

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**L'IMPLÉMENTATION EFFECTIVE DES
CLASSES BILINGUES DANS LES LYCÉES DU
CAMEROUN : (CAS DU LYCÉE CLASSIQUE
D'ABONG-MBANG ET DU LYCÉE BILINGUE
D'ÉTOUG-ÉBÉ).**

*Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de
Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (Di.P.E.S II).*

par :

Cathy KAMBA

Licenciée ès lettres Bilingues

sous la direction de :

Madame Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA

Chargée de Cours

Année Académique 2015/2016

À

Ma feuè mère CHATOU Bernadette.

REMERCIEMENTS

Nous remercions profondément tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail. Nous pensons particulièrement:

- à notre directeur de mémoire Madame Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA, pour sa disponibilité et sa perspicacité dans le travail au cours de nos séminaires de recherche. Qu'elle trouve ici toute notre gratitude et notre reconnaissance ;
- aux enseignants en charge de notre formation durant ces deux années ;
- à monsieur le proviseur du Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé pour ses conseils et son soutien inconditionnels;
- à Monsieur le proviseur du Lycée Classique d'Abong-Mbang, pour son accueil, ses conseils et sa disponibilité ;
- aux camarades de promotion et condisciples pour leur collaboration et leur soutien ;
- aux enseignants et élèves du Lycée Classique d'Abong-Mbang et ceux du Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé qui ont permis de réaliser notre recherche dans la sérénité, que tous trouvent ici l'expression de notre gratitude.

RÉSUMÉ

Chaque type d'enseignement est conçu pour former un type d'hommes capables de répondre aux besoins précis d'un pays. C'est dans ce contexte que le Programme d'Éducation Bilingue Spécial voit le jour. Ce programme entre dans la politique gouvernementale de la promotion du bilinguisme au Cameroun. Cette étude s'intéresse à l'implémentation effective des classes bilingues dans les établissements pilotes, elle s'intéresse également aux pratiques enseignantes dans ce programme et aux performances des apprenants dans deux de ces établissements notamment le Lycée Classique d'Abong-Mbang et le Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé. Le problème que pose ce travail est de savoir comment harmoniser les programmes dans le système éducatif camerounais afin d'avoir des Camerounais parfaitement bilingues par le biais de ce programme? L'intérêt de cette étude est donc de faire prendre conscience au Gouvernement de la nécessité d'une refonte des programmes afin d'avoir une formation à une vitesse dans le système éducatif du pays et aussi une nécessité de formation du personnel devant conduire ce programme et un ralliement de ces deux sous-systèmes en un seul sous-système.

Mots clés : implémentation, bilinguisme, programme, pratique, contact de langues, biculturalisme, francophone, anglophone.

ABSTRACT

Any teaching program intends to train a specific type of people able to answer a specific need in a country. That is the context in which the special bilingual education program was created. This program intends to train perfect bilingual in Cameroon and it is part of government policy to promote bilingualism. Our study is interested in the effective implementation of bilingual classes in some pilot schools, and it is also interested in teaching/learning process in this program and also the performance of learners in two of the schools involved in this program namely GHS Abong-Mbang and GBHS Etoug-Ebé. Our research problem is to see how to harmonize the program in the Cameroonian educational system in such away to have perfect bilingual through this program? The interest of this work is to sensitize the government in the need of training teachers in this program and to group the two bilingual sections into one.

Key words: implementation, program, practice, language contact, biculturalism, Anglophone, Francophone.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: origine linguistique des élèves du LCAM.....	33
Tableau 2: origine linguistique des élèves du LBE.....	33
Tableau 3: langue d'expression à domicile des élèves du LCAM.....	33
Tableau 4: langue d'expression à domicile des élèves du LBE.....	34
Tableau 5: motivation des élèves du LCAM.....	34
Tableau 6: motivation des élèves du LBE.....	35
Tableau 7: appréciation de la formation par les élèves du LCAM.....	35
Tableau 8: appréciation de la formation par les élèves du LBE.....	35
Tableau 9: possession des manuels au programme par les élèves du LCAM.....	36
Tableau 10: possession des manuels au programme par les élèves du LBE.....	36
Tableau 11: attentes des élèves du LCAM.....	37
Tableau 12: attentes des élèves du LBE.....	37
Tableau 13: importance du bilinguisme pour les élèves du LCAM.....	38
Tableau 14: importance du bilinguisme pour les élèves du LBE.....	38
Tableau 15: expérience professionnelle.....	39
Tableau 16: classes tenues par chaque enseignant.....	39
Tableau 17: techniques d'enseignement de Français intensif et intensive English.....	40
Tableau 18: statut des enseignants.....	40
Tableau 19: cohérence entre objectifs d'enseignement et contenus de cours.....	41
Tableau 20: guide pédagogique et son apport pour l'enseignant.....	41
Tableau 21: méthodes d'enseignement.....	42
Tableau 22: difficultés avec les apprenants.....	43
Tableau 23: attitude des apprenants.....	43
Tableau 24: appréciation globale des manuels.....	44

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: effectivité du bilinguisme pour les élèves	50
Graphique 2: division du programme en deux sous-systèmes	52
Graphique 3: formation supplémentaire.....	53
Graphique 4: usage de la L2 en dehors de l'école par les élèves de LCAM.....	54
Graphique 5: usage de la L2 en dehors de l'école par les élèves du LBE	55
Graphique 6: différence d'enseigner dans les PEBS et les classes ordinaires	56
Graphique 7: entrée dans le PEBS (LCAM)	57
Graphique 8: entrée dans le PEBS (LBE)	57
Graphique 9: disponibilité des programmes.....	58

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.

- FLE :** français langue étrangère.
- FLS :** français langue seconde.
- HG :** hypothèse Générale
- HR :** hypothèse de Recherche
- I.G.P:** inspection générale de pédagogie
- L2 :** langue seconde
- LBE :** lycée bilingue d'Étoug-Ébé
- LCAM :** lycée classique d'Abong-Mbang
- MINEDUC :** ministère de l'éducation nationale
- MINESEC :** ministère des enseignements secondaires
- PEBS :** programme d'éducation bilingue spécial

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La Constitution du Cameroun dispose que le français et l'anglais sont les deux langues officielles d'égale valeur . Ce qui fait du Cameroun un pays bilingue. Autrement dit, chaque citoyen devrait pouvoir s'exprimer aussi bien en français qu'en anglais. Le bilinguisme est le pilier de la politique gouvernementale en matière de promotion de l'intégration nationale et culturelle en limitant les regroupements linguistiques qui sont une entrave à l'unité du pays. Mais force est de constater que l'aire géographique est déterminante dans l'usage de l'une ou de l'autre langue et l'on dit au Cameroun que « le pays est bilingue mais pas les Camerounais » d'où la nécessité ressentie par le gouvernement de créer des établissements bilingues qui puissent former des Camerounais capables de s'exprimer dans les deux langues. Le premier collège bilingue fut créé en 1963 à MAN-O-WAR BAY et s'attelaient donc à former les jeunes Camerounais aussi bien en français qu'en anglais. Mais seulement, après cette expérience, l'acceptation des établissements bilingues et autres écoles de formation bilingue a été biaisée car au lieu d'avoir les établissements qui forment les citoyens dans les deux langues, il y a eu plutôt un développement de deux sous-systèmes qui chacun forme les élèves soit en français soit en anglais. Toutefois le gouvernement camerounais, à travers le Ministère des Enseignements Secondaires, ayant constaté l'échec des établissements appelés Lycées bilingues, a donc pensé juste de former une catégorie de Camerounais qui soient parfaitement bilingues d'où la création des classes spéciales à travers le Programme d'Éducation Bilingue Spécial dont John Suh Njibamum explique la portée ici. (Cameroon tribune, 3 février 2014) Il dit :

Au-delà de la création des Lycées bilingues qui mettent ensemble les deux sous-systèmes anglophone et francophone, le ministère des Enseignements secondaires (Minesec) met en œuvre, depuis la rentrée scolaire 2009-2010, un nouveau programme appelé : Programme d'éducation bilingue spécial (PEBS) dans des établissements pilotes. Ce programme est particulier dans son contenu qui est différent de celui en application dans les autres établissements secondaires. Il comporte dans sa mise en œuvre, trois modules essentiels et indivisibles. Le premier module est l'anglais ou le français intensif; le deuxième c'est l'enseignement des matières non linguistiques dans l'autre langue officielle que nous appelons aussi le module transversal immersif (Education à la Citoyenneté, Sport et Education Physique, Travail Manuel). Enfin, il y a le Module 3 qui porte sur les activités co-curriculaires (activités informelles, hors des salles de classes et dans les clubs). Ce sont là autant d'éléments qui attestent d'une meilleure performance de la part des apprenants

Ces classes ont pour mission de former des Camerounais parfaitement bilingues et de pallier le déraillement de l'acceptation du bilinguisme dans les

établissements bilingues. Seulement aucune œuvre humaine n'étant parfaite, les classes bilingues sont aussi confrontées à des difficultés qui mettent à mal leur implémentation d'où l'intérêt de notre recherche.

Toutes les politiques en matière d'éducation sont motivées par la recherche du développement et le Cameroun ne déroge pas à cette loi. Aujourd'hui, avec l'implémentation de l'Approche Par les Compétences dont l'un des objectifs phares est selon Nico Hirtt (2009) *d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle*. Nous voyons ici tout le sens que prend cette démarche de l'État à créer les classes bilingues pour opérationnaliser les produits sortis de ces formations car, l'enseignement doit non seulement aider à développer les compétences mais aussi être utilisé efficacement au service de la vie économique, sociale et culturelle du pays.

Seulement, nous avons constaté que l'implémentation effective des classes bilingues dans les lycées du Cameroun en général et plus particulièrement au Lycée Classique d'Abong-Mbang et au Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé reste un projet plus théorique que pratique car, il y a une inadéquation entre les programmes, les contenus de cours et les pratiques dans les salles de classe. On se rend compte qu'avec les classes spéciales bilingues, l'application des textes se heurte à la dure réalité du terrain et donc par conséquent, les apprenants ne reçoivent pas exactement une formation bilingue car en amont, les dispositions pratiques ne sont pas prises en compte pour que cela soit effectif sur le terrain. Maurice Pierre Djougang, enseignant de mathématiques, affirme qu'il dispense normalement le cours en français et c'est seulement à la fin de chaque chapitre qu'il fait un résumé en anglais. « C'est vrai que je m'exprime bien en anglais, mais il me serait difficile de dispenser des cours dans les deux langues. L'idéal pour réussir cette expérience serait que l'Ecole normale forme des enseignants bilingues à la base ». Il n'est donc pas suffisant d'être bilingue pour enseigner dans ces classes mais encore il faut avoir une formation adéquate pour y parvenir.

Créé vers l'année 1920 par les colons Allemands, le petit village d'attraction commerciale au bord du fleuve Nyong alors navigable, est devenu au fil du temps la ville d'Abong-Mbang qui doit son nom à une appellation qui découle de la déformation de « boung-le-Mbang » qui signifie la source qui coule au pied de l'Iroko. Abong-Mbang est situé à 144km de Bertoua, chef-lieu de la Région de l'Est et à 236km de la ville de Yaoundé, la capitale du Cameroun. La population de la ville est cosmopolite elle est composée entre autre, des autochtones (Maka'a et Baka-pygénées) et des allogènes qui sont de deux catégories

notamment les allogènes venus d'autres régions du Cameroun et ceux venus d'autres pays d'Afrique tels que les Centrafricains, les Maliens et les Nigériens.

Le Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé est situé dans la ville de Yaoundé. C'est un établissement d'enseignement secondaire général bilingue constitué de deux sous-systèmes ; l'un anglophone et l'autre francophone. Le choix de cet établissement est motivé par le fait qu'il est situé dans une zone urbaine et nous tenons à faire un parallèle entre les pratiques enseignantes en zone urbaine et celles en zone rurale.

Notre choix de ces deux établissements est motivé par le fait que, les deux établissements font partie de la première cuvée d'établissements dans lesquels le programme spécial bilingue a été mis sur pied. Compte tenu de leur situation géographique, il se trouve qu'en matière de suivi des projets, les zones périphériques sont généralement lésées au profit des zones urbaines, et aussi de manière générale, il y a une insuffisance d'enseignants dans les établissements classiques et avec ce programme supplémentaire, le gouvernement doit songer à former des enseignants supplémentaires. Le proviseur du lycée de NGOA EKELLE en 2012, Marie-Thérèse BEP, l'avait déjà remarqué et elle disait en substance que « *les élèves devraient suivre tous les cours aussi bien en français qu'en anglais. Hélas, il manque d'enseignants anglophones, ou tout au moins bilingues* ». Si déjà dans des zones urbaines il y a un manque criard du personnel, quid des zones rurales comme Abong-Mbang ?

