la grande majorité des élèves, sous couvert de leur background linguistique francophone fort discutable, négligent l'importance de la matière enseignée, entraînant bien souvent dans leur mouvement la minorité anglophone qui a pourtant

besoin d'un suivi spécifique lié à leur faible représentation dans la zone périphérique de Yaoundé.

Concernant le volet consacré à l'importance du milieu extrascolaire dans la didactique du français dans le sous-système anglophone, les deux enseignants reconnaissent ne pas trop compter dessus, se basant sur l'attitude désintéressée des élèves en général qui ne leur permet pas d'attirer leur attention dessus. Pour cette raison, ils se voient réduits à la stricte linéarité des programmes scolaires qui, à défaut d'apporter du contenu substantiel sur la question, a au moins le mérite d'entretenir la flamme culturelle des apprenants. Autre aspect déploré par les enseignants de french est le manque de collaboration des parents qui selon eux sont plus enthousiastes lorsqu'il s'agit de débouler dans l'établissement pour moult jérémiades relatives à leur progéniture. Ils ne semblent pas participer activement à l'éducation scolaire de leurs enfants, ou du moins le font très peu. Or ils s'accordent tous sur le fait de l'importance capitale de l'environnement extrascolaire dans l'entreprise d'apprentissage et d'éducation. Cette impulsion ne peut donc réellement avoir lieu que s'il y a un déclenchement à la base du milieu social de l'apprenant, à savoir la famille. Voyons dès à présent ce que disent les élèves eux-mêmes de leur situation.

IV. 3 Analyse des entretiens menés avec les élèves

Les entretiens avec les élèves se déroulaient principalement durant les récréations et les heures libres. Dans notre démarche, il n'était pas question d'interroger tous les élèves de la section anglophone, mais de récolter suffisamment d'avis pour avoir une idée globale des habitudes sociales et langagières de ces derniers. Les entretiens étaient par conséquent essentiellement centrés sur les occupations des jeunes en dehors de l'école, leurs habitudes langagières à l'intérieur et en dehors de l'établissement, la représentation qu'ils ont de la langue française et ce qu'ils pensent de la scolarisation en milieu périphérique.

Nous retiendrons déjà comme première observation qu'un bon nombre de jeunes de la ville de Mfou font du mototaxi, ce qui nous a laissé penser que le taux de décrochage scolaire battait son plein dans ce chef-lieu de département. Les élèves interrogés pour leur part estiment que les activités extrascolaires sont anecdotiques. Peu de choses sont faites pour les motiver à aller à l'école et les encourager à y rester. La plupart des élèves de la Form 5 jusqu'en Upper Sixth disent avoir du mal à s'identifier à ce milieu que certains fréquentent pourtant depuis leur entrée au lycée ou depuis toujours. C'est ce qui du moins ressort de leurs propos. Ils poursuivent en affirmant que les activités culturelles ne sont pas légion : en dehors des occasions spéciales

comme la Fête Nationale, la Fête de la Jeunesse ou encore la semaine nationale du bilinguisme, peu d'occasions leurs sont offertes pour s'intéresser à la culture pluriethnique de leur localité et à la valorisation de leur milieu de vie. Nous nous sommes par ailleurs habitués à entendre des propos du genre : « *en dehors de l'école on ne fait pas grand-chose...* ». Beaucoup cependant (les élèves du premier cycle principalement) admettent participer à des activités champêtres, sans pour autant y voir un aspect valorisant de leur milieu socioculturel.

Les habitudes langagières des élèves de la section anglophone sont d'une exemplarité rare pour être soulignée. En effet, mis à part leur accent qui trahit souvent leur background ethnique, vous n'entendrez pour ainsi dire jamais un élève s'exprimer en pidgin, langue véhiculaire ayant pignon sur rue dans les zones urbaines. Interrogés sur la question, les enseignants de french attribuent cet état des choses au travail de l'administration qui a conjugué ses efforts pour minimiser l'impact de cette pratique langagière qui fait déjà beaucoup de dégâts sur les feuilles d'examens des élèves, ces derniers ayant franchi la limite entre véhiculaire et scolaire ou même académique. Beaucoup s'expriment couramment en bon français, du fait de leur background linguistique originel majoritairement francophone. Ceci a pour effet l'amélioration très perceptible de l'expression orale des élèves d'origine anglophone. Les entretiens avec les élèves nous révèlent également que la plupart d'entre eux s'expriment en langue maternelle en dehors de l'école. Interrogés sur la question de leurs langues maternelles nous avons pu établir que la communauté éwondophone était largement représentée ; à côté d'elle, une communauté de langues bétis y est aussi représentée (bulu et éton principalement) ; par ailleurs, on y rencontre bamiléhés, bassas ou encore bakweris.

Durant les entretiens, beaucoup d'élèves ont manifesté leur peu d'intérêt pour la langue française qui selon leur dire ne dessert plus leurs ambitions vis-à-vis de leur cursus scolaire. Dans les faits, deux camps se dégageaient clairement : les élèves d'origine francophone qui cherchent plus à s'exporter grâce aux possibilités du sous-système éducatif anglophone, et les élèves d'origine anglophone qui veulent à tout prix rattraper leur retard linguistique sur la langue française afin d'optimiser leur insertion sociale sur une échelle nationale. De là on aboutit à une représentation de la langue française basée sur les possibilités offertes par celle-ci. L'apprentissage de cette langue par les élèves devient alors fonction des intérêts visés par les élèves par rapport à la direction qu'ils comptent donner à leurs études. Dans les faits pourtant, les élèves d'origine francophone ne sont pas vraiment des génies suprêmes du français comme nous le révélera plus tard les données statistiques des questionnaires adressés à leur endroit.

Pour le dernier aspect consacré à la scolarisation en zone périphérique de Yaoundé, les entretiens nous révèlent que les opinions sont assez partagées. En effet, ceux qui sont convaincus que la scolarisation en milieu périphérique offre un meilleur cadre d'étude et améliore les chances de réussite sont surtout ceux qui ont déjà eu à fréquenter en milieu urbain, dans des classes à effectif hautement pléthorique. Quant aux élèves qui pensent que la scolarisation en milieu périphérique diminue plutôt leurs chances de réussite scolaire, on constate après avoir poussé l'interrogation que ces derniers se meurent simplement d'ennui, dans un milieu qu'ils estiment avoir parcouru de A à Z. Pour d'autres, cela ne fait tout simplement aucune différence, tant qu'on reste concentré. Pour ce dernier avis, il était assez étonnant de voir qu'il était surtout partagé par certains élèves des classes de Form 1 à Form 3.

IV. 4 Analyse des questionnaires

Nous engagerons dans ce volet la présentation des résultats qui ressortent des questionnaires adressés au chef d'établissement ou proviseur, aux enseignants de french, et bien évidemment aux élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou. À tout seigneur tout honneur, nous commencerons par présenter les données ressortant du questionnaire adressé au proviseur.

IV.4.1. Le volet consacré au chef d'établissement

Le questionnaire comporte 12 items dont les centres d'intérêts sont les effectifs de la section anglophone, le nombre d'enseignants de french de même que leur grade, leur qualification, les heures de cours hebdomadaires, le rendement des enseignants de french, les fiches de préparation de cours, l'animation pédagogique, les inspections pédagogiques, les clubs bilingues, et les manuels en vigueur.

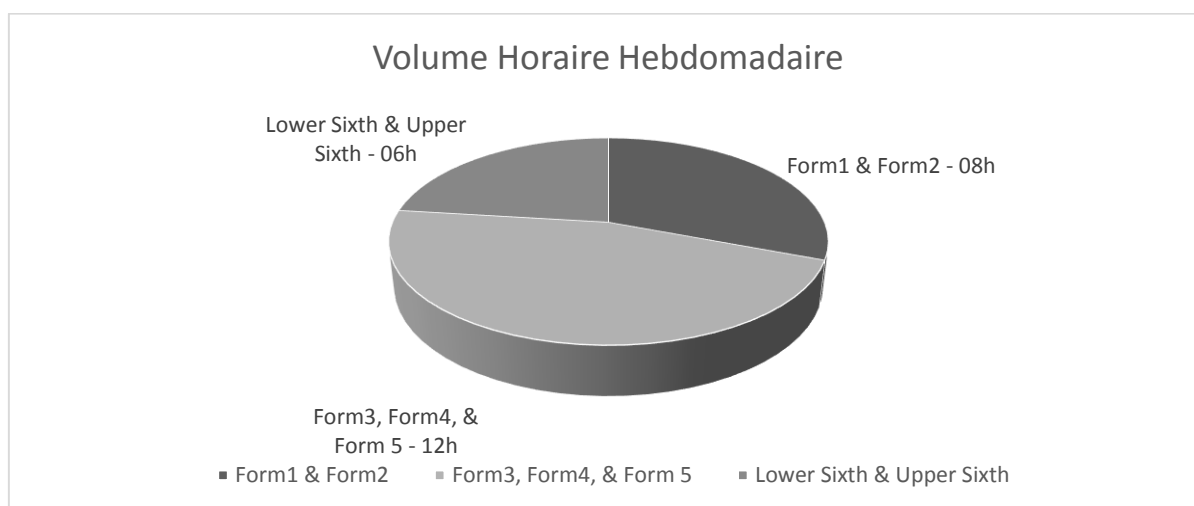
Nous nous intéressons tout d'abord aux effectifs de classes, des enseignants et de leurs volumes horaires hebdomadaires, que nous avons choisi de décliner sous forme de tableau. Nous rappelons que les données présentées dans ce tableau concernent uniquement la section anglophone du lycée bilingue de Mfou :

Tableau n° 1 : distribution des effectifs relatifs aux élèves, aux classes, aux professeurs et au volume horaire hebdomadaire.

Nombre d'élèves	Classes	Fonctionnaires	Vacataires	Volume horaire hebdomadaire (en heures)
244	07	03	00	26

Comme on peut le voir sur ce tableau, le lycée bilingue de Mfou compte seulement 244 élèves pour sa section anglophone. Ce qui constitue une force indiscutable, surtout quand on sait que ce nombre équivaut à tout juste deux salles de classe en milieu urbain (!). Chacune des 7 classes possède sa propre salle. Les élèves bénéficient d'un encadrement assuré par 3 enseignants fonctionnaires, tous PLEG, même s'ils ne sont plus que deux actuellement. Cependant, nous pouvons affirmer que le professeur muté a déjà à l'heure actuelle un remplaçant. En effet durant le séjour de notre enquête nous avons assisté à la prise de service des enseignants nouvellement affectés, parmi lesquels figurait un nouvel enseignant de french. Les enseignants de french ne comptent donc aucun vacataire dans leur rang, et cumulent 26 heures de volume horaire hebdomadaire. Repartis comme illustré sur ce schéma :

Schéma n° 1 : répartition du volume horaire hebdomadaire par enseignant



Pour le volet des méthodes employées par ses enseignants de french, le proviseur du lycée bilingue de Mfou admet ne pas être au courant des méthodes d'enseignement-

apprentissage de ces derniers, pas plus qu'elle ne reçoit les fiches de préparation de cours de leur part. Les seules fiches qu'elle admet recevoir de ses professeurs de french sont les projets didactiques qui couvrent l'ensemble du programme pour toute l'année scolaire. Notre chef d'établissement semble toutefois sur la réserve concernant le rendement effectif de ses enseignants (Question n°5 : Pensez-vous que le rendement des professeurs de french mis à votre disposition est optimum compte rendu de la tâche qui leur incombe ?). Elle (le proviseur en question est une femme) pense effectivement que le rendement peut être et doit encore être optimisé, pour la simple bonne raison qu'elle est consciente du fait que la plupart des bons résultats en français dans la section anglophone est l'œuvre majeure des élèves originellement francophone. Elle pense donc qu'il faudrait davantage s'intéresser à ce problème afin de rééquilibrer les chances de tous. Pour cela, elle pense que les enseignants de french mis à sa disposition sauront se mettre à la hauteur du défi.