Nous partons aussi du constat selon lequel la plupart des recherches sur le bilinguisme au Cameroun en général et sur les classes spéciales bilingues ont été effectuées et développées dans les zones urbaines alors que les zones périphériques telles qu'Abong-Mbang n'ont pas été assez exploitées.

Une étude de faisabilité doit précéder la mise sur pied de tout projet afin de garantir les résultats escomptés. Dans le PEBS, il se trouve que la division entre francophones et anglophones refait surface dans cet ultime programme de promotion du bilinguisme. Or, Ceci a été reproché aux établissements bilingues et devrait donc constituer une réponse aux limites de l'ancienne acception de ces écoles-là. Mais seulement, nous constatons que le Programme d'Education Bilingue Spécial est en train de retomber dans les mêmes travers reprochés à l'ancienne acception des établissements bilingues notamment le fait de scinder le programme en bilingue francophone d'une part et en bilingue anglophone d'autre part.

Nous avons également constaté qu'il n'existait pas de filières de formation bilingue spécialisées pour la formation des enseignants de ces classes bilingues-là dans les écoles normales en général et à l'École normale supérieure en particulier.

Le problème ici est de savoir comment établir l'harmonisation des programmes dans le système éducatif camerounais pour avoir de parfaits bilingues par le biais de ces classes spéciales bilingues ? Ceci nous amène à nous poser un certain nombre de questions qui constituent notre problématique notamment : Quel est le problème majeur qui freine l'implémentation effective du bilinguisme au Cameroun en général et dans le PEBS en particulier ? Quels sont les critères de sélection des enseignants qui assurent cette formation ? Le milieu social dans lequel sont issus les apprenants n'influence-t-il l'acquisition de la L2 par ces derniers ? Quels sont les contenus des cours dans ces classes et quel est l'apport des programmes dans le PEBS ? La motivation des apprenants n'a-t-elle pas un impact sur la mise sur pied du PEBS ? Existe-t-il des contenus d'enseignement adaptés à ce programme ? Si oui comment sont-ils distribués ?

Ainsi, de cette problématique l'on peut faire ressortir l'hypothèse générale suivante: la division du programme en deux sous-systèmes serait une entrave au bilinguisme effectif et intégral. Les programmes dans le système éducatif camerounais en général et dans le programme d'Éducation Bilingue Spécial devraient être uniformisés afin de garantir une formation bilingue à une vitesse pour tous les élèves sortis des classes spéciales bilingues.

De cette hypothèse, découlent les hypothèses de recherche suivantes :

HR1: l'échec de la mise en œuvre du programme d'éducation bilingue spécial serait dû à l'absence d'un personnel qualifié pour enseigner dans ce programme.

HR2 : les enseignants des classes spéciales bilingues sont affectés au même titre que ceux des classes ordinaires.

HR3: Le milieu social dans lequel les élèves se trouvent pourrait être un problème à l'implémentation du PEBS.

HR4: Les contenus de cours et les pratiques en salle de classe constitueraient un frein à l'implémentation du PEBS.

HR5: La motivation des élèves pourrait aussi constituer une difficulté à la mise sur pied des classes spéciales bilingues.

HR6:Le retard dans la distribution des programmes ou leur rareté constituerait également une entrave à la mise sur pied du PEBS.

D'après ces hypothèses, il est clair que l'objectif principal de notre recherche est de faire ressortir les entraves liées au processus de l'application effective des classes bilingues et de proposer des solutions pour une remédiation. Il s'agit plus précisément de proposer une didactique à l'enseignement bilingue qui serait à même de répondre aux besoins de l'implémentation effective du bilinguisme au Cameroun en général et du PEBS en particulier.

Notre observation partant de son objectif principal se propose de démontrer que le manque d'enseignants qualifiés dans le PEBS constitue un problème majeur dans l'implémentation effective du bilinguisme à travers ce programme.

Nous voulons également à travers cette étude faire prendre conscience au ministère en charge des enseignements secondaires du risque de dérapage que court ce programme à travers la distinction faite entre bilingue anglophone et bilingue francophone

Nous voulons aussi attirer l'attention des enseignants de ces classes sur la nécessité de la maîtrise des contenus du cours et des programmes afin qu'il y ait une adéquation entre les programmes et les contenus du cours.

De plus, nous voulons également, à travers cette étude inciter les apprenants à fournir plus d'effort au travail car, ils sont désormais mis au centre de leur apprentissage, qu'ils aiment ce qu'ils font en donnant le meilleur d'eux-mêmes pour être effectivement bilingues au sortir de ce programme.

Dans l'élaboration de ce travail, nous allons faire appel à l'approche communicative. Cette méthode a le mérite de privilégier l'utilisation de la langue pour des besoins de communication dans des contextes divers. Elle est d'ailleurs utilisée dans l'Enseignement-apprentissage dans le PEBS car elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire verbal et non verbal.

Notre étude a un double intérêt, notamment un intérêt linguistique et sociolinguistique d'une part puis un intérêt didactique et pédagogique d'autre part.

En ce qui concerne l'intérêt linguistique et sociolinguistique, nous voulons démontrer à partir de cette étude que le milieu socio-culturel joue un rôle indéniable dans l'acquisition d'une seconde langue. Et dans le cadre de notre travail, nous tenons à faire un parallèle entre les pratiques enseignantes en zone urbaine et celles en zone rurale.

En ce qui concerne l'intérêt didactique et pédagogique, cette recherche cherche à harmoniser les programmes d'enseignement dans le système éducatif camerounais d'une manière générale et dans le PEBS en particulier afin de former les Camerounais parfaitement bilingues et aussi elle cherche à faire comprendre aux élèves qu'ils ont une grande part de responsabilité dans la réussite de ce programme s'ils s'impliquent davantage dans l'apprentissage de leur L2.

Pour mener à bien notre travail, nous nous proposons de le subdiviser en trois grandes parties de deux chapitres chacune: la première partie sera consacrée à la définition des concepts clés de notre travail et à la revue de la littérature qui va nous permettre de recenser les travaux les plus récents en rapport avec notre sujet et les concepts de bilinguisme. La deuxième partie de notre travail va porter sur le compte rendu de l'étude menée sur le terrain: il va s'agir ici de procéder à la collecte et à la présentation des données à partir des outils de recherche tels que les questionnaires, les entretiens avec des personnes ressources et les observations des cours; et ensuite, nous allons procéder à leur analyse, à leur interprétation et à la vérification de nos hypothèses de recherche. Dans la troisième partie, ça sera le cadre pour nous de faire une présentation des approches méthodologiques utilisées dans le Programme d'Éducation Bilingue Spécial, et enfin, nous allons faire quelques suggestions à travers des perspectives didactiques pour pouvoir pallier les différents problèmes décrits.

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

Le but de cette partie est de présenter notre travail à travers la définition des concepts, donner quelques théories d'appui et la revue de la littérature d'une part, et d'autre part dans le chapitre 2, nous allons présenter l'épistémologie et les techniques de recherche et il y sera question pour nous de faire une présentation du problème et de donner les instruments de recherche et les procédures d'enquête utilisées pour mener à bien notre recherche et nous allons également procéder à la présentation et à l'analyse des données collectées.

CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS - QUELQUES THÉORIES D'APPUI ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce chapitre a un apport définitionnel. D'abord, il apporte un éclaircissement sur les termes et les concepts qui gravitent autour de notre thème, ensuite, nous mettons également en relief dans ce chapitre quelques théories qui accompagnent l'enseignement-apprentissage des langues et les contacts de langues. En fin, nous allons faire un bilan non exhaustif des travaux antérieurs en rapport avec notre thème de recherche pour montrer la spécificité de notre thème par rapport à ce qui a été dit et fait jusqu'alors.

1.1. Définition des concepts

Notre travail est constitué d'un certain nombre de concepts et de mots clés que nous allons devoir définir et expliquer. Nous avons entre autres mots et concepts : le bilinguisme, le biculturalisme, les programmes, le système éducatif, le sous-système anglophone, les classes spéciales bilingues, FLE et FLS, etc.

1.1.1. Bilinguisme

La définition du terme bilinguisme est complexe et multiple en ce sens que beaucoup de scientifiques et chercheurs ne parviennent pas à trouver un sens univoque à ce terme du fait de la multiplicité des approches. Mme Andrée Tabouret-Keller, citée par Chadly Fitoury dans son œuvre *Biculturalisme, bilinguisme et éducation* dénonçait déjà cette difficulté liée à la définition du bilinguisme et ses diverses typologies en ces termes : «...Les typologies des bilinguismes sont nombreuses, presque chaque auteur a la sienne et chaque fois qu'on arrive dans une contrée bilingue les gens vous disent : ' Ah, mais vous savez, chez nous c'est tout à fait particulier, nous avons ici une typologie spéciale, nous avons des bilingues comme ceci et des bilingues comme cela'... » Néanmoins, nous allons nous épancher sur quelques définitions proposées par certains chercheurs et certains dictionnaires.

D'après le Dictionnaire de linguistique(2002), « le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes ». Ce bilinguisme est aussi perçu comme l'ensemble des dispositions officielles qui assurent à chacune des langues parlées dans un pays un statut officiel. C'est le cas du Cameroun qui d'après sa constitution a pour langues officielles le Français et l'Anglais qui sont toutes deux par ailleurs d'égale valeur. Alors de par la constitution tous les Camerounais devraient être bilingues.

Mendo Ze (2003) dit qu'une personne est qualifiée de bilingue si cette dernière :

En plus de sa première langue possède une compétence comparable dans une ou plusieurs autres langues et est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances et avec la même efficacité.

Il distingue à cet effet cinq types de bilinguisme qui résument clairement la situation du bilinguisme camerounais.

Le bilinguisme précoce simultané, le bilinguisme précoce consécutif, le bilinguisme soustractif, le bilinguisme adulte et le bilinguisme scolaire.

À travers cette analyse de Mendo Ze, nous nous rendons compte que le bilinguisme n'est pas uniforme mais plutôt multiple et divers.

Dalbernet à son tour définit le bilinguisme comme « l'ensemble des situations où deux langues sont en rapport soit chez un individu soit dans un pays ». Cette définition fait ressortir le caractère biface du bilinguisme qui a deux principaux champs d'application notamment le bilinguisme individuel et le bilinguisme dit de société dont parle également Chadly Fitouri (1983, p 167) en termes de bilinguisme individuel et le bilinguisme institutionnel. Il présente le bilinguisme individuel comme : « l'usage des deux langues, avec un degré minimal de maîtrise de l'une et de l'autre, étant toujours le fait des individus, il est nécessaire de souligner que, dans les trois pays du Maghreb, ce genre de bilinguisme est plutôt minoritaire ». Quant au bilinguisme institutionnel, il dit : « dans les pays du Maghreb, comme du reste dans la plupart des pays du tiers monde, ce n'est pas tant le nombre des individus bilingues que la position occupée par chacune des deux langues sur la vie courante et les chances réellement offertes à chacune d'elles déterminent la nature et la portée de ce bilinguisme institutionnel. »

Bloomfield (1933 : 55-56) cité par Échu dans son ouvrage intitulé *Bilinguisme officiel au Cameroun : Étude linguistique et sociologique*, définit le bilinguisme comme « la maîtrise parfaite de deux langues ». Dans ce cas d'espèce, nous remarquons que le bilinguisme renvoie à une aisance à utiliser deux langues de manière interchangeable. Ici il n'y a pas de prédominance d'une langue sur une autre, les deux langues se valent et l'individu les emploie de manière interchangeable.

On se rend aussi compte qu'on devient bilingue par besoin dans la vie de tous les jours, de ce fait le degré de maîtrise des langues peut varier d'un individu à un autre. Par ailleurs, il est très rare d'avoir un bilinguisme total, il y a toujours une langue dominante. Dans le cas du Cameroun, nous voyons que l'aire géographique est déterminante dans l'usage de l'anglais ou du français et la dominance de l'une des langues dépendent du milieu dans

lequel le locuteur a grandi. On aura donc facilement des camerounais bilingues à prédominance anglophones et les camerounais bilingues à prédominance francophone ; d'où les appellations « bilingues anglophones et bilingues francophones ».