Concernant le volet de l'animation pédagogique, nous avons posé la question de savoir si l'animation pédagogique des enseignants de french est conforme aux textes officiels. Il nous faut avant toute chose rappeler que la circulaire n° 39/23/MINEDUC/IGP/SG du 02 août 1990 stipule dans sa deuxième partie réservée à l'animateur pédagogique, que ce dernier est chargé : de réunir et de présider le conseil d'enseignement de sa discipline ; d'assurer l'encadrement, l'animation pédagogique et culturelle dans son établissement ; de faire rédiger les rapports d'activités du conseil d'enseignement ; de conseiller le(s) responsable(s) chargé(s) de l'élaboration des emplois du temps des professeurs de sa discipline ; d'assister le censeur, le surveillant général ou le chef des travaux dans le contrôle de la progression des programmes ; de susciter la création des cellules de réflexion ; de coordonner, autant que faire se peut et en respectant la personnalité de chacun, dans le sens d'une amélioration de l'enseignement de la discipline concernée, et pour tenir des conseils restreints avec les professeurs d'un même niveau ; d'assurer l'encadrement pédagogique de ses collègues inexpérimentés ; il peut ainsi assister, avec leur accord à leurs cours de séances d'exercices ; il peut également organiser des débats sur un thème pédagogique donné [...] Il doit rendre compte de toutes ses activités au chef d'établissement et assister aux réunions d'animateurs pédagogiques convoquées par ce dernier.

Pour se limiter à ces aspects mentionnés, le proviseur soutient que certains manquements sont à signaler. L'animateur pédagogique des enseignants de french n'assiste pas toujours aux réunions et il n'y a pas toujours un suivi du nouveau personnel, de même que la participation aux activités extrascolaires de l'établissement est souvent épisodique,

quoiqu'effective. Cependant, le suivi de la progression du programme scolaire est régulièrement mis à jour, de même que l'élaboration et la mise à disposition des emplois du temps sont assurées.

Sur la question des inspections pédagogiques, le proviseur affirme qu'ils reçoivent régulièrement la visite des inspecteurs pédagogiques. Nous pouvons même affirmer la véracité du propos pour la raison que notre séjour de recherche au lycée bilingue de Mfou nous a permis d'assister à la descente desdits inspecteurs, qui malheureusement s'occupaient des professeurs de mathématiques. Nous ne doutons donc pas du fait que les professeurs de french ont régulièrement droit au même traitement.

À la question n° 12 : Estimez-vous que vos élèves anglophones possèdent tous les prérequis nécessaires à une réception aisée des leçons de *french* ?, le chef d'établissement répondra *pas tous*, pour la simple bonne raison que tous ses élèves n'étant pas tous originellement anglophones, les prérequis de ces derniers sont fonction de divers facteurs qui, bien que non énumérés, sont facilement devinables.

Concernant l'existence d'un club bilingue, le proviseur soutient qu'il existe effectivement un club de cette nature. Après enquête il s'est avéré qu'un tel club existait dans l'enceinte de l'établissement ; mais les activités (tout comme la régularité de leurs membres) relèvent de l'anecdotique.

Pour les dispositions particulières mis en place dans l'optique d'une amélioration de l'enseignement-apprentissage du français dans la section anglophone de son établissement, le proviseur reconnaît ne pas pouvoir faire grand-chose, sinon renforcer d'avantage la petite bibliothèque de l'établissement, qui comporte tout de même la totalité des livres au programme. De plus, en dehors de la célébration en grandes pompes de la semaine nationale du bilinguisme, elle estime qu'elle peut difficilement aller plus loin. La raison à cela est que l'euphorie des célébrations ne génère absolument aucun retour de la part des élèves, ce qui freine net l'élan de projets pouvant pourtant desservir ceux-ci.

La question du manuel scolaire récolte également un avis partagé. À la question n°13 : Pensez-vous que les manuels au programme pour l'enseignement du français aux anglophones soit apte à former le type de citoyen prôné par la nouvelle loi d'orientation ?, le proviseur nous répond que oui, mais dans une certaine mesure. La nouvelle loi d'orientation pour rappel stipule dans son article 5 que l'éducation a pour objectif : la formation des citoyens enracinés dans leur

culture, mais ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ; la formation aux grandes valeurs éthiques et universelles ; la promotion des langues maternelles, ainsi que de l'intégration régionale et sous régionale⁴¹.

Pour le proviseur, les manuels au programme accomplissent cette tâche dans la mesure où tous consacrent des chapitres dédiés à l'appréciation et la valorisation de notre patrimoine pluriculturel et plurilinguistique, ce qui est un aspect d'une importance capitale dans un pays aussi culturellement dense comme le Cameroun. Cependant, elle reproche à ces manuels de faire la part belle à des zones ou des communautés qu'elle qualifie de « populaires ». Consciente cependant du fait qu'on ne peut combler toutes les frustrations, elle suggère la mise sur pied de manuels bilingues, qui s'intéresseront davantage à la situation des zones vulnérables et reculées. De plus, elle suggère la mobilisation des autorités pour fournir les zones périphériques et rurales de matériel didactique auquel les élèves pourraient facilement s'identifier, ce qui contribuerait grandement à la valorisation du milieu de vie de ces élèves souvent isolés. Qu'en est-il donc des enseignants de french ?

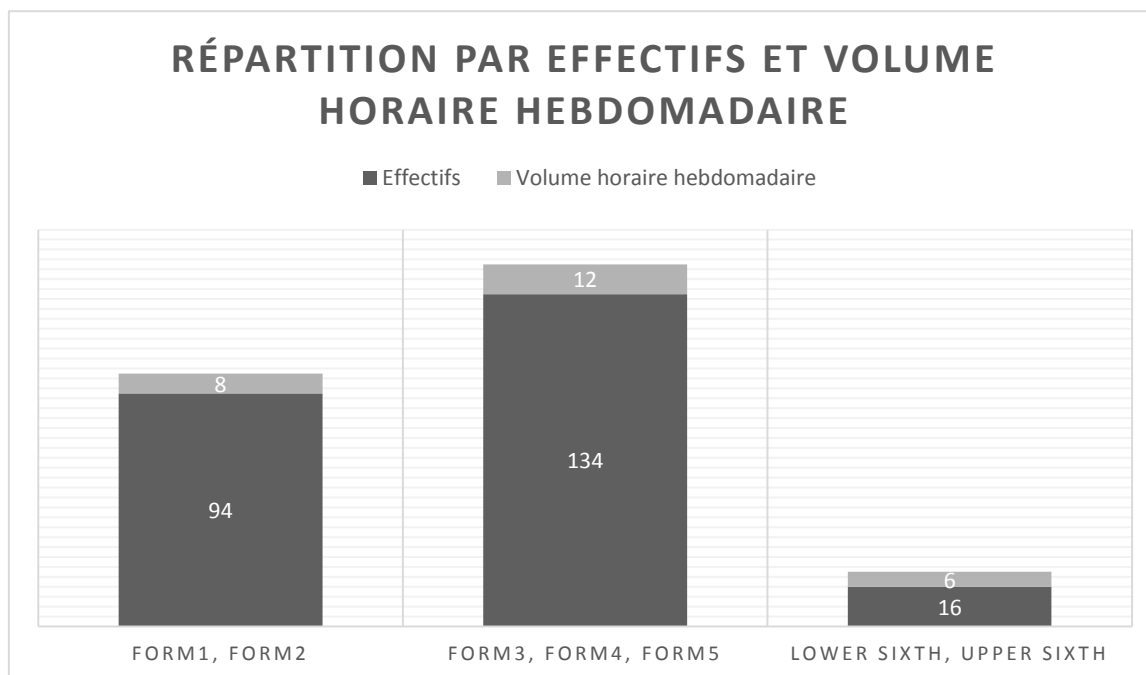
IV.4.2. Le volet consacré aux professeurs de french

Pour ce questionnaire, nous avons proposé 11 items dont les centres d'intérêts sont : la maîtrise des effectifs de classe, l'expérience d'enseignement dans les périphéries, les points d'articulation de l'enseignement de leur discipline, l'appréciation des performances des élèves, le choix des méthodes, les difficultés rencontrées dans la pratique de leur profession, les dispositions particulières pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage, et enfin leur avis sur la question du rendement scolaire des zones périphériques. Nous rappelons que nous n'avons pu travailler qu'avec deux professeurs de french, le troisième ayant été muté avant notre arrivée sur le terrain.

IV.4.2.1. Maîtrise des effectifs

⁴¹ Loi n° 98/004 du 14 avril 1998, d'orientation de l'éducation au Cameroun, art.5, Yaoundé, 1998.

Schéma n°2 : distribution des effectifs et du volume horaire hebdomadaire par enseignant



Ce schéma nous montre de façon très explicite la répartition des effectifs et volumes horaires. On peut donc voir que l'enseignant transféré bénéficiait à la fois du plus gros volume horaire hebdomadaire et de la plus grande masse d'effectif. Cependant, les effectifs étant visiblement bas, on ne saurait qualifier cette répartition d'inégale.

IV.4.2.2. Expérience d'enseignement dans les zones périphériques et les zones reculées

Nos deux enseignants ont des expériences bien distinctes par rapport à cet aspect. Pour l'enseignante en charge des classes de Form1 et Form2, elle reconnaît n'avoir jamais enseigné dans une grande ville en 4 ans de service. Cependant sa première expérience en zone reculée lors de sa première affectation ne lui a pas vraiment permis d'apprendre de ce genre de milieu. Pour le deuxième enseignant qui est également l'animateur pédagogique, il affiche 13 années d'expérience au compteur, principalement jalonnées de séjours dans des milieux très isolés. Il a donc l'habitude des milieux périphériques, et reconnaît même que ses expériences en milieux urbains étaient particulièrement stressantes. Les zones périphériques pour sa part constituent un juste milieu, même si les défis à réaliser dans ces zones sont réels.

IV.4.2.3. Points d'articulation dans l'enseignement du french

Nos enseignants insistent tous deux sur la lecture, car de là ils peuvent plus facilement aborder tous les autres aspects de l'enseignement de leur discipline. De la lecture, ils peuvent même créer des situations de communication qui permettront aux élèves de pratiquer de manière active la langue française.

IV.4.2.4. Appréciation des performances des élèves

Ici, également les avis sont partagés. À la question n°6 formulée à combien pouvez-vous estimer le pourcentage d'assimilation de vos leçons chez vos élèves ?, l'enseignante de french des classes de Form1 et Form2 estime ce pourcentage à 80%, tandis que l'animateur pédagogique en charge du second cycle l'estime en toute honnêteté à 60%. L'enseignante de french en charge des classes de Form1 et Form2 juge les performances de ses élèves comme étant bonnes et attribue donc une mention *Bien*. Pour notre animateur pédagogique en charge des classes du second cycle anglophone par contre, il juge les performances de ses élèves comme étant passables. On a donc deux poids deux mesures à ce niveau, entre un premier cycle plutôt encourageant et un second cycle plutôt moyen.

IV.4.2.5. Choix et justification des méthodes d'enseignement-apprentissage

Les questionnaires nous révèlent que les deux enseignants privilégient des méthodes qui relèvent de l'éclectisme. Ils associent principalement méthode traditionnelle (dont le point central est la traduction) et méthode communicative (qui met l'accent sur la production orale contextualisée).

Les enseignants de french justifient ces méthodes par le fait que le lexique de leurs élèves n'est pas assez consistant, du moins pas autant que ce qu'on a l'habitude de voir dans les grandes villes. Il faut donc régulièrement passer par des traductions pour se faire comprendre, surtout au second cycle anglophone où l'enseignement du français se complique avec l'enseignement de la poésie et de la littérature.

L'emploi de l'approche communicative pour leur part est justifié par le fait que de l'avis des enseignants, les élèves ne pratiquent suffisamment en dehors des classes. Pour donc maintenir un certain niveau de communication, on pratique régulièrement des simulations qui obéissent à des contextes prédéfinis par le programme.

IV.4.2.6. Difficultés de l'enseignement du french

Nous avons demandé aux enseignants en la question n°9 de lister les entraves qui nuisent à l'enseignement de leur discipline. Ces difficultés sont de divers ordres.

Vis-à-vis des élèves, les enseignants déplorent le désintérêt croissant et inquiétant de ces derniers vis-à-vis de l'école en général et de leur discipline en particulier. Quelques efforts çà et là les motivent, mais les élèves de façon générale masquent difficilement leur ennui. De plus, ils regrettent aussi la négligence de ceux-ci qui leur coûtent cher durant les examens. En effet, leur manque d'attention leur fait régulièrement commettre des fautes graves qui leur fait passer pour stupides, mais qui dans le fond souligne leur inattention.

Concernant la documentation, les enseignants déplorent le fait que bon nombre d'élèves ne possèdent pas les livres au programme. La bibliothèque de l'établissement n'est pas suffisamment fournie en livres pour permettre à chaque élève d'emprunter un livre. De plus les enseignants se procurent régulièrement eux-mêmes les livres, la bibliothèque au contenu modeste ne leur permettant pas d'y effectuer des recherches.

Par rapport à l'environnement socio-culturel, les enseignants regrettent le manque d'implication des parents qui selon eux, comme nous l'avons dit plus haut, déboulent régulièrement dans l'établissement plus pour se plaindre que pour s'intéresser au suivi effectif de leur progéniture. De plus, les élèves semblent à bien des endroits déconnectés des réalités propres à leur milieu de vie.

Pour les relations avec l'administration de l'établissement, les enseignants de french ne relèvent aucun problème d'envergure à ce niveau.

Les rapports avec les inspecteurs pédagogiques sont également au beau fixe, puisque ces derniers effectuent régulièrement des descentes dans l'établissement. Ces visites leur permettent de travailler sur les points qui font problème et de maintenir une certaine ligne de conduite vis-à-vis des objectifs attendus par le programme officiel de français.

Les enseignants ne relèvent également aucun problème vis-à-vis du système éducatif qui selon eux intègre tous les paramètres nécessaires à un bon déroulement de l'enseignement de leur discipline. D'après eux, c'est à chaque enseignant de mettre sa science en pratique pour atteindre les objectifs voulus par le système éducatif.

Concernant enfin le programme de français en vigueur, les enseignants ne relèvent pas non plus de problèmes significatifs. Ils soulignent cependant que ce programme ne peut satisfaire toutes les attentes propres à tous les milieux. De fait, il convient donc aux enseignants d'adapter ces programmes en fonction des paramètres propres à leur lieu de travail. Quelles dispositions prennent donc les enseignants de french du lycée bilingue de Mfou pour passer outre ces difficultés.

IV.4.2.7. Dispositions de résolution des difficultés d'enseignement

Pour contourner les difficultés qui se présentent dans la pratique de l'enseignement de leur discipline, les enseignants de french disent s'adapter de manière progressive. Pour exemple, ils font photocopier les cours qu'ils doivent enseigner pour permettre au plus grand nombre d'avoir un support. Les enseignants semblent également être convaincus la mise à contribution des parents est certes nécessaire mais à l'heure actuelle impossible ; c'est un processus qui pourrait porter des fruits mais probablement à court terme car ces derniers brandissent toujours à un moment ou un autre la sempiternelle excuse des parents très occupés. Il faut par conséquent trouver développer d'autres moyens de reconnecter les apprenants avec leur milieu de vie pour optimiser éventuellement le rendement scolaire. Mais la plupart du temps, surtout en ce qui concerne les méthodes d'enseignement-apprentissage liées à leurs disciplines, les enseignants avouent faire des recherches sur la problématique de l'enseignement dans les zones encerclant les grandes villes. Ils prennent également conseil auprès d'enseignants ayant été en service dans ces zones. Chaque milieu comportant ses spécificités, les enseignants du lycée bilingue de Mfou reconnaissent ne pas avoir de démarche standard. Ils s'appuient donc davantage sur un concept d'adaptabilité progressive pour optimiser le rendement scolaire des effectifs dont ils ont la charge.

IV.4.2.8. De la question du rendement scolaire moyen des établissements situés en zone périphérique

Sur cette question qui constituait le dernier item du questionnaire adressé aux professeurs de french, la réponse est unanime : le désintérêt grandissant des élèves est fortement à blâmer. Même si à leur sens on peut également pointer du doigt le manque de professionnalisme de certains enseignants, les enseignants interrogés sont convaincus que pour ce qui concerne au moins leur établissement, il y a un désintérêt manifeste des élèves vis-à-vis de l'apprentissage des langues. Que nous révèlent alors les données des questionnaires adressés aux élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou ?

IV.4.3. Le questionnaire des élèves

Il porte sur une série de 18 items dont les centres d'intérêt sont : la communauté linguistique originelle, l'expérience de la scolarisation dans une grande ville et la qualité de l'enseignement du français, leurs dernières performances en français, les livres au programmes, l'appréciation de la langue française, la compréhension des cours de français, la lecture, l'appréciation des méthodes d'enseignement du professeur et le degré affectif noué avec ceux-ci, les habitudes langagières en dehors de l'école, la fréquentation de la bibliothèque, la participation aux activités du club bilingue, et les avantages de fréquenter dans la périphérie de Yaoundé.

Avant d'entrer dans l'analyse des données essentielles, nous jetons un coup d'œil sur la répartition des élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou par sexe et par communauté linguistique d'origine.

Schéma n°3 : répartition des élèves par sexe et par communauté linguistique d'origine

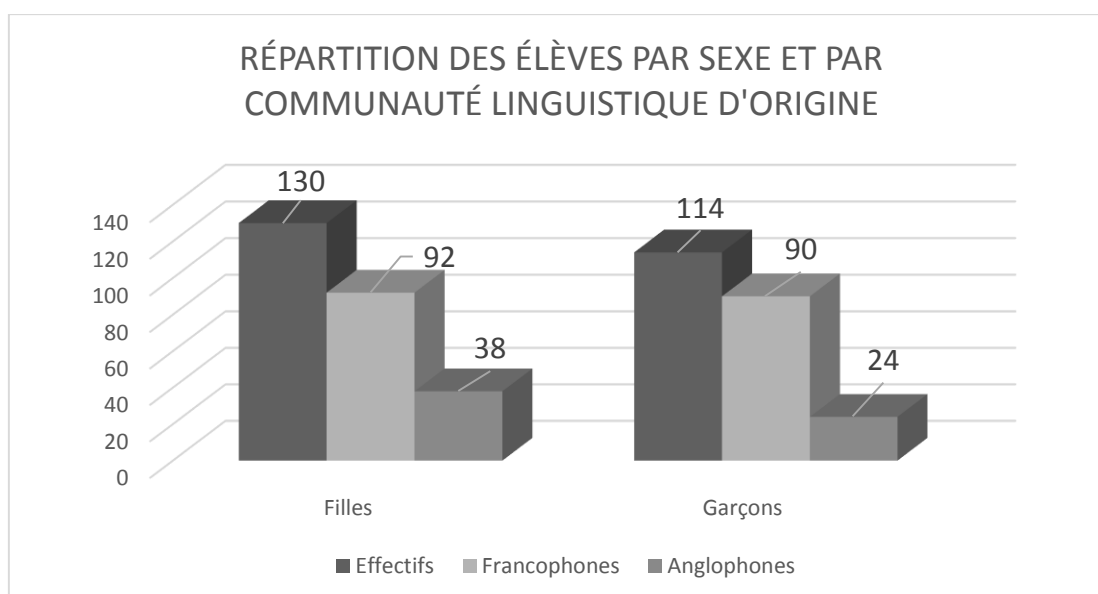
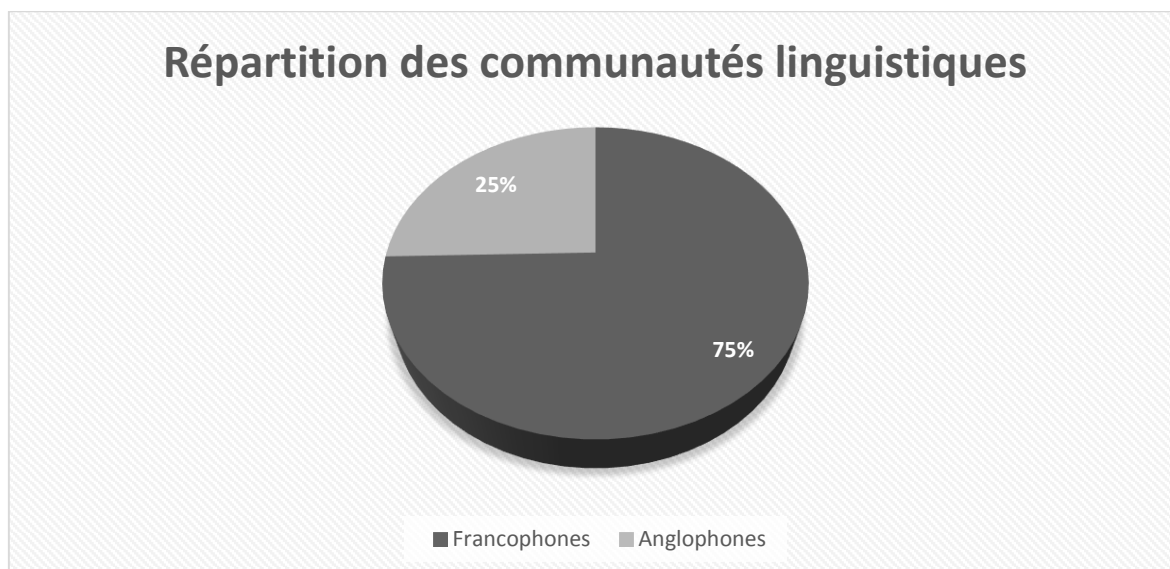


Tableau n°2 : Répartition des élèves par sexe et par communauté linguistique d'origine

	Effectifs	Pourcentage	Francophones	Anglophones
Filles	130	53,27%	92	38
Garçons	114	46,73%	90	24

Totaux	244	100%	182	62
---------------	-----	------	-----	----

Schéma n°4 : répartition des communautés linguistiques



Comme on peut le constater sur le schéma n°4, la communauté francophone constitue l'essentiel des effectifs de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou, avec une majorité de 75% des élèves, contre 25%. Concernant la répartition des sexes, la gente féminine se retrouve nettement au-dessus, sans pour autant creuser l'écart ; on peut donc considérer qu'il y a un certain équilibre dans la représentation des sexes.

IV.4.3.1. Expérience de scolarisation dans une grande ville

À la question n°2 formulée : as-tu déjà fréquenté un établissement bilingue au centre-ville ?, on peut remarquer que le nombre de réponses affirmatives est clairement au-dessus des réponses négatives, comme nous montre le tableau ci-dessous :

Tableau n°3 : répartition des élèves ayant fréquenté un établissement bilingue au centre-ville

	Réponses Affirmatives	Réponses Négatives	Totaux
Effectifs	152	92	244
Pourcentages	62,30%	37,70%	100%

Comme on le voit clairement représenté sur le tableau, 152 élèves de la section anglophone ont fréquenté au moins une fois dans un établissement secondaire bilingue situé dans une grande ville. Ce qui laisse croire que le choix de rescolarisation dans la zone périphérique de Yaoundé a été motivé par les opportunités offertes par celle-ci en termes de réussite scolaire.

Concernant les effectifs ayant été scolarisé auparavant dans une grande ville, nous avons voulu savoir comment ces derniers jugeaient l'enseignement du french ; on note une variété d'opinions comme nous le montre le tableau suivant :

Tableau n°4 : appréciation de la qualité d'enseignement du french dans les grandes villes

Degré d'appréciation	Effectifs	Pourcentages
EXCELLENT	05	03,3%
BON	25	16,44%
INTÉRESSANT	61	40,13%
ENNUYEUX	61	40,13%
Totaux	152	100%

Le tableau nous révèle qu'une quantité égale d'élèves de la section anglophone ayant déjà fréquenté dans une grande ville trouvait la qualité d'enseignement du french soit intéressante, soit ennuyeuse. Les autres degrés d'appréciation récoltent peu de suffrage, soit 16,44% pour BON et seulement 03,3% pour EXCELLENT.