Ebénézer Njoh Mouellé dans son article intitulé *l'avenir du bilinguisme Camerounais* dit en substance que

Le bilinguisme officiel français-anglais au Cameroun ne devrait pas être envisagé comme éternel(...). Il s'agit de faire en sorte que le stade suprême de l'évolution de notre bilinguisme soit le stade qui verra la disparition de la distinction entre les lycées bilingues et les autres ; autrement dit, le stade où tous les lycées seront naturellement devenus des lycées bilingues.

Et ceci passerait par une implémentation du bilinguisme dès les écoles maternelles et primaires.

1.1.2. Système éducatif

Le mot système éducatif est composé de deux termes à savoir système et éducation. Il est constitué de toutes les composantes et acteurs interagissant dans l'enseignement et la formation. Les systèmes éducatifs sont très variables dans l'espace et dans le temps, l'éducation étant parfois plus adaptée aux exigences socio-économiques des adultes qu'aux besoins des enfants. Le système éducatif camerounais diffère de celui des autres pays parce qu'il est constitué de deux sous-systèmes. Cette situation est la résultante de son double héritage colonial. Cette cohabitation quelque peu conflictuelle a donné naissance aux deux sous-systèmes francophone et anglophone que nous avons aujourd'hui.

1.1.3. Sous-système anglophone

La division du système éducatif camerounais en deux sous-systèmes notamment un sous-système anglophone et un sous-système francophone est le produit de l'héritage colonial. Après la Deuxième Guerre Mondiale, le Cameroun est placé sous tutelle des Nations Unies et est administré d'une part par l'Angleterre et d'autre part par la France. Le modèle éducatif de ces deux puissances coloniales sera donc appliqué respectivement dans ces deux parties du Cameroun. Nous aurons donc la partie occidentale qui sera calquée sur le modèle britannique et la partie orientale qui sera calquée sur le modèle français. D'où la cohabitation de ces deux sous-systèmes éducatifs au Cameroun.

Le sous-système anglophone sera donc compris comme ce sous-système dans lequel les méthodes et les pratiques enseignantes sont calquées sur le modèle britannique. Il

comprend un cycle primaire qui comprend six classes et un cycle secondaire qui va de la Form1 à la UpperSixth. Le cycle secondaire est divisé en deux niveaux notamment le premier cycle et le second cycle. Tous les Camerounais intéressés par ce sous-système peuvent s'y inscrire mais seulement l'accès au cycle est conditionné par un background anglophone c'est-à-dire qu'il faut avoir fait des études primaires dans le sous-système anglophone. Le français dans ce sous-système est obligatoire jusqu'en Form5. À partir du cycle secondaire, il devient facultatif et réservé uniquement aux apprenants de Art and Littérature.

1.1.4. Programme d'Éducation Bilingue Spécial

Le Programme Spécial Bilingue a été mis sur pied en 2008 par une lettre-circulaire de Louis Bapès Bapès alors Ministre des Enseignements secondaires. Ce programme s'attèle à la formation des Camerounais à un bilinguisme formel et intégral. Cette circulaire définit les attentes, la composition et les modalités pratiques pour une implémentation effective de ce programme dans les différents établissements pilotes. Ledit programme a fait son bout de chemin depuis sa mise en place jusqu'à présent cela fait sept ans et la première cuvée de bacheliers doit sortir cette année. Achille Fossi dans son article, précise les objectifs de ce programme en ces termes :

Sans bouleverser ou remettre en question les acquis enregistrés au fil des décennies, ce programme opérationnel, parallèle au système classique toujours en vigueur, vise à doter les jeunes apprenants de solides arguments linguistiques et socioculturels susceptibles de leur permettre de devenir au terme de leur parcours des citoyens camerounais effectivement bilingues.

1.1.5. FLE ET FLS

Français langue étrangère et français langue seconde sont des expressions qui renvoient au statut dont jouit la langue française dans un certains nombres de pays. Selon le récent Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), l'expression Français Langue Seconde (FLS) désigne un domaine d'enseignement du français inscrit dans les pratiques depuis la fin du XIXe siècle concernant les publics scolaires des pays colonisés, mais dénommé comme tel depuis 1969.

C'est Jean Pierre Cuq qui pose en 1991, le statut scientifique de la notion de Français Langue Seconde. Il la définit comme un concept ressortissant du FLE (Français Langue Etrangère). Pour CUQ donc :

Le FLS est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français, sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère éventuellement présente sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Jean Pierre CUQ (1991 :31) continue en disant :

*Parler de langue seconde c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette langue, qu'on appelle classiquement « langue maternelle » occupe la première place.
Le français est à la fois langue seconde si dans un pays, sans être langue première, il est à la fois langue officielle, de l'administration, du parlement des média et de l'enseignement.*

Dans le cas spécifique du Cameroun, il faut reconnaître que la langue française est non seulement langue officielle, mais aussi langue première et langue seconde en fonction de l'aire géographique.

Le FLE est un français pratiqué de manière personnelle et volontaire qui n'influe pas sur la vie de la nation. David Ngamassu (2006), « la langue étrangère n'est en fait qu'une deuxième ou n^{ième} langue seconde apprise en milieu exolingue, comme l'est le français en zone anglophone au Cameroun où son apprentissage se limite à l'école ».

En ce qui concerne les situations de FLE, Mbondji-Mouellé distingue trois contextes :

- Le français n'est pas la langue officielle du pays et il n'a aucun impact sur la vie de la nation comme c'est le cas aux États-Unis, en Chine, au Ghana, au Royaume Uni, etc.
- Le français a un statut juridique de langue officielle mais sans aucune obligation de son utilisation dans les domaines scolaires et social, sauf en politique. C'est le cas du Nigéria, de la Belgique, de la Suisse, etc.
- Le français est une langue de travail sur le plan diplomatique sans statut légal comme en Guinée Équatoriale.

Elle dit dans ce sens que : « le français s'apprend pour des raisons personnelles (touristique, diplomatique, etc.) sa pratique relève d'une volonté individuelle, d'où son caractère optionnel à l'école [...] sa maîtrise n'est exigée et sa fonctionnalité est quasiment nulle sur les plans institutionnels et social, contrairement au FLS.

1.2. Quelques théories d'appui

Dans cette partie de notre travail, il est question de présenter les approches utilisées pour enseigner le bilinguisme dans les établissements pilotes où se pratique le Programme d'Education Bilingue Spécial. Dans cette optique, nous avons pu dénombrer, la méthode communicative, l'approche fonctionnelle, et nous avons également ressorti certaines théories telles que la diglossie qui explique les rapports conflictuels entre les langues et les théories socio-affectives, qui traitent de la dimension affective qui influence l'apprentissage de la L2 par les apprenants.

1.2.1. Les approches communicatives

Développées dès 1975, les approches communicatives sont une réaction contre le caractère rigide et irréaliste de la méthodologie audiovisuelle. Trop systématique, elle laissait peu de place à l'initiative de l'apprenant dont le rôle était tout simplement d'acquiescer les notions qui lui étaient enseignées et par conséquent de produire des énoncés justes et atomisés. Les Approches Communicatives : c'est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Ces approches s'opposent aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Les prémices des Approches Communicatives remontent aux travaux de Noam Chomsky qui révolutionna le monde de la linguistique. À l'heure où les théories structuralistes étaient en plein essor, postulant que chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres (travaux de Saussure et Skinner), Chomsky intervient et contredit ces approches traditionnelles en introduisant le concept de "Language Acquisition Device" (littéralement traduit par "dispositif d'acquisition du langage"). Selon Chomsky, tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique. Cette théorie est basée sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Ainsi, pour Chomsky, il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique "grammaire universelle".

Dans les approches communicatives, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi le cours de

langue n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.) Courtillon, (1980, P.191) cité par Ramadane Kouni Kana, dans son mémoire portant sur « une étude méthodologique de l'enseignement bilingue dans les établissements secondaires de Yaoundé : cas du Lycée bilingue d'application » explique la compétence de communication en ces termes:

Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans les situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver, en utilisant le code de la langue cible.

Pour Canal et Swain, (1988) la compétence de communication se définit en incluant trois compétences que sont la compétence grammaticale ; la compétence sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles sociales dans un groupe donné et une maîtrise des différentes formes de discours. La compétence stratégique quant à elle, renvoie à l'ensemble des stratégies communicatives. Pour ces deux penseurs, c'est la compétence sociolinguistique qui doit être enseignée dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère car elle permet de combler les lacunes des deux autres compétences. Ici c'est cette compétence que doit avoir chaque apprenant de la seconde langue.

1.2.2. L'approche fonctionnelle

Cette approche s'inspire directement de l'architecture des ordinateurs. La séparation entre données et code, telle qu'elle existe physiquement dans le matériel, a été transposée vers les méthodes de conception. Les informaticiens ont pris l'habitude de raisonner en termes de fonctions du système à réaliser. Cette approche correspond aux langages tels que Fortran ou C. Les fonctions du système sont décomposées en sous-fonctions et cela de façon récursive jusqu'à l'obtention d'éléments simples directement représentables dans les langages de programmation. La structure du logiciel ainsi réalisé est le reflet des fonctions du système. Cette démarche apporte des solutions satisfaisantes lorsque les fonctions sont bien identifiées et lorsqu'elles sont stables dans le temps. Cependant des évolutions fonctionnelles peuvent entraîner des modifications structurelles lourdes. Cette approche nous paraît naturelle, lorsqu'elle est replacée dans son contexte historique. Cependant, aujourd'hui, elle souffre d'un

manque d'abstraction. Aussi, le logiciel doit s'exécuter sur du matériel qui doit être à son service et non sur du matériel qui lui impose des contraintes d'architecture.

1.2.3. La diglossie

En sociolinguistique, la diglossie désigne l'état dans lequel se trouvent deux variétés linguistiques coexistant sur un territoire donné et ayant, pour des motifs historiques et politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes, l'une étant représentée comme supérieure et l'autre inférieure au sein de la population. Les deux variétés peuvent être des dialectes d'une même langue ou bien appartenir à deux langues différentes.

L'utilisation de ce concept mène à une modélisation de la situation linguistique centrée autour de l'opposition entre variétés « haute » et « basse » de langage. Dans une situation diglossique habituelle, on observe ainsi une distribution complémentaire des variétés en fonction des contextes sociolinguistiques : en contexte formel, à l'écrit ou pour certains usages culturels et littéraires, la variété « haute (H) » est seule acceptable tandis que la variété « basse (B) » se cantonne au cadre privé, à l'oral, à la poésie, au folklore etc.

La notion a été utilisée et développée par des auteurs critiquant le terme de « bilinguisme », jugé trop imprécis, source de confusion et dont l'utilisation masque en fin de compte des réalités sociales complexes et dynamiques. Ils envisagent ainsi le bilinguisme uniquement du point de vue de l'individu : le bilinguisme est l'état de l'acteur individuel capable de mobiliser plusieurs variétés de langage. Au contraire, la diglossie est un phénomène sociétal, caractérisé par la coexistence et la répartition socialement codifiée de plusieurs variétés. Mais il faut signaler que dans le cas du Cameroun, la diglossie dont il s'agit ici est un peu d'un genre particulier car il n'y a pas une langue haute et une langue basse entre l'anglais et le français ; toutes deux sont des langues officielles même comme dans l'usage l'anglais est une langue minoritaire. C'est justement la raison pour laquelle les efforts du gouvernement vont toujours dans le sens de la promotion d'un bilinguisme effectif afin d'équilibrer les deux langues officielles.

1.2.4. Les théories socio-affectives

Ces théories impliquent une interaction entre l'apprenant et les locuteurs natifs ou les autres. L'apprenant est encouragé à pratiquer la langue afin de s'en approprier et se familiariser avec cette dernière. Ici, il y a une dimension affective de l'apprentissage de la langue qui entre en jeu. Les théories socio-affectives peuvent être considérées comme l'étude des rapports entre l'apprenant et son environnement ainsi que les moyens favorisant l'intégration sociale de ce dernier. Ici, l'apprenant tire ses ressources de son entourage c'est-à-

dire, qu'il se fait guider et aider soit par l'enseignant ou par un locuteur natif de la langue cible. Il sollicite des explications et des clarifications auprès des autres. Les théories socio-affectives encouragent également la coopération avec les autres ; l'apprenant dans ce contexte échange avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage. L'apprenant est également appelé à gérer ses émotions et son anxiété face à l'usage de la L2. Il doit s'auto-motiver, dépasser les craintes de mal faire ou de commettre les erreurs. Il doit avoir confiance en lui-même et pratiquer autant que possible la langue cible pour pouvoir atteindre ou tendre vers la perfection car comme on le dit souvent ' c'est en forgeant qu'on devient forgeron'. Nous voyons que les théories socio-affectives placent l'apprenant au centre de son apprentissage, ce dernier est responsable de son apprentissage et tout ne dépend que de lui car c'est lui désormais qui va vers l'information et si l'apprenant n'est pas motivé l'apprentissage n'aura pas lieu.

1.3 Revue de la littérature

La revue de la littérature est une étape de la recherche qui consiste à dénombrer les principaux travaux déjà menés sur un thème. Généralement c'est de ceux-ci que se projettent de nouvelles orientations ou de nouveaux développements sur un thème précis.

D'après A. Omar, la revue de la littérature :

C'est l'ensemble 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

Ce chapitre n'a pas pour ambition de présenter tous les travaux relatifs à notre thème de recherche mais plutôt d'examiner ceux produits récemment et qui ont retenus notre attention. Ce travail porte sur : l'implémentation effective des classes spéciales bilingues dans les lycées du Cameroun : cas du Lycée classique d'Abong-Mbang et du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé. À cet effet, la revue de la littérature porte sur l'analyse des travaux relatifs à l'analyse du bilinguisme en général et son état actuel au Cameroun, nous allons également examiner quelques mémoires rédigés à ce propos et l'avis de quelques théoriciens sur l'état de l'avancement du bilinguisme au Cameroun.

1.3.1 Études antérieures menées sur le bilinguisme et les classes spéciales bilingues au Cameroun.

Dans son article intitulé : *Programme d'Éducation Bilingue Spécial (PEBS) au Cameroun : États des lieux, opportunités et défis*, Achille FOSSI présente le nouveau programme d'éducation en s'attachant à ses forces et aux défis inhérents à ce programme. Il dit que « ce programme établit un nouvel ordre d'enseignement bilingue au Cameroun, et se propose d'aider les jeunes camerounais scolarisés à communiquer indifféremment dans les deux langues officielles (français et anglais) de leur pays ». Dans cet article, l'auteur part de la vue globale du PEBS qu'il présente comme relevant du domaine de l'enseignement des deux langues officielles du Cameroun et qui renforce les performances communicationnelles des apprenants, ici, il présente les buts de ce programme qui sont ceux d'introduire l'apprenant dans les savoirs en lui donnant la latitude de se socialiser et de s'adapter aux changements de son environnement. Achille Fossi parle aussi dans cet article de la spécificité du programme et à cet effet, il dit en citant les propos recueillis lors du *National Seminar of the Inspectorate of Pedagogy in Charge of the Promotion of Bilingualism, Bertoua, 2009*, le PEBS est « un programme d'étude [qui] permet le décroisement entre l'école et le milieu de vie de l'apprenant [et] désormais le français/l'anglais cesse de n'être plus qu'une discipline scolaire de plus sans lien avec les réalités de la vie tel que les perçoit l'élève camerounais ».

Il en ressort avec la conclusion selon laquelle le défi majeur qui incombe aux différents acteurs de la chaîne éducative camerounaise est grand et que chacun devrait s'impliquer personnellement afin que ce programme soit aussi efficace.

Sa'ah François Guimatsia (2007) dans son article intitulé : *le bilinguisme officiel camerounais : un dangereux alibi ou une chance inouïe ?* Présente le chemin parcouru par le bilinguisme camerounais jusqu'à nos jours, les insuffisances de ce bilinguisme et les enjeux pour tous les citoyens

Il est important de noter que le choix du bilinguisme au Camerounais, au-delà des raisons historiques a été motivé par le souci de préserver l'intégration nationale et le gouvernement s'est toujours battu pour que ce bilinguisme soit aussi effectif et intégrant que possible. En 1962, nous avons la création de l'Université fédérale du Cameroun avec le français et l'anglais comme langues d'instruction pour tous les étudiants. Il y a également eu la création de la filière Lettres Bilingues qui forme les Camerounais qui vont promouvoir et faire perdurer le bilinguisme dans la vie de tous les jours. Malgré toutes ces mesures, l'action du gouvernement ne semble pas avoir produit les fruits escomptés d'où de nombreuses réactions des critiques. Et les linguistes à travers leurs articles et publications décrient

toujours la domination du français sur l'anglais et la lenteur dans le processus d'une implémentation effective de ce bilinguisme dans le quotidien des Camerounais.

Dans son article intitulé « linguistic diversity in Africa, The language policy in Cameroon », Pius. N. Tamanji, cité par Ramadane Kouni Kana, aborde le bilinguisme camerounais depuis ses origines c'est-à-dire depuis 1960 où la constitution du pays adopte le français et l'anglais comme les deux langues officielles. Le constat que cet auteur fait pourtant est que ces deux langues sont inégalement promues et l'anglais a un statut de langue minoritaire. Il reconnaît tout de même les efforts du gouvernement pour promouvoir le bilinguisme dans le pays à travers la disposition de la constitution de 1972 qui établit le français et l'anglais comme des langues officielles d'égale valeur sur toute l'étendue du territoire national. Il ajoute également la création des inspections provinciales en charge du bilinguisme dans toutes les provinces créé par décret N°2002/004/de Janvier 2002. Mais malgré tous ces efforts il en ressort avec le constat que le français domine sur l'anglais et que dans la pratique au Cameroun on se croirait plus dans un pays purement francophone.

Ayafor dans son article intitulé « official bilingualism in Cameroon : an empirical evaluation of the status of English in official domains » perçoit le bilinguisme camerounais comme un fait politique plutôt qu'un programme de traitement de langues. Tout comme Pius N. Tamanji, Ayafor constate une inégalité entre le français et l'anglais et trouve que l'anglais est en position de faiblesse face au français ceci explique-t-il est dû aussi au manque d'intérêt que les anglophones eux-mêmes accordent à l'anglais, sachant pourtant le statut de langue officielle qu'a l'anglais, ils ont plutôt adopté le pidgin comme langue de communication qu'ils utilisent massivement même dans les milieux officiels. Il estime qu'il est impératif pour les anglophones non seulement de maîtriser l'anglais mais aussi le français car pense-t-il, les anglophones sont ceux qui doivent plus s'impliquer dans l'apprentissage de l'autre langue parce qu'ils sont minoritaires. Donc pour lui comme pour plusieurs autres critiques, le bilinguisme au Cameroun serait plus une affaire des anglophones qu'une nécessité pour tous les Camerounais.

Dans le même ordre d'idées, Chumbow (1998.297-298) et Koenig(1983) pensent que malgré le fait que l'anglais et le français bénéficient tous deux de statut des langues officielles, le bilinguisme reste plus une nécessité pour les anglophones. Koenig renchérit en disant qu' « au Cameroun ne pas parler anglais pour un francophone est normal, mais pour un anglophone ne pas parler français est un désastre ». Ceci démontre qu'au Cameroun, il y a une situation diglossique claire entre le français et l'anglais où l'anglais est la langue dominée.

George Echu et Edmond Biloa dans leur ouvrage commun « Le français au contact de l'anglais au Cameroun » partagent l'avis des premiers auteurs sus-cités car ils pensent également pour leur part que le français au Cameroun est la langue dominante et que le bilinguisme est un concept déséquilibré. Pour ce faire, ce sont les anglophones eux-mêmes qui doivent faire des efforts pour s'intégrer dans le monde professionnel. Car il serait difficile voire impossible pour eux de travailler ou même de s'en sortir dans la zone orientale sans un minimum de connaissances en français.

Mboundjéké, dans son article « Bilinguisme, politiques et attitudes linguistiques au Cameroun et au Canada » déclare que le Cameroun et le Canada ont une approche différente du bilinguisme ceci est dû au statut de ces deux langues dans ces pays respectifs. Il affirme que la réticence au bilinguisme individuel est due au statut de ces deux langues. Au Cameroun par exemple le français et l'anglais ne sont pas des langues maternelles mais plutôt des langues officielles héritées du colonialisme. Or au Canada, ces langues sont des langues maternelles. Mboundjéké, conclut dans son étude que le bilinguisme individuel est un privilège que tout Camerounais devrait posséder.

L'échec de l'implémentation du bilinguisme au Cameroun serait tributaire de la passivité de la pratique de ce bilinguisme dans les établissements et autres centres de formations bilingues d'où la nécessité ressentie par le gouvernement de mettre sur pied en 2008-2009 un Programme d'Éducation Bilingue Spécial qui a pour mission de former des Camerounais parfaitement bilingues.

Dans son mémoire, Jean-Marie Ebéné (2002) s'est penché sur l'interférence anglais/Cam français chez les apprenants francophones. Ses enquêtes ont démontré que ce parler propre aux jeunes et qui se répand en milieu scolaire constitue une entrave à la mise en œuvre du bilinguisme effectif. Il dit à cet effet que :

Le statut de l'anglais est diminué face à la montée de ce parler. Le Cam français favorise une sorte d'appropriation vernaculaire de l'anglais. Une situation qui nuit à toute forme de d'apprentissage réel de l'anglais chez les apprenants francophones. Ce qui cause un bilinguisme plutôt inégalitaire, car le français est la seule langue officielle qui reste en vue dans ce milieu.

Toujours dans la même optique, Onguene Mete (2012) pense que le bilinguisme camerounais anglais-français connaît un échec face à la croissance du Cam français. Il dit en substance ce :

Ces verbes Cam français qui s'immiscent dans les productions langagières des jeunes locuteurs en zone francophone et anglophone

sont naturellement considérés d'un point de vue scolaire, comme un échec dans l'apprentissage de ces deux langues officielles.

Marie-Thérèse Betoko Ambassa (1991), pour sa part s'intéresse à la didactique du Français en public anglophone. Elle démontre dans son étude sur la nature des fautes commises en dictée et en rédaction par les apprenants anglophones que, ces fautes proviennent de l'acception anglaise de ces mots et que les fautes d'accord sont liées à la transposition des règles de grammaire de l'anglais par les apprenants. Cette étude témoigne de la nécessité de la maîtrise des deux systèmes linguistiques français et anglais pour mener à bien l'exercice de traduction.

Depuis la mise en place du Programme d'Education Bilingue Spécial, beaucoup de langues se sont déliées pour faire des analyses sur ce programme. Chacun y va de sa propre analyse. De toutes ces analyses, il ressort que ce programme est venu à point nommé cependant, les critiques ont tôt fait de trouver en ce programme quelques incohérences et des insuffisances que nous nous proposons de présenter ci-après.

De ce qui précède, nous nous rendons bien compte que de nombreuses recherches et études ont été effectuées sur le bilinguisme en général, sur son évolution et son état ainsi que les entraves liées à sa mise en œuvre effective au Cameroun et aussi sur l'implémentation du programme d'éducation bilingue spécial. Notre sujet a ceci de particulier qu'il ne se limite pas à dénoncer la domination d'une langue sur l'autre bien que reconnaissant que la partie orientale est plus vaste et densément peuplée que la partie occidentale mais, ceci ne saurait justifier la domination du français sur l'anglais parce que la plupart des francophones suivent les études dans le sous-système anglophone. Nous voulons démontrer à travers cette recherche que la mise sur pied de cet ultime programme de promotion du bilinguisme risque d'être un autre échec si le distinguo bilingues francophones et bilingues anglophones est maintenu et que la formation du personnel ne suit pas. Parce qu'il se trouve que l'on ait mis la charrue avant les bœufs dans l'implémentation de ce programme.

Dans ce premier chapitre de notre travail, il a été question pour nous de ressortir le cadre théorique de notre recherche à travers les définitions de quelques concepts clés, la présentation de quelques théories d'appui et de faire une revue de littérature non exhaustive des travaux qui ont précédé le nôtre dans le champ du bilinguisme effectif au Cameroun. Il nous revient par la suite de présenter le cadre méthodologique de notre travail en spécifiant les différentes méthodes utilisées au cours de notre enquête.

CHAPITRE 2 : ÉPISTÉMOLOGIE ET TECHNIQUES DE RECHERCHE

L'objectif de ce chapitre est de faire un bref rappel dans un premier temps de l'état de notre recherche en présentant le problème, la problématique et nos hypothèses. Dans un second temps, nous allons présenter notre méthodologie de recherche et la procédure de collecte et d'analyse de données.

2.1. Fondements épistémologiques

Notre travail a pour objectif de faire prendre conscience au ministère des enseignements secondaires du risque de dérapage que court cet ultime programme de la promotion du bilinguisme du fait du distinguo qui y est fait entre bilingues francophones et bilingues anglophones. Dans ce cadre donc, nous allons rappeler le problème que pose notre travail, ensuite, nous allons rappeler la problématique et nos hypothèses de recherche.