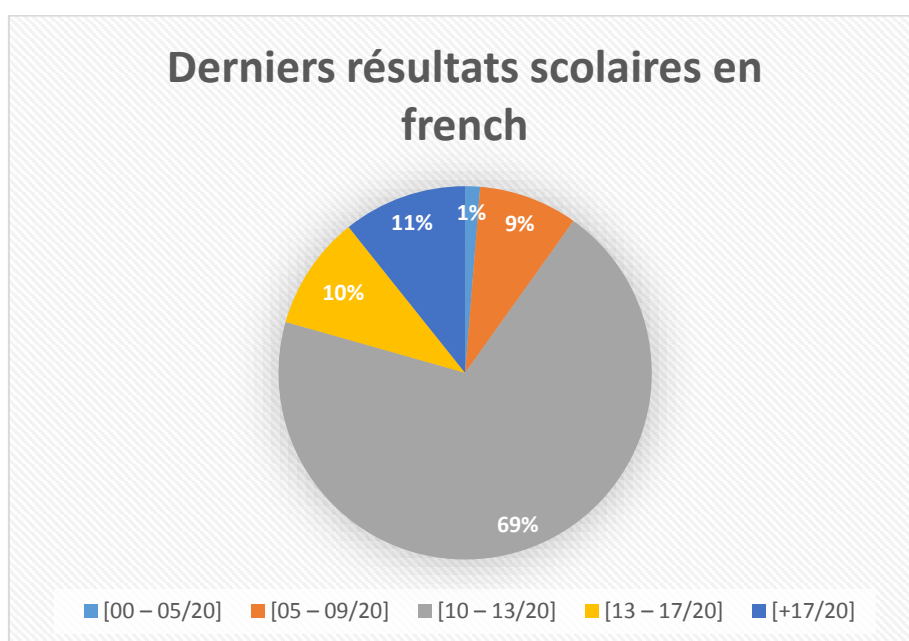
IV.4.3.2. Dernières performances scolaires en french

Il s'agissait pour les élèves sondés de répondre à la question n°3 formulée : quelle était ta note en français aux dernières évaluations ? Pour nous raccourcir la tâche, nous avons choisi de proposer les notes sous forme d'intervalles. Les notes déclinées à l'intérieur du tableau qui va suivre concernent les notes de la 5^{ème} séquence, compte tenu de la période de passation du questionnaire qui se situait dans la période des évaluations de la 6^{ème} séquence :

Tableau n°5 : répartition des dernières performances scolaires en french

Intervalles	Effectifs	Pourcentages
[00 – 05/20]	03	1,31%
[05 – 09/20]	20	08,58%
[10 – 13/20]	162	69,52%
[13 – 17/20]	23	09,87%
[+17/20]	25	10,72%
Totaux	233	100%

Schéma n°5 : répartition des dernières performances scolaires en french



Le tableau ainsi que son schéma correspondant montrent que les performances récentes des élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou en french se situent majoritairement dans la moyenne, dans un intervalle compris entre 10 et 13/20 (oscillant donc entre le passable et l'assez bien ; suivent les notes situées au-delà de 17/20, puis celles comprises dans l'intervalle compris entre 13 et 17/20, qui sont précédées par les notes comprises entre 05 et 09/20. Le total des effectifs chiffré à 233 élèves tient ici du fait que tous les élèves du second

cycle n'ont pas la matière de french dans leurs options. Voyons dès à présent le volet consacré à la possession des livres au programme.

IV.4.3.3. Les manuels au programme

Les élèves devaient répondre ici à la question n°4 qui se formulait : est-ce que tu possèdes les livres de français au programme ? L'enseignement-apprentissage du french, peu importe la zone où l'on se trouve requiert la disponibilité d'un corpus, matérialisé par les manuels scolaires au programme officiel. Lesdits manuels constituent l'outil incontournable des élèves par défaut, encore faut-il que tous, ou du moins le plus grand nombre, les aient en leur possession, ce que le tableau ci-après va nous révéler :

Tableau n°6 : répartition des élèves ayant en leur possession les livres de french au programme

	Élèves possédant les livres au programme	Élèves ne possédant pas les livres au programme	Totaux
Effectifs	88	145	233
Pourcentages	37,76%	62,24%	100%

Sur ce tableau, les chiffres parlent d'eux-mêmes. Bien plus de la moitié des élèves de la section anglophone concernée ne possède pas les livres de français au programme. On comprend dès lors que cet état ne peut laisser augurer que des performances en berne, même si aujourd'hui le manuel scolaire tend à devenir dispensable. Quelle incidence cela peut-il avoir sur l'appréciation de la langue française et la compréhension des cours de french ?

IV.4.3.4. Appréciation de la langue française et compréhension des cours de french

Dans cette partie, il sera question pour nous de jeter un coup d'œil sur l'appréciation et la dépréciation de la langue française par les élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou, de même que sur le degré de compréhension des cours de french par ces derniers. À la question n°5 formulée : est-ce que tu aimes le français ?, voici les résultats obtenus.

Tableau n°7 : appréciation de la langue française par les élèves de la section anglophone

	Amateurs de la langue française	Ennemis de la langue française	Totaux
Effectifs	190	43	233
Pourcentages	81,54%	18,46%	100%

Pour ce premier volet on voit bien qu'une grande majorité des élèves de la section anglophone aiment encore la langue française. Les raisons du désamour de cette langue officielle seront expliquées plus loin dans ce devoir.

Pour le deuxième volet de cet aspect, les élèves devaient répondre à la question n°6 formulée : est-ce que tu comprends bien les leçons de français en classe ?

Tableau n°8 : compréhension des cours de french dispensés

	Compréhension effective des cours de french	Incompréhension des cours de french	Pas tout à fait	Totaux
Effectifs	144	26	63	233
Pourcentages	61,80%	11,17%	27,03%	100%

Ici on voit bien que la majorité des élèves de la section anglophone concernés disent comprendre les cours de french. On note cependant un nombre assez conséquent d'élèves qui ne comprennent pas toujours les cours de french, soient 63 élèves sur les 233 au total. Cela aurait-il un lien leurs habitudes de lecture ?

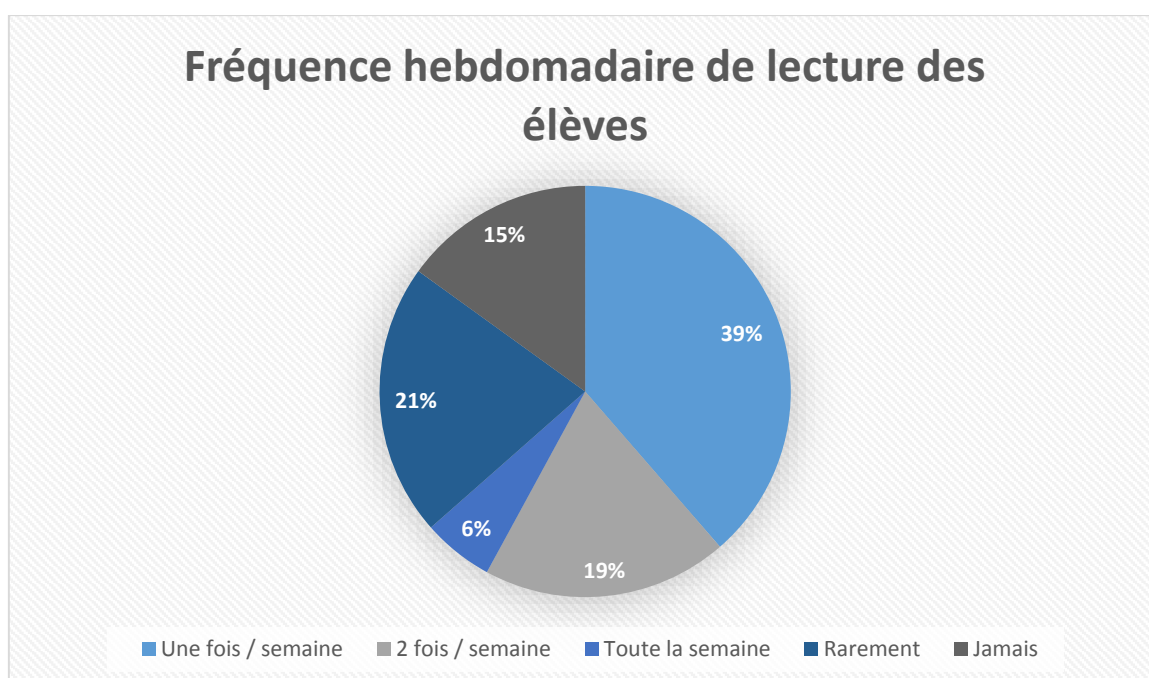
IV.4.3.5. La lecture

Ce volet va s'intéresser aux habitudes hebdomadaires de lecture en français des élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou. Pour cela, nous leur avons posé la question en n° 7 : combien de fois par semaine lis-tu en français ?

Tableau n°9 : fréquence de lecture hebdomadaire en français des élèves

Fréquence de lecture en français	Une fois / semaine	2 fois / semaine	Toute la semaine	Rarement	Jamais	Totaux
Effectifs	90	45	13	50	35	233
Pourcentages	38,62%	19,31%	5,57%	21,45%	15,05%	100%

Schéma n°6 : fréquence de lecture hebdomadaire en français des élèves



Les résultats tels qu’illustrés sur ce tableau sont assez inégaux. Sinon on remarque qu’une bonne partie des élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou n’est assurément pas fan de lecture, puisque 39% d’entre eux ne s’adonnent à la lecture en français qu’une seule fois par semaine en dehors des cours habituels de french. Ils sont suivis des lecteurs très occasionnels (21%), qui lisent rarement en français. Quant à ceux qui disent pratiquer la lecture en français de façon quotidienne, ils constituent une « élite » très restreinte de seulement 13 élèves, soit près de 6% des élèves concernés.

Pour pousser leur réflexion, nous leur avons demandé si la pratique de la lecture les aidait à améliorer leurs notes de french en n° 8.

Tableau n° 10 : la lecture comme facteur d'amélioration des notes de french

	La lecture améliore les notes de french	La lecture n'améliore pas les notes de french	Totaux
Effectifs	133	100	233
Pourcentages	57,09%	42,91%	100%

On constate ici que la lecture du français ne fait pas l'unanimité en termes d'amélioration de notes chez les élèves de la section anglophone, puisque seulement 57% contre près de 43% d'élèves estiment que la lecture améliore leurs notes de french. Il faut alors voir du côté de la qualité de l'enseignement et du degré affectif manifesté par les élèves vis-à-vis de leurs enseignants de french.

IV.4.3.6. Appréciation des professeurs de french et de leurs méthodes

Comme l'indique le titre de ce volet, nous avons demandé aux élèves s'ils appréciaient leurs enseignants de french, s'ils se présentaient avec les manuels au programme, s'ils venaient de façon régulière, et s'ils les aidaient à apprécier le français.

À la question n°9, nous avons demandé aux élèves s'ils appréciaient les méthodes d'enseignement de leurs professeurs de french. Voici ce qu'il en est :

Tableau n° 11 : appréciation des méthodes d'enseignement des professeurs de french

	Apprécient	N'apprécient pas	Totaux
Effectifs	203	30	233
Pourcentages	87,12%	12,88	100%

Comme il se dégage du tableau, 87% contre près de 13% disent apprécier les méthodes d'enseignement de leurs enseignants de french. Ces derniers contribuent-ils à leur faire aimer le français ? Pour le savoir nous leur avons posé comme question n°10 : Ton professeur t'aide-t-il/elle à aimer le français ?

Tableau n° 12 : contribution des professeurs de french comme facteur d'appréciation du français

	Les professeurs de french aident à aimer le français	Les professeurs de french n'aident pas à aimer le français	Totaux
Effectifs	195	38	233
Pourcentages	83,69%	16,31%	100%

On constate que la plupart des élèves anglophones sont convaincus du fait que leurs professeurs de french les aident à aimer le français, représentant environ 84% contre 16% pensant le contraire.

En posant la question n°11 : apprécies-tu ton professeur de français ?, nous avons voulu mesurer le filtre affectif des élèves vis-à-vis de leurs professeurs de french.

Tableau n° 13 : appréciation des professeurs de french

	Apprécient	N'apprécient pas	Totaux
Effectifs	199	34	233
Pourcentages	85,40%	14,6%	100%

On peut voir ici que la plupart des élèves apprécient leurs professeurs de french, soient 199 élèves (85,40%) sur les 233 concernés contre 34 (14,6%).

Dans le cadre de l'enseignement de leur discipline, nous avons cherché à savoir si les enseignants de french se présentaient régulièrement aux cours avec en leur possession les livres au programme. D'où la question n°12 : ton professeur de french vient-il/elle avec les livres au programme ? Voici les réponses obtenues :

Tableau n° 14 : pratique du cours de french avec les livres au programme

	Professeurs munis des livres au programme	Professeurs non munis des livres au programme	Totaux
Effectifs	187	46	233
Pourcentages	80,25%	19,75%	100%

Comme il s'en dégage du tableau ci-dessus, 187 élèves sur les 233 concernés constatent que leurs professeurs de french sont munis des livres au programme, ce qui peut paraître assez paradoxal et traduire des comportements d'inattention.

Pour clore ce volet nous avons posé aux élèves la question n°13 suivante : est-ce qu'il/elle est toujours présent ?

Tableau n° 15 : assiduité des professeurs de french

	Toujours présent	Pas toujours présent	Totaux
Effectifs	180	53	233
Pourcentages	77,25%	22,75%	100%

De ce tableau, il en ressort que 180 élèves contre 53 considèrent leur professeur de french comme étant assidu. Nous allons à présent sortir de ce cadre pour nous intéresser aux habitudes langagières en dehors de l'école.

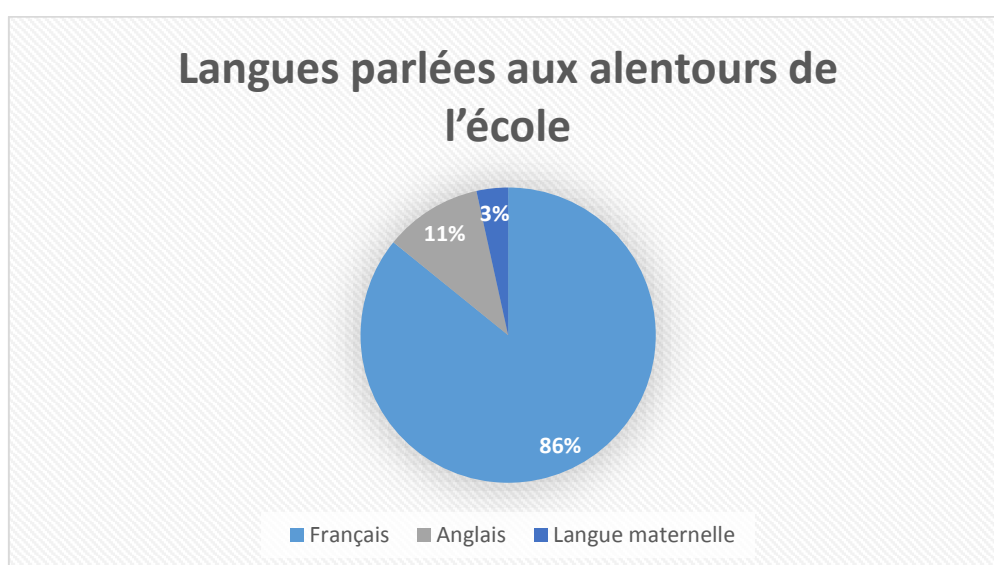
IV.4.3.7. Pratiques langagières en dehors de l'établissement

Il est question ici de déterminer les pratiques langagières des élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou et leur impact sur leur niveau en d'expression de la langue française. Pour cela, nous avons demandé d'abord posé la question n°14 formulée comme suit : quelle est la langue parlée dans la rue/ville où tu vas à l'école ? Voici ce qu'il en ressort :

Tableau n° 16 : langues parlées aux alentours de l'école

	Français	Anglais	Langue maternelle	Totaux
Effectifs	200	25	8	233
Pourcentages	85,83%	10,72%	03,45%	100%

Schéma n°7 : langues parlées aux alentours de l'école



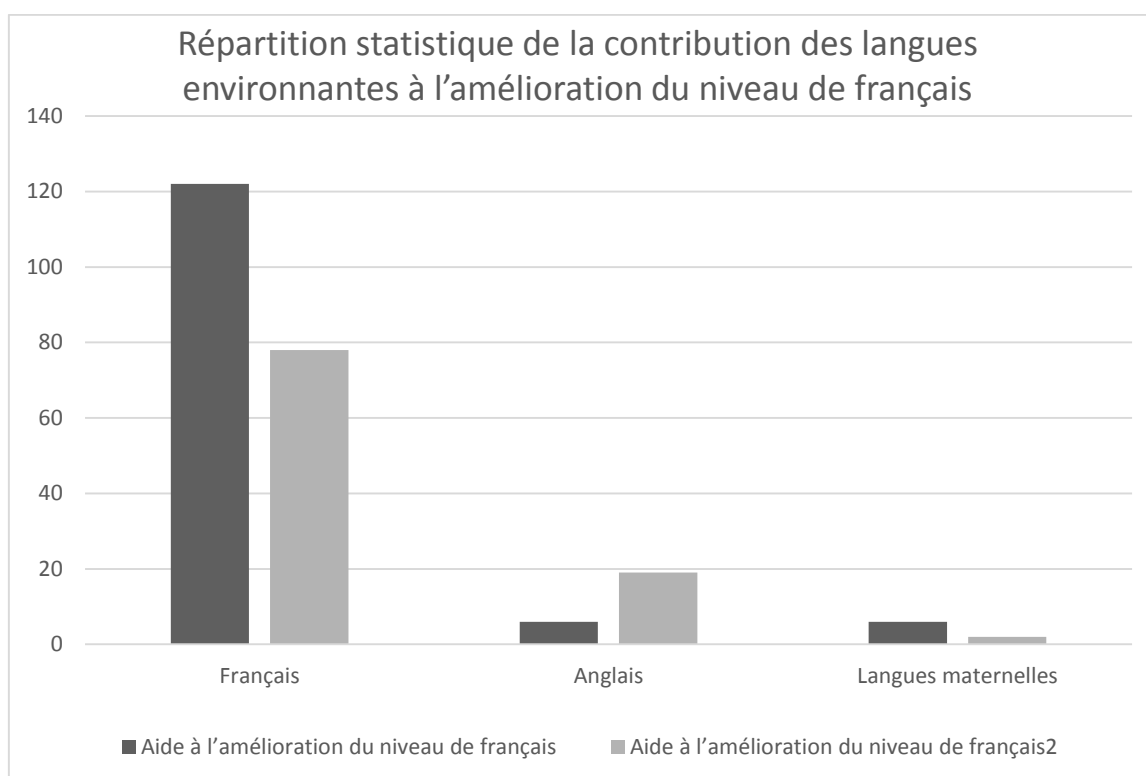
Il ressort de ces illustrations que le français constitue la principale langue de conversation aux alentours de l'établissement, suivie de l'anglais et des langues maternelles, qui se limitent essentiellement au cadre familial.

À la suite de cette question, nous leur avons posé la question n°15 : te permet-elle d'améliorer ton niveau en langue française ? Voici ce qu'a donné la répartition de l'utilité de ces langues dans l'amélioration du niveau de français des élèves :

Tableau n° 17 : contribution des langues environnantes à l'amélioration du niveau de français

Langues	Aide à l'amélioration du niveau de français	N'aide pas à l'amélioration du niveau de français	Totaux
Français	122	78	200
Anglais	06	19	25
Langues maternelles	06	02	8

Schéma n°8 : répartition statistique de la contribution des langues environnantes à l'amélioration du niveau de français



Notre analyse nous révèle que 61% des élèves confrontés au français dans les rues alentours de l'école prétendent que leur niveau de français s'améliore contre 39%. Pour ceux qui sont confrontés à l'anglais, 24% seulement d'entre eux pensent que cette situation améliore leur niveau de français contre 76% pensant le contraire. En ce qui concerne enfin les élèves confrontés à leurs langues maternelles en dehors de l'établissement, ils sont 75% à prétendre que cette situation améliore leur niveau de français, contre 25% prétendant du contraire. Le

volet suivant du questionnaire des élèves va traiter de la fréquentation des élèves à la bibliothèque ainsi que de leur participation aux activités du club bilingue.

IV.4.3.8. Bibliothèque et participation aux activités du club bilingue

Nous avons voulu déterminer le rythme de fréquentation des élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou dans la bibliothèque de leur établissement. Nous avons également voulu savoir si ces élèves faisaient partie du club bilingue de leur établissement. Ainsi, à la question n°16 : fréquentes-tu la bibliothèque de ton établissement ?, nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau n° 18 : fréquence des consultations à la bibliothèque

Fréquence des consultations	Effectifs	Pourcentages
Toujours	08	03,45%
Souvent	33	14,16%
Rarement	90	38,62%
Jamais	102	43,77%
Totaux	233	100%

Le tableau fait un constat assez alarmant, puisqu'on relève que la plupart des élèves fréquentent la bibliothèque soit rarement, soit jamais, ce qui n'augure éventuellement rien de bien performant au niveau scolaire.

Concernant la participation aux activités du club bilingue, nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau n° 19 : fréquentation du club bilingue

	Élèves faisant parti du club bilingue	Élèves faisant ne faisant pas parti du club bilingue	Totaux
Effectifs	20	213	233
Pourcentages	08,59%	91,41%	100%

D'après les données ressortant du tableau ci-dessus, plus de 90% des élèves de la section anglophone concernés ne font pas partie du club bilingue pourtant bel et bien réel. Seule la vingtaine d'élèves, soit plus de 08% des effectifs participe aux activités dudit club.

IV.4.3.9. Appréciation de la scolarisation en zone périphérique de Yaoundé

Pour cette question constituant le dix-huitième et dernier item du questionnaire adressé aux élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou, nous leur avons posé la question de savoir si fréquenter un établissement secondaire bilingue en dehors des grandes villes comme le leur constituait un avantage. Voici les résultats obtenus :

Tableau n° 20 : appréciation de la scolarisation en zone périphérique

	C'est un avantage	C'est un inconvénient	Totaux
Effectifs	151	82	233
Pourcentages	64,80%	35,2%	100%

Comme nous le montre le tableau ci-dessus, près de 65% des élèves sondés soit 151 d'entre eux, pensent que la scolarisation la scolarisation en zone périphérique constitue un avantage, contre 35% des élèves pensant le contraire, soit 82 élèves. Ceci témoigne du réel potentiel que constituent les établissements des zones périphériques de façon générale.

TROISIÈME PARTIE :
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Cette troisième et dernière partie de notre étude se présente comme notre cadre opératoire et se décline en deux chapitres.

Le cinquième chapitre sera chargé d'interpréter les résultats et de vérifier les hypothèses de recherche. Dans le sixième et dernier chapitre, nous ferons des propositions didactiques qui constitueront notre modeste contribution à la résolution du problème posé par notre sujet.

CHAPITRE V :

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Comme le laisse présager le titre de ce chapitre, il s'agira pour nous de vérifier les hypothèses de recherche tout en interprétant les résultats. Ce volet constitue donc une synthèse des recherches menées et des données analysées. Nous nous permettons tout d'abord de rappeler nos hypothèses de recherche qui étaient formulées comme suit :

- Les méthodes d'enseignement-apprentissage appliquées aux apprenants du français du sous-système anglophone en zone périphérique seraient inadaptées et improductives.
- Les difficultés auxquelles sont soumises les méthodes d'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique renforceraient l'aspect improductif desdites méthodes.
- Les apprenants anglophones du français en zone périphérique semblent privilégier leurs langues maternelles et la lingua franca (pidgin).
- Les programmes officiels n'offriraient pas suffisamment de contenu en rapport avec le cadre socio-culturel des zones périphériques.

V.1. Vérification de l'hypothèse n° 1

Notre première hypothèse stipulait que les méthodes d'enseignement-apprentissage appliquées aux apprenants du français du sous-système anglophone en zone périphérique seraient inadaptées et improductives.

Les observations de cours nous auront au moins permis de constater que les méthodes d'enseignement-apprentissage employées par les enseignants de french trouvés surplace ne sont pas improductives. Tout au contraire, elles produisent de bons résultats dans l'ensemble, ceci étant principalement dû aux effectifs de classe à majorité francophone. Quant à la question de l'inadaptation ou de l'inadéquation desdites méthodes, cela reste difficile à déterminer. En effet,

ces notions peuvent passer pour extrêmement relatives en fonction des zones où les méthodes sont pratiquées, des paramètres sociolinguistiques, socio-culturels et psycho-sociolinguistiques propres au milieu, ou même de la qualité de l'enseignement dispensé. Cela n'empêche pas cependant de faire la part des choses entre ce qui marche et ce qui ne marche pas. Je prends pour exemple le « silence didactique » du professeur de french en charge des classes de Form1 et Form2, qui avait du mal à produire son effet. Le fait également de ne pas avoir d'approche standard de départ constitue à mon humble avis un paramètre d'inadaptation. Afin de permettre aux méthodes d'enseignement-apprentissage de s'améliorer, il faudrait avant tout avoir une stratégie de départ qui subira plus tard d'éventuelles améliorations. Il ne s'agit pas de s'engager d'emblée avec des ambitions de changement et d'adaptabilité, mais de commencer d'abord quelque part afin d'arriver dans un autre quelque part. De ce point de vue, nous estimons que les enseignants de french font preuve de beaucoup d'adaptabilité et de souplesse dans le choix de leurs stratégies de cours et de pratiques langagières, même si personnellement nous trouvons à redire sur le choix des pratiques langagières opérées au second cycle anglophone (les cours de french et de littérature française dispensés souvent dans leur intégralité en anglais). Cette pratique en effet revêt à notre sens, et dans une certaine mesure, de l'adidactique, surtout dans une zone périphérique de comme celle de Mfou où les paramètres linguistiques devraient inciter les élèves d'origine anglophone à s'insérer davantage dans un milieu qui ne pourrait qu'améliorer de façon substantielle leur niveau de langue française.