2.1.1. Présentation du problème

Notre travail porte sur le thème « l'implémentation effective des classes bilingues dans les lycées du Cameroun : cas du lycée classique d'Abong-Mbang et du lycée bilingue d'Étoug-Ébé ». Cette recherche a été motivée par le fait que certaines pratiques alors reprochées à l'ancienne acception des établissements bilingues telles que la division du système éducatif en deux sous-systèmes notamment un sous-système anglophone et un sous-système francophone, sont en train d'être reproduites dans le Programme d'Education Bilingue Spécial et aussi, nous avons constaté qu'il y a un manque criard des enseignants qualifiés dans ce programme. Cette recherche est également motivée par le fait que la localité d'Abong-Mbang est située dans une zone rurale et nous tenons donc à faire un parallèle entre les pratiques d'enseignement en zone rurale et celles en zone urbaine. Le problème soulevé par notre recherche est de savoir comment établir l'harmonisation des programmes dans le système éducatif camerounais pour avoir de parfaits bilingues par le biais des classes spéciales bilingues ?

2.1.2. Rappel de la problématique

Notre travail a soulevé un certain nombre de questions sur lesquels gravite toute notre analyse, notamment :

Quel est le problème majeur qui freine l'implémentation effective du bilinguisme au Cameroun en général et dans le PEBS en particulier?

Quels sont les critères de sélection des enseignants qui assurent cette formation ?

Le milieu social dans lequel sont issus les apprenants n'influence –t- il pas l'acquisition de la L2 de ces derniers?

Quels sont les contenus des cours dans ces classes et quel est l'apport des programmes dans le PEBS?

La motivation des principaux acteurs dans la chaîne du processus enseignement-apprentissage que sont les apprenants n'a –t-elle pas un impact sur la mise sur pied du PEBS ?

Existe – t- il des contenus de cours adaptés à ce programme ? Si oui comment sont-ils distribués ?

2.1.3. Rappel des hypothèses

Notre étude a pour hypothèse générale : la division du programme en deux sous-systèmes serait une entrave au bilinguisme effectif et intégral. Les programmes dans le système éducatif camerounais en général et dans le programme d'Éducation Bilingue Spécial devraient être uniformisés afin de garantir une formation bilingue à une vitesse pour tous les élèves sortis des classes spéciales bilingues.

HR1 : l'échec de la mise en œuvre du programme d'éducation bilingue spécial serait dû à l'absence d'un personnel qualifié pour enseigner dans ce programme. De cette hypothèse générale, nous avons les hypothèses de recherche suivantes :

HR2 : Les enseignants des classes spéciales sont affectés au même titre que ceux des classes ordinaires.

HR3 : Le milieu social dans lequel les élèves sont issus et se trouvent pourrait être un problème à la mise en place du PEBS.

HR4 : Les contenus de cours et les pratiques en salle de classe constitueraient un frein à l'implémentation du PEBS. Les contenus des cours dans le Programme D'Éducation Bilingue Spéciale sont constitués du Module1 : Intensive English / Français intensif, ce module a deux composants notamment la Langue and Literature Awareness pour Francophones et Langue et Initiation à la Littérature par les Anglophones, le module2 quant à lui comporte Immersion Partielle/ Transversales. Ce module consiste en l'enseignement/apprentissage des matières non linguistiques en Anglais ou en Français selon le sous-système d'enseignement. Ces matières sont entre autre : l'Éducation à la Citoyenneté et à la Morale, l'Éducation physique et sportive, le Dessin d'Art/Musique, le Module3 : Co-curriculaire concerne les activités post et périscolaires auxquelles s'ajoutent la culture de la Lecture et autres activités de Clubs de

Langue dans l'autre langue officielle. Mais aucune disposition n'est prise pour une formation adéquate des personnes qui assurent cette formation.

HR5: La motivation des élèves pourrait aussi constituer une difficulté à la mise sur pied des classes spéciales bilingues.

HR6 : Le retard dans la distribution des programmes ou leur rareté constituerait également une entrave à la mise sur pied du PEBS.

2.1.4. Notions en rapport avec le contact de plusieurs langues

Cet élément nous permet de présenter quelques termes et expressions qui renvoient à l'acquisition et au contact de plusieurs langues. Parmi ces mots et expressions, nous aurons contact de langue, politique linguistique, interdépendance de langue et culture.

2.1.4.1. Contact de langues et de cultures

La langue et la culture sont deux réalités indissociables qui très souvent prêtent à confusion. Il ne serait pas judicieux de parler de langue en excluant la culture. Les contacts de langue et de cultures sont sources essentielles d'enrichissement et de progrès ou de conflits. Lorsque deux langues sont en contact il se crée naturellement ces deux relations soit l'une des langues va phagocytter l'autre et entraîner l'extinction de cette dernière soit elles vont s'enrichir mutuellement en prenant chacune un peu de l'autre. Le contact de culture entraîne non seulement une modification de la culture, mais aussi des transformations sociales en rapport avec la nature, l'intensité, la profondeur et la durée de ces contacts. (Chadly Fitouri, 1983). Marc Richelle dit justement à propos du contact de culture que :

Lorsque deux cultures se trouvent au contact l'une de l'autre, elles réagissent et se modifient en fonction à la fois de leurs caractéristiques propres et des conditions particulières de leur contact. Dans certains cas, deux cultures peuvent cohabiter presque sans communiquer l'une avec l'autre [...]. Ainsi deux groupes culturels peuvent s'en tenir à des échanges commerciaux sans que ne se produise jamais d'interférence au niveau des croyances, à celui des structures politiques ou des formes d'éducation. Dans d'autre cas, le contact entraîne des modifications profondes et rapides de l'ensemble des formes culturelles de l'un ou même des deux groupes en présence. L'histoire actuelle fournit de cette dernière forme de contact culturel, des exemples multiples, dans tous les territoires où l'expansion occidentale s'est portée qu'elle soit ou non de forme coloniale.

L'une des notions qui revient de manière récurrente quand on a affaire aux langues est le contact de langues. Dans son ouvrage intitulé *Biculturalisme, bilinguisme et éducation* Chadly Fitouri présente le contact de langue comme un rapport de progrès ou de conflit.

Crystal (1997) cité par Etui Rosalie pour sa part présente le contact de langue comme une expression sociolinguistique désignant le phénomène de continuité géographique ou la proximité sociale qui donne suite au rapprochement de plusieurs langues ou dialectes. Ce phénomène est responsable de la création des pidgins et des créoles car il est caractérisé par une accumulation des emprunts, des calques et des mixages.

2.1.4.2. Interdépendance entre langue et culture.

La langue et la culture sont des entités intimement liées et interdépendantes. La langue est le véhicule de la culture ; elle permet à cette dernière de s'exprimer, voire de s'extérioriser. Rosalie Nicaise Etui (2012 :p21) dit :

La culture est à la fois un fait social et un phénomène langagier car elle se s'actualise également par le biais de la parole qui l'exprime. La transmission des modes de vie d'une communauté englobe par continuité les faits du langage. Ainsi, la langue sous forme orale ou écrite en tant que contenu culturel est enseignée avec un accent mis sur les éléments de culture représentatif d'un groupe à savoir les us et les coutumes, la cuisine, le comportement social et bien d'autres.

Le gouvernement camerounais fort de son héritage composite a reçu comme lègue du colonialisme la langue française et la langue anglaise et par ricochet la culture de ces deux puissances coloniales. A travers l'éducation, ces cultures se pérennisent et font partie intégrante des Camerounais car l'éducation est une composante fondamentale de la culture. Etant donné le besoin d'unir les Camerounais, le gouvernement a pensé juste de lever la barrière qui existe entre les deux langues et a mis en place un système bilingue qui permet aux Camerounais de s'exprimer en les deux langues pour mieux se rapprocher et sentir cette appartenance à une même nation. (Chadly Fitouri, 1983, P.175) dit à ce propos :

Outre sa fonction de communication, la langue par le jeu du langage – qui est en soi une activité propre à l'homme- permet à chaque individu non seulement de satisfaire son besoin de communication, mais aussi de réaliser la communication avec autrui.

2.1.5. Politique linguistique

La politique linguistique est cette instance qui s'occupe de la régulation des statuts de langues sur un territoire afin de résoudre d'éventuels problèmes résultant des conflits dus au contact des langues. Nous enregistrons plus de 7000 langues réparties à travers le monde. Le Cameroun seul, possède plus de 280. Bitja'a Kody (2003), auteur de l'*Annuaire des langues nationales du Cameroun*, porte ce nombre à 285. Dans un tel contexte, la politique linguistique joue le rôle de tampon pour éviter des guerres tribales et autres dérives tributaires de conflits de langues. Pour Haugen (1966), le processus de planification des langues doit intégrer quatre

étapes notamment : la section de la norme qui se veut un arrangement politique à travers lequel une langue ou une variété de langue est choisie pour être représentative de la Nation toute entière ; la codification qui représente la stabilisation de la norme à travers la standardisation de la langue et implique la production du matériel didactique ; l'implantation qui permet de viabiliser les théories en inculquant à toute la population l'adoption de la norme dans les activités et les initiatives telles que la publication des ouvrages et la médiatisation par la radio et la télévision ; l'élaboration dont le but est de développer l'expansion des fonctions de la langue en l'intégrant à tous les domaines de la vie de l'État.

2.2. Instruments de recherche et procédures d'enquête

La collecte des données c'est la manière avec laquelle le chercheur mène ses enquêtes sur le terrain afin d'en ressortir avec le maximum d'informations possibles. L'enquête selon une idée de R. Gallison et Daniel Coste (1976) cités par Ebéné Jean Marie est « une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé ».

Dans le cadre de notre travail, la collecte des données s'est faite à base de divers instruments notamment les questionnaires, les entretiens et les interviews et aussi les observations des cours dans les classes de form5 bilingue au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé et en classe de première au Lycée Classique d'Abong-Mbang.

2.2.1. Les questionnaires

Le questionnaire fait partie de l'une des méthodes de collecte de données les plus vieilles utilisées par les chercheurs. Quivy et Camenhout disent à ce propos :

L'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants le plus souvent représentatifs d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle, ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'opinions ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'évènement ou d'un problème ou encore tout autre qui intéresse le chercheur.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons eu recours aux questionnaires qui ont concerné deux acteurs principaux dans l'implémentation des classes bilingues notamment un questionnaire adressé aux enseignants, un questionnaire adressé aux élèves. Ces questionnaires nous ont permis de collecter des données nécessaires pour mener à bien notre recherche. Ainsi, le questionnaire a pour but d'aider à recueillir les informations qui susceptibles d'aboutir aux résultats probants en confirmant ou en infirmant certaines

affirmations ou prise de position. Nous avons eu recours dans le cadre de notre recherche aux questions fermées avec possibilités de choix et des questions ouvertes qui donnent la latitude au répondant de donner son opinion.

Le questionnaire est un instrument de collecte de données et informations basé sur l'analyse des réponses aux questions posées. Les avantages de cette méthode de collecte d'information sont nombreux car ils permettent d'avoir l'avis des principaux acteurs sur un sujet et cela permet également que ces derniers puissent s'exprimer sans contrainte car au moment où ils répondent aux questions, ils sont seuls face à leur conscience et leur opinion compte, le questionnaire est également un instrument moins coûteux en terme d'énergie et de temps.

2.2.2. Les observations

Le but de ces observations était de voir les réalités des pratiques en situation de classes et de pouvoir en ressortir avec une idée claire et précise de ce qui s'y fait.

De Ketélé et Rogiers (1994 :36-37) définissent l'observation comme un *processus incluant l'attention volontaire et intelligence orientée par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour recueillir des informations.*

Ainsi, nous avons pu assister à deux cours en première bilingue notamment le cours de d'anglais intensif et en form5 bilingue, nous avons assisté au cours de Français intensif et en troisième. Cette observation nous a permis de témoigner du doigt les réalités du terrain et de voir les différents acteurs en œuvre dans leur domaine respectif. À travers les mêmes observations, nous avons pu être des témoins des difficultés auxquelles sont confrontés et les enseignants et les apprenants avec l'application des programmes et les réalités du terrain. Pour Raymond QUIVY (p.188), « Les méthodes d'observation directes constituent les seules méthodes de recherche en sciences sociales qui captent les comportements au moment où ils se produisent en eux-mêmes sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage. » Dans le même ordre d'idées, Dumont et MAURER (1995 :102) pensent que

L'observation directe consiste à enregistrer les événements au moment où ils se produisent avec le maximum d'objectivité dans le souci d'annuler au maximum les effets de la présence de l'observateur [...]. L'observateur restant extérieur à l'objet observé.