V.2. Vérification de l'hypothèse n° 2

Cette dernière supposait que les difficultés auxquelles sont soumises les méthodes d'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique renforceraient l'aspect improductif desdites méthodes.

À ce niveau, nous notons que le dépouillement des questionnaires nous a permis de relever des entraves de diverse nature. Ces difficultés étaient principalement liées à l'environnement socio-culturel, à l'attitude des élèves et à la contextualisation des contenus d'enseignement.

L'environnement socio-culturel de la ville de Mfou renferme à notre avis un potentiel indéniable qui, à défaut d'être pleinement exploité en situation d'enseignement-apprentissage, est à notre avis clairement négligé tant par les enseignants de french que par élèves même, comme nous le révélaient les notes d'observation réalisées sur ces derniers. Les élèves ne semblaient pas s'intéresser à leur milieu de vie, pas plus que les enseignants ne semblaient

enclin à faire des recherches dans ce sens pour provoquer l'inverse chez ces mêmes élèves, même si nous applaudissons les pratiques de contextualisation durant les cours de french qui puisaient très habilement dans les principes de l'APC. Ajouté à ça la non possession des livres au programme par une grande partie des élèves, témoigne du faible revenu des parents et donc d'une certaine pauvreté propre au milieu.

Quant au volet de l'attitude des élèves, il est clairement marqué par le désintérêt et la négligence dans son ensemble. Il affiche aussi des comportements paradoxaux, notamment vis-à-vis de leur appréciation de la langue française qui côtoie des habitudes de lecture plus qu'anecdotique. Nous ajoutons également le fait que les élèves ne participent pas aux activités du club bilingue de leur établissement participe aussi au désintérêt général des élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou, en ceci que la fréquentation de ce genre de club ne peut que leur être bénéfique en termes de performances scolaires.

L'aspect de l'apport du milieu extrascolaire par la contextualisation des contenus d'enseignement pour sa part souffre à notre sens d'une linéarité assez rigide. Même si elle n'est pas absolue, cette linéarité aboutit sur le long terme à une stagnation à la fois des contenus d'enseignement et des méthodes d'enseignement de ces contenus.

Nous disons pour conclure la vérification de cette hypothèse que, les difficultés auxquelles font face les méthodes d'enseignement-apprentissage du french renforcent effectivement leur aspect improductif. Notons cependant qu'elle ne les rend pas inefficaces pour autant.

V.3. Vérification de l'hypothèse n° 3

Cette hypothèse laissait penser que les apprenants anglophones du français en zone périphérique semblent privilégier leurs langues maternelles et la lingua franca (pidgin).

De ce côté, il s'avère qu'il n'en est rien. Mis à part les accents qui trahissent souvent les appartenances ethniques, nous n'avons relevé aucun problème d'interférence par rapport à ces deux types de langue, ce qui constitue un véritable exploit surtout vis-à-vis du pidgin English dont les débordements sur les habitudes langagières des élèves ne sont plus à débattre.

Parallèlement à cela, les langues couramment parlés dans les rues de Mfou participent de façon variée à l'amélioration du niveau d'expression en langue française.

V.4. Vérification de l'hypothèse n° 4

Notre dernière hypothèse de recherche stipule que les programmes officiels n'offriraient pas suffisamment de contenu en rapport avec le cadre socio-culturel des zones périphériques.

Nous critiquions déjà l'aspect des programmes scolaires qui selon nous présentaient la culture camerounaise d'une façon que nous jugions plutôt superficielle quoique valorisante.

La problématique de la contextualisation des programmes officiels couvre cependant des aspects trop vastes à étudier pour les traiter au cas par cas. Nous reconnaissons volontiers que la prise en compte de la singularité de chaque zone périphérique dans le cas de notre étude serait une tâche trop colossale pour aboutir à des résultats optimaux. Nous pensons par conséquent que les programmes officiels remplissent largement leur part de marché dans cette tâche dantesque. Nous pouvons facilement s'en rendre compte en jetant un coup d'œil à cet extrait du programme de french des classes de Form4 dont le contenu semble particulièrement adapté aux milieux périphérique comme Mfou :

Semaine	O.P.I.
1	Parler des personnalités, des métiers, et des structures qu'on trouve dans un village.
2	Parler de l'agriculture et des cultures vivrières.
3	Parler de la pêche
4	Parler de la chasse
5	Parler de l'élevage

CHAPITRE VI :

PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre, pour objectif de proposer quelques solutions aux insuffisances remarquées. Dès lors, le présent travail sans pour autant avoir l'ambition de faire un tour exhaustif des différentes solutions adéquates, pas plus que de se passer pour une panacée aux problèmes de l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en milieu périphérique, s'efforcera modestement de proposer quelques éléments jugés nécessaires pour une réflexion sur le genre de méthodes à adopter dans un contexte périphérique camerounais de plus en plus dominé par la cohabitation des milieux ruraux et urbains.

VI.I. La contextualisation de l'enseignement-apprentissage du french dans les milieux périphériques

L'éducation n'étant pas une notion statique, elle est appelée à s'adapter et à évoluer. Plus encore, elle doit s'accommoder des aléas propres aux multiples situations qui la façonnent. Cet aspect est notamment souligné par Feussi et al à travers son propos :

« Que ce soit au niveau de la maternelle, du primaire, du secondaire ou de l'université, il s'agirait d'enseigner les pratiques sociolinguistiques à l'école, en adaptant les ressources aux différents contextes didactiques eux-mêmes construits sur la base des besoins des apprenants. »⁴²

Palmade également emprunte le même sentier quand il dit :

« D'une façon plus générale et plus significative le contexte culturel ou socio-culturel qui correspond à une société et une époque influence les comportements éducatifs et la pédagogie. »⁴³

La pédagogie convergente qui sous-tend notre recherche s'inscrit directement dans cette perspective didactique de la prise en considération des besoins des apprenants, mais également

⁴² FEUSSI V., ELOUNDOU ELOUNDOU V., TSOFAK J-B, *Diversité sociolinguistique et pratiques éducatives au Cameroun*, Repères DoRiF, 2013, p. 8.

⁴³ Palmade, G., *Les méthodes en pédagogie*, PUF, coll. Que sais-je ?, 1998, p. 102.

de la valorisation de leur milieu de vie. De plus, la pédagogie convergente a ceci d'efficace qu'elle est modelée pour aboutir à un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant.⁴⁴

Le français en milieu périphérique de Yaoundé a ceci de particulier qu'il est enseigné en terrain majoritairement conquis, grâce notamment à la majorité d'élèves francophones présents. Cependant les élèves d'origine anglophone ne jouant pas nécessairement sur le même terrain, il convient de multiplier les occasions contextuelles de découverte pour faciliter non seulement la compréhension des cours, mais par la même occasion de rendre effective l'insertion sociale homogène des deux communautés linguistiques, francophone et anglophone.

C'est en ce sens que nous suggérons comme méthodes de contextualisation la découverte pratique. Cette méthode propose principalement l'exploration effective de son environnement pour acquérir des connaissances langagières en lien direct avec le milieu de vie des apprenants. L'enseignant dans ces cas sera régulièrement amené à travailler en dehors de l'école avec les élèves, comme c'est le cas des excursions. Concrètement, pour une leçon par exemple centrée sur l'agriculture, l'enseignant peut faire la visite d'un champ à ses élèves et présenter des items du vocabulaire y étant associé. De cette façon, les élèves pourront facilement faire le lien entre le concept lexical et l'objet en question. Cette pratique s'avèrera très utile dans les situations où la plupart des élèves ne possèdent pas le livre au programme ; de la sorte, avec ou sans support, l'élève sera capable de se référer à un item lexical par rapport à ce qu'il/elle a pu voir sur le terrain. Dans le cas où il serait impossible d'avoir recours de façon régulière à des excursions, l'enseignant, avec le support de l'administration de son établissement selon les possibilités, devra mobiliser des moyens pour se procurer le matériel de découverte, ou mettre à contribution les élèves qui sont directement connectés à leur environnement pour motiver leur esprit de découverte.

La pédagogie convergente utilise également comme technique privilégiée l'expression orale. Dans ce contexte, l'utilisation des techniques d'expression et de communication est censée faciliter tout apprentissage et le rendre plus agréable et pertinent à la vie quotidienne des élèves.⁴⁵ L'enseignant devra donc multiplier les séances de dialogues en s'inspirant des scènes de vie caractéristiques de leur milieu. Cela permettra aux élèves de s'identifier plus aisément au contenu d'enseignement et de se sentir moins déconnecté de leur environnement extrascolaire. De plus les jeux de rôle ajouteront la touche ludo-éducative qui leur permettra de rester en éveil. Pour permettre un

⁴⁴ Traoré S., *La pédagogie convergente : son expérience au Mali et son impact sur le système éducatif*, Monographies, UNESCO, 2001.

⁴⁵ Ibid.

déroulement de ce genre d'activité, l'enseignant peut se charger de jouer le souffleur pour les élèves ayant des difficultés à formuler leurs répliques correctement. Les élèves pourront ainsi bénéficier de conseils linguistiques et communicationnels dans un cadre ludique débarrassé de tout élément de frustration. En dehors du dialogue et des jeux de rôle l'enseignant devra également capitaliser – toujours dans le cadre de l'expression orale – sur la pratique du conte. Orienté vers un double objectif, le conte a l'avantage de plonger l'élève dans une dimension assurément plus émouvante, mais aussi plus morale de la pratique de l'expression orale d'une part, et d'autre part il initie les élèves à la compréhension et la maîtrise de la macrostructure des textes (introduction, développement, péripéties et rebondissements, état final). Ce dernier aspect leur permettra de produire eux-mêmes leurs récits. Cette activité stimulera bien plus encore leur créativité, d'autant plus qu'à la différence du simple dialogue, le conte peut se passer d'images pour atteindre ses objectifs. Il existe différentes manières d'exploiter le conte dans le contexte de la pédagogie convergente. Voici une liste non exhaustive des différentes manières de l'exploiter :

- Les élèves écoutent tout simplement le conte raconté par le maître. L'objectif ici est de permettre aux enfants de baigner dans la langue.
- Comme texte de compréhension à l'audition. Le maître raconte le conte et les élèves répondent aux différentes questions qui leur seront posées.
- Le maître raconte une partie du conte et demande aux élèves de deviner la suite. Après avoir discuté avec eux, il leur raconte le reste de l'histoire. L'objectif de cette activité est de développer la capacité d'anticipation et de libérer la parole. En plus, elle permet aux élèves de s'approprier de la structure d'un conte.
- Un élève lit un conte au coin bibliothèque et le raconte à ceux qui ne le connaissent pas. Ceci est motivant non seulement pour le présentateur, mais aussi pour les auditeurs. Le présentateur va chercher à convaincre et séduire l'auditoire qui l'écoute attentivement. Cette activité développe le goût de la lecture et l'expression orale.

Comme on peut le voir à travers ces exemples, le conte s'avère être un outil didactique qui allie savamment ludique et éducatif. De plus, la pratique du conte convient particulièrement à des zones périphériques comme Mfou qui comme nous le faisons remarquer depuis le début de ce devoir, se trouve à un carrefour entre milieu rural et milieu urbain. Le conte exploite et développe également la faculté de compréhension à l'audition, qui permet aux élèves d'écouter, de comprendre et de retranscrire l'idée derrière un message.

Nous pouvons voir que la contextualisation de l'enseignement du français dans les zones périphériques en général et celles de Yaoundé en particulier relève de plusieurs aspects très pratiques.

Il faut multiplier les occasions de sortie du cadre purement scolaire et exploiter au maximum les possibilités offertes par l'environnement de l'élève. Ce dernier sera donc davantage motivé et sera à même de relever son niveau de français.

VI.2. L'animation du club bilingue

Le club bilingue est un outil important dans l'animation pédagogique des langues. Malheureusement, notre enquête nous a révélé que l'animation de ce club était clairement laissée de côté. En dehors des célébrations de la semaine nationale du bilinguisme, le club bilingue se vide tout simplement de ses membres, malgré toute la bonne volonté du superviseur dudit club rencontré surplace.

Les seules suggestions à cet endroit sont surtout la sensibilisation et la responsabilisation des élèves pour les inciter davantage à intégrer les rangs du club, mais également la sensibilisation de l'administration scolaire, qui peut déployer les moyens nécessaires pour la pérennité du club, notamment en régularisant et en maintenant les primes de rendement qui motiveront à coup sûr le superviseur dans sa démarche.

VI.3. Le désintérêt général des élèves

Le désintérêt des élèves pour l'école en général et pour la langue française en particulier ne date pas d'aujourd'hui. Cependant, les performances scolaires en berne de ces dernières années montrent clairement que le phénomène prend de l'ampleur, et ce pour diverses raisons. Que l'on se trouve en milieu périphérique ou dans un centre-ville, les élèves semblent se plaire à entretenir une paresse chronique vis-à-vis des langues. Et pourtant cela leur coûte très cher la plupart du temps ; en témoigne le taux de réussite aux examens blancs de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou qui affichaient 33,3% de taux de réussite pour le GCE Ordinary Level (soit deux élèves sur les six au total) contre 44,4% pour le GCE Advanced Level (soit quatre élèves sur les neuf au total).

Susciter un regain d'intérêt pour le français dans la section anglophone des zones périphériques suggère à notre sens qu'il faut résoudre d'abord le problème de l'insertion sociale des élèves anglophones dans ces milieux caractérisés par une écrasante majorité francophone. Ce terme dénué de tout aspect péjoratif veut juste rendre compte de la possible frustration de la minorité anglophone en zone périphérique. S'intégrer en effet dans un milieu qui ne reflète pas toujours sa singularité ethnoculturelle constitue à coup sûr un frein à l'épanouissement personnel. Des efforts doivent donc être dirigés dans l'optique de faciliter l'intégration de la communauté anglophone minoritaire en zone périphérique.

Il faut d'autre part trouver des stratégies pour mettre fin à l'attitude de négligence des élèves de la section anglophone d'origine francophone qui, sous couvert de leur background linguistique, relègue l'apprentissage du french au rang de la formalité de moindre importance, créant ainsi un effet de masse sur les élèves d'origine anglophone qui finissent par leur emboîter le pas. S'il est clair que ces élèves sont le reflet d'une tendance encourageante, leurs écarts de conduite doivent selon nous faire l'objet d'une attention à caractère strict, voire sévère de la part des enseignants de french et de l'administration scolaire bilingue.

À travers les méthodes contextualisées de la pédagogie convergente énoncées plus haut, nous pensons également qu'un regain d'intérêt peut avoir lieu chez les élèves de la section anglophone. Ceci parce que ces pratiques poussent les élèves à s'intéresser à leur environnement. Leur milieu de vie, de même que la culture propre à leur environnement s'en trouvent alors valorisés et l'élève s'ennuie beaucoup moins, donc manifeste de l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française. Ce dernier élément nous ramène dès lors à la place de l'enseignant.

VI.4. À l'endroit des professeurs de french

L'enseignant est l'une des chevilles ouvrières du système éducatif. En tant que maillon de transmission du savoir dans le triangle didactique, il est capital pour lui de mobiliser toute sa science pour transmettre efficacement et effectivement les connaissances dont il est le principal manipulateur. Par conséquent, le choix des méthodes, des stratégies d'apprentissage et d'évaluation doivent faire l'objet d'une réflexion sérieuse poussée par la recherche.

Nous encourageons donc tout simplement les enseignants de french à mettre constamment leur science au service de la recherche. Les solutions universelles se faisant rares, nous leur recommandons surtout d'être l'élément principal de motivation dans leur enseignement du french. Nous sommes convaincus du fait que la pédagogie convergente leur offrira les opportunités nécessaires pour améliorer leur rendement scolaire.

Il est également important pour eux dans le cadre de notre étude de s'imprégner davantage des réalités des zones périphériques. Nous soulignons cet aspect à cause du fait qu'il nous a semblé qu'aucun d'entre eux ne semblait tendre vers cette dynamique.

Le choix des méthodes est un volet crucial de l'enseignement-apprentissage des langues en général. Mais comme nous fait remarquer Palmade une fois de plus :

« Pour certains, un bon pédagogue obtiendra de bons résultats, quelle que soit la méthode qu'il utilise, mais inversement, un mauvais pédagogue n'obtiendra pas de bons résultats même en utilisant une bonne méthode. »⁴⁶

Dans leur démarche, nous leur suggérons davantage de diversité et de souplesse dans la pratique de leur fonction.

⁴⁶ Palmade, G., op.cit. : 121

**CONCLUSION
GÉNÉRALE**

Notre étude ainsi achevée était centrée sur l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone en zone périphérique de Yaoundé. Nous avons choisi d'étudier le cas des élèves de la section anglophone du lycée bilingue de Mfou, ville située à moins de 20Km de la capitale, qui pour nous constituait le choix idéal pour notre recherche de par la nature de sa diversité sociale alliant rural et urbain. Le présent mémoire visait essentiellement à faire l'état des lieux des méthodes d'enseignement-apprentissage en exercice sur les lieux, de même que leur rendement effectif en termes de performances scolaires. Dans cette dynamique, nous sommes partis du postulat selon lequel les performances scolaires des établissements situés en zone périphérique étant généralement en dessous de la moyenne, les méthodes d'enseignement-apprentissage devaient y être inadaptées parce qu'elles ne rendaient pas compte du paramètre socio-culturel ambiant.

Pour mener à bien cette étude, nous nous sommes appuyés sur l'observation du terrain ainsi que sur les données statistiques fournies par les questionnaires passés surplace au chef d'établissement, aux enseignants de french, et aux élèves.

De notre enquête il en est ressorti que la section anglophone de l'établissement situé dans le lieu de notre enquête était largement dominée par la présence d'élèves d'origine francophone. De fait, on a pu constater que le rendement scolaire en français, bien qu'étant en dessous de ce qu'on peut observer en ville, était loin d'être aussi médiocre qu'on pouvait le laisser croire.

Au niveau cependant de l'enseignement-apprentissage du french à proprement parler, il nous a été donné de constater que les méthodes employées ne rendaient pas toujours compte de la socio-culture ambiante. Outre cet aspect, les cours avaient du mal à s'exporter du livre que beaucoup n'avait pas, de même que certains choix de pratique langagière nous ont semblé discutables. Nous parlons évidemment des cours de littérature française dispensés en langue anglaise au second cycle de la section anglophone. Les cours étaient dans leur ensemble assez linéaire, malgré la volonté évidente des enseignants de french de les rendre souples et adaptés aux besoins des élèves.

Les données fournies par les questionnaires passés nous ont permis de voir que les enseignants adaptaient plusieurs méthodes et se rendaient souple dans leur enseignement sans pour autant s'inspirer de l'environnement immédiat des élèves résidant surplace. On a également pu voir que les élèves de cette même section anglophone manifestaient un désintérêt grandissant pour l'apprentissage du français, se caractérisant par leurs habitudes de lecture trop

peu régulière, le faible taux de fréquentation de la bibliothèque, et la désertion aussi massive qu'incompréhensible du club bilingue de l'établissement.

Nous avons également abordé la question des programmes en vigueur, qui à nos yeux remplissent les conditions de contextualisation des contenus d'enseignement vis-à-vis de l'importance accordée à la socio-culture densément diversifiée du Cameroun. Il paraissait donc évident que le contenu livresque devait se conjuguer à la science individuelle de l'enseignant pour optimiser les résultats attendus par les objectifs d'enseignement.

Pour pallier aux manquements des méthodes d'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système éducatif anglophone en zone périphérique, et par la même occasion améliorer le rendement scolaire des établissements situés dans ces zones, nous avons choisi comme théorie de référence la pédagogie convergente qui en plus de développer le bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant s'articule autour de principes que nous nous permettons de rappeler ici :

- la proposition d'une méthodologie cohérente, souple et fonctionnelle,
- élaboration d'une transition naturelle vers le français par le développement d'une « convergence » des comportements, des attitudes et des aptitudes pour l'apprentissage des deux langues et cultures, qui en s'associant étendent largement le champ des investigations et conduisent à une plus grande connaissance du monde ;
- la valorisation effective du milieu de vie propre à l'apprenant, qui sur le long terme,
- et enfin la formation continue des enseignants, envisagée dans l'action, en fonction des objectifs poursuivis qui veulent que la méthodologie à suivre s'adapte aux besoins de la pédagogie nouvelle

Nous avons pu montrer en fin de devoir comment grâce à des pratiques didactiques déjà connues, la pédagogie convergente pouvait :

- provoquer un regain d'intérêt pour l'apprentissage des langues,
- mettre à contribution dans des situations pratiques l'environnement immédiat des zones périphériques,
- réduire l'impact de la non possession des livres au programme par les élèves,

- développer les savoir-faire, les savoir-être, et les compétences linguistiques et communicatives, chez les élèves,
- et améliorer grandement les performances scolaires en langue française des élèves d'origine anglophone.

Le choix de la méthode n'étant pas le seul facteur susceptible d'améliorer le rendement scolaire en langue française des élèves du sous-système anglophone en zone périphérique, nous avons proposé comme suggestion :

- l'optimisation de l'animation du club bilingue pour notamment réconcilier les élèves avec la lecture,
- un regard strict sur le comportement négligent vis-à-vis du français des élèves de la section anglophone d'origine francophone,
- la réflexion sur des stratégies d'insertion sociale de la minorité anglophone,
- et le renouvellement constant des pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants de french.

Pour conclure notre propos, nous sommes intimement convaincus qu'une réflexion sur la problématique du présent mémoire contribuerait à la mise sur pied de pratiques pédagogiques de transition, qui permettraient de les étendre aux zones rurales très reculées, ceci dans le cadre d'expériences visant à améliorer le niveau de langue de ces populations qui n'ont pas souvent la chance d'avoir accès à une éducation de qualité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- Textes et instructions officielles

- Loi n° 98/004 du 14 avril 1998, d'orientation de l'éducation au Cameroun, Yaoundé, 1998.
- MINEDUC, *Arrêté n° 23/9/20/MINEDUC/IGP/ESG portant définition des Programmes de langue et littérature second cycle, enseignement secondaire général et technique*, Yaoundé, juin 1994.
- MINEDUC, *Instructions Ministérielle n° 135/D/40/MINEDUC/SG/IGP. Fixant les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du Français au 1^{er} cycle des collèges*.
- MINEDUC, *Programme de langue française et littérature au second cycle*, Yaoundé, 1994.
- MINEDUC, *Programmes de français, instructions ministérielles n° 135/D/40/MINEDUC/SG/IGP*, Yaoundé, CEPER, 1982-1983.

II- Ouvrages sur la méthodologie de la recherche

- AKTOUF, Omar, *Méthodologie des sciences sociales et approches quantitatives des organisations*, Canada, P.U.Q., 1987.
- BEAUD, Michel, *L'Art de la thèse*, Paris, Découverte, 1997.
- GRAWITZ, Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1990.
- MACE, Gordon, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, PUL, 1988.

III- Ouvrages sur la didactique

- BELINGA BESSALA, Simon, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, CLE, 2005.
- PALMADE, Guy, *Les méthodes en pédagogie*, PUF, Coll. Que sais-je ? 17^{ème} édition, 1998.
- PELPEL, Patrice, *Se former pour enseigner*, DUNOD, Coll. Savoir Enseigner, Paris, 1993.