2.2.3. Les entretiens et interviews

Dans le cadre de notre recherche, nous avons également eu recours aux entretiens qui ont consisté à recueillir un certain nombre d'informations en posant les questions orales aux

personnes ressource capables de nous donner des réponses précises et vérifiables sur l'état de la question. Madeleine Grawitch définit les entretiens comme un « procédé d'investigation utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en rapport avec le but fixé ». Cette méthode nous a permis d'entrer en contact avec les acteurs impliqués dans la mise sur pied des classes spéciales bilingues, et de ces entretiens, nous sommes en sortis plus enrichis en informations et cela nous a permis de collecter les données qui ont été d'une aide indéniable dans notre recherche. Ces entretiens nous ont également permis de nous enquérir sur les méthodes d'enseignements sur le terrain et des pratiques et autres difficultés auxquelles sont confrontés les différents acteurs sur le terrain et aussi, ces entretiens nous ont fourni des informations sur le recrutement des élèves dans ce programme.

Dans ce chapitre, il a été question pour nous de présenter notre travail à travers son cadre méthodologique. Il s'est agi de faire un rappel de notre problème, notre problématique et les hypothèses qui sous-tendent notre recherche. Ensuite, nous avons procédé à la présentation de quelques concepts en rapport avec le contact de langue et en fin nous avons mis en exergue les différentes procédures d'enquête pour la collecte de nos données. Par la suite, nous allons procéder à la présentation et à l'analyse des données collectées sur le terrain, à leur interprétation et à la vérification de nos hypothèses.

**DEUXIÈME PARTIE : COMPTE RENDU DE L'ÉTUDE MENÉE
SUR LE TERRAIN**

L'objectif de cette partie est de présenter, d'analyser et d'interpréter les données collectées sur le terrain et de vérifier les hypothèses émises au début de notre travail. Elle est composée de deux chapitres ; le chapitre 3 où nous faisons la présentation et l'analyse des données collectées et le chapitre 4 qui consiste à l'interprétation de ces données et à la vérification de nos hypothèses.

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES

Un travail scientifique repose sur des preuves tangibles, palpables et vérifiables. C'est pourquoi dans le cadre de notre travail, nous avons tenu à mener les enquêtes sur le terrain à travers les questionnaires, les entretiens et les observations afin de collecter le maximum d'informations relatives à notre thème sur le terrain. Le dépouillement de ces données et leur analyse cohérente va nous permettre d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

3.1. Présentation et analyse des données issues des questionnaires.

Cette partie de notre recherche présente les résultats issus des questionnaires adressés à nos principaux acteurs notamment les enseignants et les élèves et. Ces questionnaires comportent plusieurs rubriques nous permettant d'avoir des renseignements sur le PEBS notamment les informations relatives à la formation des enseignants, le niveau de documentation des apprenants et la base sur laquelle les enseignants sont affectés au programme d'éducation bilingue spécial.

3.1.1. Questionnaire adressé aux élèves

Pour mener à bien notre recherche, nous avons adressé un questionnaire aux élèves des deux établissements qui ont constitué notre cas d'étude à savoir le LCAM et le LBE dont nous présentons et analysons les données ci-après.

3.1.1.1. Origine linguistique des apprenants

Question1 : quelle est votre première langue ?

Phase descriptive :

En réponse à cette question relative à l'origine linguistique, nous avons eu des réponses suivantes :

A Abong-Mbang, sur 50 élèves interrogés, les 50 sont d'origine linguistique francophone tandis qu'au Lycée bilingue d'Etoug-Ebé, nous avons relativement une population égale en termes d'origine linguistique 15 sont d'origine francophone et 10 sont d'origine d'anglophone.

Tableau 1: origine linguistique des élèves du LCAM

Réponses	effectif	pourcentage
Français	50	100%
Anglais	0	0%

Tableau 2: origine linguistique des élèves du LBE

Réponses	effectif	pourcentage
Français	15	60%
Anglais	10	40%

Phase analytique :

Au Lycée Classique d'Abong-Mbang, 100% d'élèves des classes bilingues interrogés, tous sont d'origine francophone. Par contre au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé, sur 25 élèves interrogés, du premier au second cycle, il y a 15 bilingues francophones qui ont pour première langue l'anglais et 10 bilingues anglophones qui ont pour première langue le français. En Form5 précisément, sur 10 élèves questionnés, nous avons 6 francophones et 4 anglophones ce qui témoigne d'un certain équilibre entre les deux locuteurs et permet un bon brassage linguistique.

3.1.1.2. Langue d'expression à domicile**Question 15: quelle langue parlez-vous en dehors de l'école ?****Phase descriptive :**

Concernant cette question, les réponses suivantes ont été données :

Sur 50 élèves interrogés au Lycée Classique d'Abong-Mbang, la totalité a répondu le français et pour le Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé, nous avons dix élèves qui ont répondu 'le français', 5 qui ont répondu 'l'anglais' et 10 qui ont répondu 'les deux'

Tableau 3: langue d'expression à domicile des élèves du LCAM

Lycée Classique d'Abong-Mbang		
Réponses	Effectif	Pourcentage
Français	50	100%
L'anglais	0	0%
Les deux	0	0%

Tableau 4: langue d'expression à domicile des élèves du LBE

Lycée bilingue d'Etoug-Ebé		
réponses	Effectif	Pourcentage
Français	10	40%
L'anglais	5	20%
Les deux	10	40%

Phase analytique :

A travers ce tableau, nous nous rendons compte que l'usage de l'anglais par les élèves du Lycée Classique d'Abong-Mbang se limite strictement à l'école ; en dehors de l'enceinte de l'école, ces élèves s'expriment uniquement en français. Au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé par contre, nous constatons que plus de la moitié des élèves interrogés ont la possibilité de s'exprimer soit en anglais ou en français en dehors de l'école car ici la population est vraiment cosmopolite.

3.1.1.3. Motivation

Question : Qu'est-ce qui vous a poussé à faire cette filière ?

Phase descriptive :

En rapport avec cette question relative à ce qui a motivé les élèves à souscrire à ce programme, nous avons eu les réponses suivantes : 40 élèves du LCAM ont répondu 'l'école', 5 ont répondu 'mes parents' et seulement 5 ont répondu 'moi-même'. En ce qui concerne les élèves du LBE, sur les 25 interrogés, 16 ont répondu 'l'école', 4 ont répondu 'mes parents' et 5 ont répondu 'moi-même'.

Tableau 5: motivation des élèves du LCAM

Lycée Classique d'Abong-Mbang		
Réponses	Effectif	Pourcentage
L'école	40	80%
Mes parents	5	10%
Moi-même	5	10%

Tableau 6: motivation des élèves du LBE

Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé		
Réponses	Effectif	Pourcentage
L'école	16	64%
Mes parents	4	16%
Moi-même	5	20%

Phase analytique :

Cette analyse nous montre que les élèves se retrouvent dans ce programme malgré eux. Très peu savent de quoi il s'agit avant d'y être. Les statistiques montrent qu'au LCAM, nous avons 80% d'élèves qui sont recrutés par l'établissement à travers le concours qui s'organise deux semaines après la rentrée. La motivation, dans ce cas est extrinsèque et ceci a des répercussions sur les performances des élèves et nous assistons également à beaucoup de désistements c'est le cas du LBE où plus de la moitié des élèves vivent dans les filières scientifiques.

3.1.1.4. Appréciation de la formation par les apprenants

Question 5: aimez-vous votre spécialité ?

Phase descriptive : En ce qui concerne cette question, au LCAM, nous avons eu des réponses suivantes : 45 élèves ont répondu 'oui', 5 ont répondu 'non', 0 'pas vraiment'. Pour ce qui est des élèves du LBE, 20 ont répondu 'oui', contre 5 qui ont répondu 'non' et 0 'pas vraiment'

Tableau 7: appréciation de la formation par les élèves du LCAM

Lycée Classique d'Abong-Mbang		
réponses	Effectif	Pourcentage
oui	45	90%
non	5	10%
Pas vraiment	0	0%

Tableau 8: appréciation de la formation par les élèves du LBE

Lycée bilingue d'Etoug-Ebé		
Réponses	Effectif	Pourcentage
oui	20	80%
non	5	20%
Pas vraiment	0	0%

Phase analytique :

Au Lycée Classique d'Abong-Mbang, sur les 50 élèves interrogés, il y a 90% qui disent aimer leur spécialité et seulement 10% qui sont un peu dubitatifs sans toutefois avouer ouvertement leur désamour pour cette spécialité. Au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé, la tendance est presque la même. Sur 25 élèves interrogés, 80% disent aimer leur spécialité contre seulement 20% qui sont aussi dubitatifs.

3.1.1.5. Possession des manuels au programme

Question 16: Possédez-vous tous les livres d'anglais et de français au programme ?

Phase descriptif : Sur 50 élèves interrogés au LCAM et 25 élèves au LBE, au LCAM, 2 élèves ont répondu 'oui', 12 ont répondu 'pas tous', 23 ont répondu 'quelques-uns' et 13 ont répondu 'aucun'. Au LBE, nous avons 11 élèves qui ont répondu par 'oui', 8 ont répondu 'pas tous', 6 ont répondu 'quelques-uns' et 1 qui a répondu 'aucun'.

Tableau 9: possession des manuels au programme par les élèves du LCAM

Lycée Classique d'Abong-Mbang		
Réponses	Effectif	Pourcentage
oui	2	4%
Pas tous	12	24%
Quelques-uns	23	46%
aucun	13	26%

Tableau 10: possession des manuels au programme par les élèves du LBE

Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé		
Réponses	Effectif	Pourcentage
oui	11	44%
Pas tous	8	32%
Quelques-uns	6	24%
aucun	1	4%

Phase analytique :

Sur 50 élèves interrogés au Lycée Classique d'Abong-Mbang, seulement les 2% possède la totalité des livres au programme et 26% qui ne possèdent aucun manuel didactique.

Au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé par contre nous avons 44% d'élèves qui possèdent les livres au programme et seulement 4% qui ne possèdent pas de livres au programme. Cet écart est dû non seulement à la condition modeste des parents des élèves du LCAM mais aussi à la rareté des manuels scolaires dans la localité or ceux du LBE, sont dans une zone urbaine et donc peuvent facilement trouver les manuels scolaires.

3.1.1.6. Attente à la sortie du programme

Question : Quelles sont vos attentes au sortir de ce programme ?

Phase descriptive : Au LCAM, 15 élèves ont répondu 'être parfaitement bilingue', 25 ont répondu 'trouver un emploi' et 10 ont répondu 'aller à l'étranger'. Quant aux élèves du LBE, 8 ont répondu 'être parfaitement bilingue', 12 ont répondu 'trouver un emploi' et 5 ont répondu 'aller à l'étranger'.

Tableau 11: attentes des élèves du LCAM

Lycée Classique d'Abong-Mbang		
Réponses	Effectif	Pourcentage
Etre parfaitement bilingue	15	30%
Trouver un emploi	25	50%
Aller à l'étranger	10	20%

Tableau 12: attentes des élèves du LBE

Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé		
Réponses	Effectif	Pourcentage
Etre parfaitement bilingue	8	32%
Trouver un emploi	12	48%
Aller à l'étranger	5	20%

Phase analytique :

Les avis des élèves dans les deux établissements sont mitigés. Il se trouve que plus de la moitié s'attend à un emploi à la fin du cursus. Au Lycée Classique d'Abong-Mbang, c'est pratiquement 50% d'élèves qui veulent un emploi après leur cursus scolaire et 30% qui veulent être parfaitement bilingues. Même constat au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé où nous avons 48% d'élèves qui veulent un emploi et 32% qui veulent être parfaitement bilingues.

3.1.1.7. Importance du bilinguisme

Question 7 : le bilinguisme pour vous est :

Phase descriptive :

Concernant cette question en rapport avec l'importance du bilinguisme, au LCAM, sur les 50 élèves interrogés, 50 ont répondu 'important' pareil pour ceux du LBE qui sur 25 élèves, on a eu 25 réponses 'important'

Tableau 13: importance du bilinguisme pour les élèves du LCAM

Lycée Classique d'Abong-Mbang		
Réponses	Effectif	Pourcentage
Important	50	100%
Sans importance	0	0%

Tableau 14: importance du bilinguisme pour les élèves du LBE

Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé		
Réponses	Effectif	Pourcentage
Important	25	100%
Sans importance	0	0%

Phase analytique :

Sur les 75 élèves interrogés dans les deux établissements, unanimement, tous reconnaissent l'importance du bilinguisme . Ceci montre que les élèves sont tous conscients de la chance qu'ils aient à travers ce programme, la chance de pouvoir apprendre les deux langues officielles du pays et tous reconnaissent l'importance du bilinguisme.