IV- Ouvrages sur la pédagogie convergente

- CISSÉ, Cidi, *Présentation de la pédagogie convergente à Ségou. L'enseignement du français, langue seconde en milieu multilingue*, ACCT-CIAVER, 1992.
- TRAORÉ, Samba, *La pédagogie convergente : son expérience au mali et son impact sur le système éducatif*, Monographies, UNESCO, 2001.
- WAMBACH, Michel, *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*, Bruxelles, CIAVER, 2001.
- WAMBACH, Michel, *Pédagogie convergente: Principe d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale*, Belgique, CIAVER.

V- Ouvrages généraux

- BARTHÉLÉMY Fabrice, *Professeur de FLE – Historique, Enjeux et Perspectives*, Paris, HACHETTE Français langue étrangère, 2007.
- CUQ, Jean-Pierre, *Le Français langue seconde, origines d'une notion et implications pédagogiques*, 1991, .

VI- Articles

- AUDIGIER, François, « Des multiples dimensions de la réflexion didactique » in Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, 1986.

- AVANZINI, « Didactique et didactiques aujourd'hui », in Le BINET SIMON, n° 606, 1986.
- CATTAN, Nadine, SAINT-JULIEN, Thérèse, Modèles d'intégration spatiale et réseau des villes en Europe occidentale. *L'espace géographique*, n°1, 1986.
- EBOGUE, Augustin, « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun » in Synergies Afrique des Grands Lacs n°3 2014.
- ETOUNDI MBALLA, Patrice, « Le malheur d'être broussard ; causerie au coin du...faux » in *Cameroon Tribune* n° 7654/3943 28^e année, mardi 06 août 2002.
- MOUELLE-WONJE MBONJI, Marie-Madeleine, « Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun » in *Syllabus Review*, Université de Yaoundé I, 2000.

VII- Mémoires et thèses

- AMBASSA BETOKO, Marie-Thérèse, *Langage – Société – Imaginaire : Le théâtre populaire francophone au Cameroun (1970 - 2003)*, Thèse de Doctorat, Université de Nice Sophia – Antipolis, France, 2005.
- AMBASSA BETOKO, Marie-Thérèse, *Les fautes commises par les anglophones au premier cycle dans le français écrit : cas des élèves de form IV du lycée bilingue de Yaoundé*, Mémoire de Maîtrise, 1990 – 1991.
- EYE A MBECK, Samuel, *Le manque de motivation dans l'enseignement-apprentissage de la rédaction chez les élèves dans les SAR/SM : cas de quelques établissements du département du Mbam et Inoubou*, mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, 2001.
- MOUELLE-WONJE MBONJI, Marie-Madeleine, *Le Français en milieu scolaire anglophone au Cameroun, Analyse sociolinguistique et problématique didactique*, Thèse de Doctorat unique, Université Michel de Montaigne – Bordeaux III, volume II, 1998.

- NDJOCK NDJOCK, Richard, *Les difficultés de l'enseignement du français dans les lycées et collèges publics de zone rurale : cas du Lycée de Makak et des CES de Bongjock et d'Otele*, mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, 2003.
- KENGNI, Simplicie Aimé, *La contextualisation des méthodes d'enseignement/apprentissage du français au Cameroun : les cas des méthodes Le français en 6^e et Français 6^e (Indigo)*, mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, 2006.

VIII- Webographie

- www.afristat.org
- www.educamer.org
- www.edufle.net
- www.lepointdufle.net
- www.viepedagogique.net

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AU PROVISEUR

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'Ecole normale supérieure de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir répondre au questionnaire ci-dessous afin de nous permettre de trouver des réponses à certaines questions liées à l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone dans les zones périphériques. Nous vous remercions d'avance pour votre disponibilité.

- 1) Quel est l'effectif de la section anglophone de votre établissement ? _____
- 2) Quel est le nombre de professeur de *French* de votre établissement ? _____
- 3) Bien vouloir remplir le tableau ci-après relatif à ces professeurs.

N°	NOMS ET PRÉNOMS	QUALIFICATION	STATUT	CLASSE(S) TENUE(S)
1				
2				
3				
4				

- 4) Pensez-vous que le rendement des professeurs de *french* mis à votre disposition est optimum compte rendu de la tâche qui leur incombe ? _____ Pourquoi ? _____

- 5) Êtes-vous avisés des différentes méthodes d'enseignement dispensés par les professeurs de *french* de votre établissement ? _____
- 6) Vos professeurs de *french* mettent-ils à votre disposition les fiche de préparation de leurs leçons ? _____ Pourquoi ? _____

- 7) L'animation pédagogique du *french* est-elle conforme aux textes officiels ? _____
 Pourquoi ? _____

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir répondre au questionnaire ci-dessous afin de nous permettre de trouver des réponses à certaines questions liées à l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone dans les zones périphériques. Nous vous remercions d'avance pour votre disponibilité.

SEXE : Fille Garçon

ÂGE :

CLASSE :

1) Quelle est ta communauté d'origine ?

Anglophone Francophone

2) As-tu déjà fréquenté un établissement bilingue au centre-ville ? Oui Non

- si oui quel est le nom de cet établissement ? _____

- comment y était l'enseignement du français?

Excellent Bon Intéressant Ennuyeux

- pourquoi ? _____

3) Quelle était ta note en français aux dernières évaluations ?

[00 – 5/20] [05 – 09/20] [10 – 13/20] [13 – 17/20] [+17/20]

4) Est-ce que tu possèdes les livres de français au programme ? Oui Non

5) Est-ce que tu aimes le français ? Oui Non

Pourquoi ? _____

6) Est-ce que tu comprends bien les leçons de français en classe ? Oui Non

Pas tout à fait Pourquoi ? _____

7) Combien de fois par semaine lis-tu en français ?

Une fois 2 fois Toute la semaine Rarement Jamais

8) Est-ce que cela t'aide à améliorer tes notes de français? Oui Non

9) Apprécies-tu les méthodes d'enseignement de ton professeur de français ?

Oui Non

Pourquoi ? _____

10) Ton professeur t'aide-t-il/elle à aimer le français ? Oui Non

11) Apprécies-tu ton professeur de français ? Oui Non

Pourquoi ? _____

12) Ton professeur de français vient-il/elle avec les livres au programme ? Oui Non

13) Est-ce qu'il/elle est toujours présent ? Oui Non

14) Quelle est la langue parlée dans la rue/ville où tu vas à l'école ? _____

15) Te permet-elle d'améliorer ton niveau en langue française ? Oui Non

16) Fréquentes-tu la bibliothèque de ton établissement ? Toujours Souvent Rarement
Jamais

17) Fais-tu parti du club de français de ton établissement ? Oui Non

Pourquoi ? _____

18) Fréquenter un lycée hors des grandes villes comme celui-ci est-il un avantage ?

Oui Non

Pourquoi ? _____

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PROFESSEURS DE *FRENCH*

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'Ecole normale supérieure de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir répondre au questionnaire ci-dessous afin de nous permettre de trouver des réponses à certaines questions liées à l'enseignement-apprentissage du français dans le sous-système anglophone dans les zones périphériques. Nous vous remercions d'avance pour votre disponibilité.

Grade _____

Ancienneté _____

- 1) Combien de classes tenez-vous ? _____
- 2) Quels sont ces classes et leurs effectifs respectifs ? _____

3) Avez-vous déjà enseigné dans une grande ville (Douala, Yaoundé...) ?

Oui Non

4) Avez-vous l'habitude d'enseigner dans les établissements situés en périphérie des centres urbains ou en zone rurale?

Oui Non

5) Dans la pratique de votre enseignement sur quels points mettez-vous un accent particulier ?

Grammaire Vocabulaire Prononciation Lecture

Autre _____

6) À combien pouvez-vous estimer le pourcentage d'assimilation de vos leçons chez vos élèves ? _____

7) Comment appréciez-vous de façon générale les performances de vos élèves ?

Mauvais Passable Assez-bien Bien Très Bien Excellent

8) Quelle(s) approche(s) didactique(s) privilégiez-vous ? _____

Pourquoi ? _____

9) Veuillez lister les entraves sérieuses qui nuisent à votre tâche par rapport :

- à vos élèves _____

- à la documentation _____

- à l'environnement socio-culturel _____

- à vos relations avec l'administration de l'établissement _____

- au système éducatif _____

- au programme de *french* en vigueur _____

10) Quelles dispositions prenez-vous pour passer outre ces entraves et améliorer le rendement de votre processus d'enseignement-apprentissage ?

Vous improvisez Vous expérimentez plusieurs approches (éclectisme)

Vous expérimentez les méthodes d'apprentissages récentes

Autres _____

11) Quelles sont d'après vous les raisons les plus flagrantes du rendement modeste des établissements situés dans les zones périphériques ?

Le désintérêt grandissant des élèves

Le manque d'enseignants

Le non-recyclage des enseignants

Les méthodes d'enseignement-apprentissage inadaptées

Autres _____

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
RÉSUMÉ.....	4
ABSTRACT	4
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	5
LISTE DES TABLEAUX	6
LISTE DES SCHÉMAS.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8
PREMIÈRE PARTIE :	15
DÉFINITION DES CONCEPTS-CLÉS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE	15
CHAPITRE I :	17
DÉFINITION DES CONCEPTS LIÉS À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN ZONE PÉRIPHÉRIQUE DANS LE SOUS-SYSTÈME ANGLOPHONE	17
I.1. Zone périphérique.....	17
I.2. Enseignement-apprentissage.....	18
I.3. Sous-système anglophone	18
I.4. Langue française	18
I.5. Langue maternelle	19
I.6. Lingua franca	19
I.7. FLE.....	20
I.8. FLS	20
I.9. Lycée bilingue.....	21
I.10. Rendement scolaire.....	21
I.11. Difficulté	21
I.12. Méthodologie	21
I.13. Méthode	22
I.13.1 La méthode traditionnelle	22
I.13.2 La méthode directe	23
I.13.3 La méthode active	24
I.13.4 La méthode audio-orale (MAO)	26
I.13.5 La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	27
I.13.6 L'approche communicative.....	28
I.13.7 L'approche actionnelle	29
I.13.8 L'approche par compétence (APC).....	30

I.14. Approche.....	30
I.15 PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE : LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE.....	31
II.15.1 Orientation générales des programmes de français	31
II.15.2. Objectifs généraux de formation.....	31
I.15.3. Pédagogie convergente : définition et caractéristiques.....	32
I.15.4. Démarche de la pédagogie convergente	32
I.15.5. Pédagogie convergente et enseignement-apprentissage du français dans le sous- système anglophone en zone périphérique	33
CHAPITRE II :	35
LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	35
DEUXIÈME PARTIE :.....	40
COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES DU TERRAIN	40
CHAPITRE III :.....	42
PRÉSENTATION DES DONNÉES COLLECTÉES	42
III.1 Présentation de la méthodologie générale	42
III.1.1 La phase prospective	42
III.1.2 La phase analytique.....	43
III.1.3 La phase descriptive	43
III.2 Étude des données empiriques recueillies sur le terrain	43
III.2.1 Préparation de l'enquête	43
III.2.2 Les instruments de collecte de données.....	46
III.2.3 Le déroulement de l'enquête.....	49
III.3. Techniques d'analyse.....	50
CHAPITRE IV :	52
ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES	52
IV. 1 Analyse des données d'observation de classe.....	52
IV.1.1 Observations des classes du premier cycle.....	53
IV.1.2 Observations des classes du second cycle.....	55
IV. 2 Analyse des entretiens menés avec les enseignants	57
IV. 3 Analyse des entretiens menés avec les élèves	60
IV. 4 Analyse des questionnaires.....	62
IV.4.1. Le volet consacré au chef d'établissement	62
IV.4.2. Le volet consacré aux professeurs de french	66
IV.4.3. Le questionnaire des élèves	71
TROISIÈME PARTIE :	85

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES.....	85
CHAPITRE V :.....	87
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	87
V.1. Vérification de l’hypothèse n° 1	87
V.2. Vérification de l’hypothèse n° 2	88
V.3. Vérification de l’hypothèse n° 3	89
V.4. Vérification de l’hypothèse n° 4	90
CHAPITRE VI :.....	91
PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET RECOMMANDATIONS	91
VI.1. La contextualisation de l’enseignement-apprentissage du french dans les milieux périphériques	91
VI.2. L’animation du club bilingue.....	94
VI.3. Le désintérêt général des élèves	94
VI.4. À l’endroit des professeurs de french.....	95
CONCLUSION.....	97
GÉNÉRALE	97
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	101
ANNEXES.....	105