3.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants

Pour mieux éclairer le thème de notre recherche, nous avons élaboré un questionnaire, composé de 26 questions, que nous avons réparti envers dix professeurs, de deux différents établissements dans lesquels le PEBS est appliqué. Il s'agit notamment des enseignants du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé et les enseignants du Lycée Classique d'Abong-Mbang. Nous avons également analysé ce questionnaire en abordant deux phases : une phase descriptive, et une phase analytique.

3.1.2.1. Nombre d'années de service

Question : Quelle est votre expérience

Phase descriptive :

En réponse à cette question relative au nombre d'années de service, 1 enseignant a répondu 2ans, 4 ont répondu 4ans, 2 ont répondu 6ans, 2 ont également répondu 7ans et 1 a 12 d'expérience.

Tableau 15: expérience professionnelle

Réponses	Effectif	Pourcentage
2 ans	1	10%
4ans	4	40%
6ans	2	20%
7 ans	2	20%
12ans	1	10%

Phase analytique :

Parlant de l'expérience professionnelle, nous avons pu recueillir les réponses de 10 enseignants et cette expérience varie entre 2 et 12 ans. Les pourcentage à ce niveau varient de 10% à 40%.

3.1.2.2. Classes tenues

Question : quelles sont les classes que vous avez tenu jusqu'au aujourd'hui ?

Phase descriptive : En réponse à cette question, quatre enseignants disent avoir tenu la 6^e, 6^{ème}bil, Form1,

Tableau 16: classes tenues par chaque enseignant

Réponses	Effectif	Pourcentage
6 ^{ème} ,6 ^{ème} bil, form1, form1bil	4	40%
5ème, 5èmebil, form2, form2bil	4	40%
4ème, 4èmebil, form3, form3bil	3	30%
3ème, 3èmebil, form4, form4bil	3	30%
2 nd , 2 nd bil, form5, form5bil	4	40%
1ère, 1èrebil, lower sixth, lower sixth bil	4	40%
Tle, tlebil, Upper sixth, Upper sixth bil	4	40%

Phase analytique:

Les enseignants interrogés ont dit avoir tenu presque toutes les classes ce qui fait que l'expérience est variée. Ils ont eu à tenir également les classes ordinaires et donc sont mieux placés pour parler des différences qui existent dans les pratiques dans ces différentes classes.

3.1.2.3. Enseignement du Français intensif et de intensive English

Question : Enseignez-vous Français intensif et/ou Intensive English de la même manière que 'Français' et/ou Anglais ?

Phase descriptive : En ce qui concerne cette question relative à la manière d'enseigner les cours de spécialité dans le PEBS et les autres classes, 7 enseignants ont répondu par 'oui' et trois ont répondu 'non'.

Tableau 17: techniques d'enseignement de Français intensif et intensive English

Réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	7	70%
Non	3	30%

Phase analytique :

A travers ces réponses, les pratiques en classe sont différentes de ce qui est inscrit dans les programmes. Sur 10 enseignants interrogés, 70% avouent enseigner Intensive English comme le cours d'Anglais ordinaire, pareil pour le cours de Français Intensif qui est enseigné comme le cours de Français ordinaire. C'est seulement 30% d'enseignants qui avouent enseigner différemment dans le PEBS et dans les classes ordinaires.

3.1.2.4. Statut des enseignants

Question : quel est votre diplôme le plus élevé ?

Phase descriptive :

Concernant cette question relative au niveau des enseignants des classes bilingues, trois enseignants ont dit avoir le D.I.P.E.S.I et sept disent avoir le D.I.P.E.S.II.

Tableau 18: statut des enseignants

Réponses	Effectif	Pourcentage
DIPESI	3	30%
DIPESII	7	70%

Phase analytique :

Des enseignants interrogés, plus de la moitié a un DIPESII seul trois sur dix interrogés sont titulaires du DIPESI.

3.1.2.5. Cohérence entre objectifs d'enseignement et contenus des manuels

Question : Existe-t-il une cohérence entre les objectifs d'enseignement et les contenus de cours ?

Phase descriptive :

Concernant cette question, quatre enseignants ont répondu 'non', trois ont répondu 'pas vraiment' et trois ont répondu 'oui'.

Tableau 19: cohérence entre objectifs d'enseignement et contenus de cours

Réponses	Effectif	Pourcentage
Non	4	40%
Pas vraiment	3	30%
Oui	3	30%

Phase analytique :

Ici, les avis des enseignants sont mitigés. Sur 10 enseignants interrogés, il y a 40% d'enseignants qui pensent qu'il n'y a pas une cohérence entre les objectifs d'enseignement et les contenus de cours. 30% sont aussi dans le doute et seulement 30% qui pensent effectivement qu'il y a cette cohérence entre les objectifs et les contenus des manuels.

3.1.2.6. Existence d'un guide pédagogique ou pas et son apport pour l'enseignement

Question : existe-t-il un guide pédagogique si oui quel est son apport dans l'enseignement ?

Phase descriptive :

En ce qui concerne cette question, sur dix enseignants interrogés, nous avons eu sept qui ont répondu par 'oui' et deux par 'non' et seulement un par 'je ne sais pas'

Tableau 20: guide pédagogique et son apport pour l'enseignant

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	7	70%
non	2	30%
Je ne sais pas	1	10%

Phase analytique :

Sur les dix enseignants interrogés, les cinq enseignants du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé reconnaissent l'existence d'un guide pédagogique mais tout de même ils avouent que l'on ne peut pas entièrement se fier à ce qu'il renferme car ce n'est juste qu'un cas d'étude et que la pratique sur le terrain est purement créativité. En ce qui concerne les enseignants du Lycée Classique d'Abong-Mbang, sur les cinq interrogés, il y en a deux qui admettent avoir la connaissance de l'existence d'un guide pédagogique mais cependant, ils se plaignent du fait que les contenus du Module3 ne sont pas assez claires. Deux avouent n'avoir pas de guide pédagogique et donc naturellement ne reconnaissent pas son apport sur l'enseignement. Il y a un enseignant qui dit ne pas savoir du tout de quoi il en tient. Malgré la diversité d'opinions, nous remarquons que 70% d'enseignants reconnaissent l'existence d'un guide pédagogique mais en ce qui concerne son apport dans l'enseignement, les avis sont mitigés.

3.1.2.7. Méthodes d'enseignement

Question : quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner ?

Phase descriptive :

En réponse à cette question relative aux méthodes utilisées, nous avons eu les réponses suivantes :

Trois enseignants ont répondu : méthode communicative.

Cinq enseignants ont répondu : approche par les compétences.

Deux ont répondu 'pas d'approche spécifique'

Tableau 21: méthodes d'enseignement

Réponses	Effectif	Pourcentage
Communicative	3	30%
Approche par compétences	5	50%
Éclectique	0	0%
Pas d'approche spécifique	2	20%

Phase analytique :

A la lumière de ces résultats, on peut constater que les réponses ne sont pas identiques. Ce qui prouve une irrégularité, qui est peut être due :

À la formation des enseignants, ou peut-être que ces enseignants préfèrent utiliser la méthode qui convient le plus au niveau des apprenants, peut-être que c'est une démarche qui ne facilite pas l'apprentissage à l'apprenant.

3.1.2.8. Difficultés particulières rencontrées avec les élèves

Question : Avez- vous des difficultés particulières avec les apprenants ?

Phase descriptive : En ce qui concerne cette question, cinq enseignants ont répondu ‘pas vraiment’, trois ont dit ‘oui beaucoup’ et deux ont dit ‘non du tout’

Tableau 22: difficultés avec les apprenants

Réponses	Effectif	Pourcentage
Pas vraiment	5	60%
Oui beaucoup	3	20%
Non du tout	2	20%

Phase analytique :

Au niveau des difficultés les enseignants du Lycée Classique d’Abong-Mbang se plaignent de du manque de volonté et de motivation de la part des élèves. Mais en dehors de cela il n’y a pas de plainte particulière à part des plaintes relatives aux égards de comportements qu’ils attribuent à la jeunesse.

3.1.2.9. Attitude des apprenants pendant les cours

Question : quelle est l’attitude de vos apprenants pendant les cours ?

Phase descriptive : Les réponses suivantes ont été enregistrées en rapport avec cette question 4 enseignants ont répondu ‘motivés’, 6 ont répondu ‘négligents’, 0 ‘négligent’ et 0 ‘rélicitant’.

Tableau 23: attitude des apprenants

Réponses	Effectif	Pourcentage
Négligents	6	60%
Motivés	4	40%
Rélicitants	0	0%
Désintéressés	0	0%

Phase analytique :

A ce niveau également, les avis sont partagés car du côté du Lycée d’Etoug-Ebé, les enseignants trouvent leurs élèves plus motivés et plus déterminés à apprendre. Ceux du Lycée Classique d’Abong-Mbang reconnaissent qu’il y a une négligence de la part des élèves malgré les difficultés réelles auxquelles ils sont confrontés, les élèves ne montrent un intérêt particulier.

3.1.2.10. Appréciation globale des manuels

Question : comment trouvez-vous les manuels, les contenus et les programmes de cours ?

Phase descriptive : concernant cette question relative à l'appréciation des manuels, des contenus de cours et les programmes : quatre enseignants ont répondu 'bon dans l'ensemble', quatre également ont répondu 'trop théorique' et deux trouvent ces programmes 'difficiles à appliquer'

Tableau 24: appréciation globale des manuels

Réponses	Effectif	Pourcentage
Bons dans l'ensemble	4	40%
Trop théoriques	4	40%
Pas bons du tout	0	0%
Difficile à appliquer	2	20%

Phase analytique :

Sur les 10 enseignants interrogés dans les deux établissements confondus 40% reconnaissent tout de même que les programmes et les contenus de cours sont bons dans l'ensemble, même s'il y a une catégorie d'enseignants qui trouvent ces programmes trop théoriques et difficiles à appliquer et à exploiter. Cette catégorie est majoritaire, et avoue éprouver des difficultés avec les manuels. Ceux du Lycée Classique d'Abong-Mbang déjà en dehors de la rareté de la documentation, pour ceux qui ont les manuels, ils trouvent très difficile de pouvoir appliquer ce qui est contenu dans les manuels sur le terrain. 80% d'enseignants reconnaissent que les programmes, les contenus de cours et les manuels ne sont pas facile à décrypter et à appliquer.

3.2. Présentation et analyse des données issues des interviews

Les interviews et entretiens que nous avons eu sur le terrain se sont articulés autour de cinq questions spécifiques notamment sur l'appréciation du programme, les différentes pratiques enseignantes en situation-classe c'est-à-dire les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants, le recrutement et la formation des enseignants, le recrutement des élèves et enfin les mesures prises par l'administration pour remédier aux différents problèmes relatifs au PEBS. De cette analyse, il en ressort ce qui suit:

- Certains enseignants notamment ceux du LCAM avouent ne pas avoir connaissance des programmes ceci est confient-ils dû à leur rareté ou à leur distribution tardive par les

inspecteurs. Ce qui fait en sorte que les enseignants se retrouvent en train d'enseigner à l'aveuglette sans aucun guide ;

- Il nous a été rapporté également que les contenus de cours sont trop théoriques et donc difficile à appliquer sur le terrain. Ceci a pour conséquence que les pratiques pour ces cours sont souvent subjectives ; c'est chaque enseignant qui y va de sa propre interprétation et de sa propre sensibilité. Il s'agit notamment du Module 3 dont le contenu est dit ne pas être assez claire.

- Les enseignants de langue interrogés sur la méthode utilisée pour enseigner ont fourni des réponses différentes. Certains appliquent la méthode communicative et d'autres disent appliquer l'approche par les compétences, pour certains encore c'est la méthode éclectique. De cette diversité de réponse, il en ressort que les méthodes d'enseignement dans les salles de classes dépendent de la sensibilité de l'enseignant.

- Il se trouve que tout le personnel affecté dans ce programme n'a eu une formation autre que celle reçue à l'ENS c'est-à-dire une formation classique. Cependant, les enseignants doivent enseigner des matières nouvelles surtout celles relatives au programme notamment les trois modules. Ceci en temps réel nécessite une formation préalable. Mais à défaut de ce qu'il faut les établissements pilotes se contentent de ce qu'ils ont. Le proviseur du LCAM a d'ailleurs avoué qu'il n'a qu'un seul enseignant affecté officiellement pour encadrer ce programme le reste d'enseignant, il les prend dans d'autres départements.

- Pour ce qui est du recrutement des élèves, le proviseur du LCAM nous a indiqué qu'il serait plausible de sensibiliser et les parents et les élèves sur la portée de ce programme et non de le leur imposer comme c'est pratiquement le cas maintenant. Il avoue que cette année ils ont été obligé d'employer les méthodes fortes pour faire céder certains parents qui étaient réfractaires au programme. Il confie : « nous avons été obligé de leur demander de choisir soit ils inscrivent leurs enfants dans les classes bilingues parce qu'ils ont été retenus soit ils partent les inscrire ailleurs ». Au LBE, il y a beaucoup de cas de désistement surtout à la fin du premier cycle dans le sous-système anglophone où les élèves veulent continuer dans les matières scientifiques et ils se trouvent buter au niveau des horaires, l'incompatibilité dans les emplois de temps. Les parents retirent donc leurs enfants du programme pour les inscrire ailleurs car au début il n'y a pas une bonne information sur le programme, sa portée et les ouvertures qu'il offre.

3.3. Présentation et analyse des données issues des observations

En observant la Première bilingue au LCAM pendant le cours d'Intensive English, et le cours de Géographie et le cours de Français intensif en Form5 au LBE, nous avons dégagé les observations suivantes :

- Les élèves s'expriment en français entre eux pendant le cours et quand ils sont rappelés à l'ordre par l'enseignant, ou qu'ils sont appelés à intervenir, nous remarquons que la majorité de ces élèves a du mal à s'exprimer avec fluidité en anglais et ils se trouvent en train de mélanger l'anglais avec le français ou le Cam franglais lors de leurs interventions lorsqu'ils éprouvent des difficultés en anglais

- Le cours d'Intensive English se déroule comme un cours d'anglais ordinaire, il n'y a rien de particulier, on dirait qu'on était dans une classe de Première All ou Première ESP, les pratiques sont les mêmes dans le cours de Intensive English que dans le cours d'Anglais ordinaire.

- En ce qui concerne le cours de géographie dans la même salle de Première, les élèves sont jumelés avec la Première All et tout le cours se passe en français en aucun moment, il y a l'usage de l'anglais ni de la part de l'enseignant, ni de la part des élèves.

- En Form5, lors du cours de Français intensif, notamment la leçon de rédaction qui portait sur la rédaction d'un compte rendu et du rapport, il se trouve que les élèves interviennent bien en français il n'y a pas de problème majeur dans l'usage orale du français par les élèves. Néanmoins, nous remarquons que ces élèves ont de véritables problèmes à l'écrit mais ceci ne semble pas préoccuper pour autant l'enseignant qui est plus intéressé par la production orale de ses élèves.

Conclusion partielle :

A partir de cette enquête, nous avons essayé de mettre en lumière, et de concrétiser comment se font les pratiques enseignantes dans deux établissements où le PEBS est implémenté. Mais avec l'hétérogénéité des réponses, on n'a pas pu arriver au but voulu. C'est ce qui nous a poussés à constater les différentes anomalies au niveau des réponses des enseignants.

- Comme première anomalie, le caractère hétérogène dans les réponses, qui est peut-être dû, au niveau de l'apprenant, ou à la formation des enseignants. Cette hétérogénéité se trouvait surtout au niveau des opinions des professeurs.

- Comme deuxième anomalie, après avoir assisté en classe au cours de géographie, nous avons remarqué que l'enseignant n'était pas à même de faire soit un bref résumé de son cours

en anglais ou même d'introduire un petit jeu bilingue à la fin de son cours pour établir la différence entre ce qui se fait dans les classes ordinaires ou classiques et ce qui se fait dans les classes bilingues.

- Comme troisième anomalie, nous avons remarqué que ces enseignants ne prennent pas en compte les directives pédagogiques, ce qui met les professeurs, à notre avis, complètement à côté de ce qui est sensé se faire dans le PEBS.

- Comme quatrième anomalie, c'est le fait que certains enseignants ne répondent pas aux questions posées, malgré le temps qu'on leur a accordé.

- Comme cinquième anomalie, nous avons constaté que les élèves des deux établissements n'ont pas le même niveau et les mêmes attentes au sortir du programme.

Ce chapitre s'est attelé à faire le bilan de l'enquête sur le terrain. Nous sommes parties de l'analyse des questionnaires adressés respectivement aux élèves et aux enseignants de nos deux établissements témoins, du bilan des interviews en passant par le bilan des observations des cours. Nous avons procédé au dépouillement des données, maintenant, il nous revient de faire une interprétation des résultats afin de vérifier nos hypothèses.

CHAPITRE 4: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Dans ce chapitre, il est question pour nous d'interpréter les résultats des données collectées sur le terrain ceci dans le but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons émises au tout début de notre travail. Le fil conducteur de nos analyses ici étant le problème et la problématique de notre étude.

4.1. Interprétation des résultats

L'objectif de cette partie est d'interpréter les résultats de notre recherche en voyant si les hypothèses émises au début de notre travail sont confirmées ou infirmées.

4.1.1. Interprétation des résultats des questionnaires

Nous avons jugé nécessaire d'interpréter ensemble les données des questionnaires adressés aux enseignants des deux établissements et ceux des élèves des deux établissements également parce que les réponses de ces deux acteurs (enseignants et élèves) mettent en exergue les mêmes réalités.

Les réponses obtenues des deux acteurs principaux du PEBS attestent des différences de pratiques enseignantes dans les deux établissements et également des performances des élèves. A l'entame de ce travail, nous avons dit que ce programme est un programme à deux vitesses et qu'il serait difficile que tous les élèves sortis de ce programme soient effectivement bilingues quand on sait que les deux établissements qui constituent notre cas d'étude sont géographiquement et diamétralement opposés ; l'un se trouvant dans une zone rurale et l'autre dans une zone urbaine. Les réponses obtenues attestent du fait que les élèves du LBE sont plus à même d'être parfaitement bilingues du fait de la cohabitation avec les locuteurs de la langue cible et ceux du LCAM auront du mal d'être parfaitement bilingues compte tenu du manque d'usage de la langue-cible en dehors des salles de classe. Nous nous sommes proposé de regrouper ces résultats comme suit :

4.1.1.1. Difficultés rencontrées par les apprenants dans l'usage courant des deux langues officielles.

La principale difficulté que nous avons pu relever au Lycée classique d'Abong-Mbang sur l'implémentation du programme bilingue c'est justement cette incapacité qu'ont les élèves

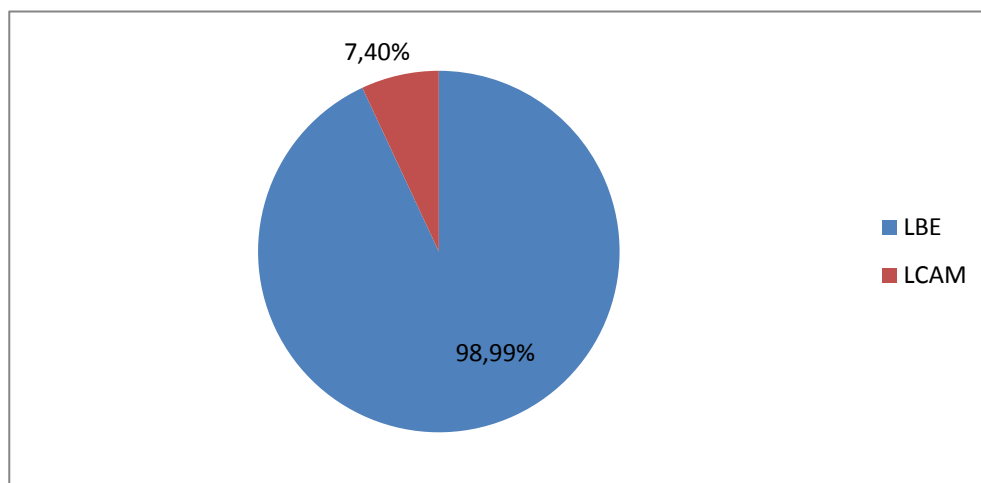
à pouvoir s'exprimer en les deux langues officielles. Cette incapacité est tributaire à plusieurs paramètres au nombre desquels nous pouvons citer le manque d'un personnel qualifié. Ceci est d'autant plus grave que nous avons remarqué que de tout le personnel affecté dans ce programme seul un enseignant a un background anglophone le reste d'enseignants du programme sont des francophones qui ont suivi un cursus scolaire anglophone et ceci c'est uniquement pour les enseignants de langue. En ce qui concerne les autres cours des autres modules l'établissement se débrouille avec le personnel dont il dispose ce qui fait que les élèves du PEBS sont souvent jumelés à ceux des autres classes.

En plus de ce manque du personnel qualifié, nous avons aussi le fait que la localité d'Abong-Mbang est constituée majoritairement d'une population francophone. Ceci a pour conséquence que les élèves n'utilisent pas l'anglais en dehors des salles de classes. Nous savons pourtant que l'environnement socio-culturel a un impact certain dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue. Long pense par ailleurs que c'est à travers les interactions que l'apprenant peut mieux développer l'acquisition d'une langue et que l'environnement y joue également un rôle très important. Il dit également qu'à travers les interactions, l'apprenant améliore son niveau et acquiert une certaine aisance dans la production de la langue et ceci l'aide aussi à corriger ses erreurs de vocabulaire et de grammaire.

L'une des raisons qui font aussi en sorte que les élèves du Programme d'Education Bilingue Spécial du Lycée Classique d'Abong-Mbang ne parviennent pas à s'exprimer couramment en les deux langues officielles est qu'il y a un manque criard des manuels didactiques dans la localité et cette rareté de la documentation fait en sorte que même les parents qui ont les moyens d'offrir les documents à leurs progénitures ne parviennent pas à s'en approprier car ces documents n'existent même pas à Abong-Mbang. Le proviseur nous a d'ailleurs confié que les livres scolaires dans ce programme sont tellement rares à un point qu'il faut seulement se déporter dans les zones anglophones pour pouvoir se procurer de certains.

En ce qui concerne les élèves du LBE, la principale difficulté décrite ici est le manque de professeurs formés spécialement pour ce programme et le manque d'humilité de la part des élèves. En effet, ces élèves ont été placés sur un piédestal qu'ils se croient parfaitement bilingues à l'entame et donc, ils ne fournissent plus assez d'effort. Mais en dehors de cela, nous n'avons pas relevé une difficulté particulière.

A la question de savoir si les élèves pourront effectivement être bilingues à la fin de leur cursus scolaire, les élèves du LCAM et leurs enseignants reconnaissent tous unanimement que cela ne pourra être effectif et possible, les élèves et enseignants du LBE sont tous plutôt confiants quant aux capacités des élèves à pouvoir utiliser de manière interchangeable les deux langues par les élèves. Sur 25 élèves et 6 enseignants interrogés, nous avons eu 96.77% de ceux qui pensent que les élèves seront effectivement bilingues au sortir de ce programme contre seulement 3.22% de répondants qui pensent que les élèves ne seront pas bilingues. Au LCAM, sur 50 élèves et 4 enseignants interrogés seuls 7.40% reconnaissent que les élèves seront bilingues et jusqu'à 92.59% qui pensent que les élèves ne seront pas bilingues à la fin du cursus scolaire. Le graphique suivant démontre les résultats par établissement.



Graphique 1: effectivité du bilinguisme pour les élèves

A partir de ce graphique donc, nous comprenons que le PEBS est un programme à deux vitesses. Les élèves des zones urbaines sont plus à même de devenir bilingues à la fin du programme compte tenu de la densité de la population et la nature de cette population elle-même qui est composite et cosmopolite. Les élèves des zones urbaines peuvent facilement employer leur L2 en dehors de l'école, ce qui leur permet de s'habituer avec la langue.

4.1.1.2. Difficultés rencontrées par les enseignants dans la dispensation des cours dans les deux langues.

La difficulté majeure dont les enseignants font face au LCAM est le manque du matériel didactique adéquat pour le programme d'éducation bilingue spécial. Sur quatre enseignants interrogés, aucun n'admet avoir en sa possession un document officiel régissant le

fonctionnement du PEBS. En plus de ceci, il se trouve que les enseignants n'ont pas été formés pour affronter ce programme spécial et c'est sur le terrain qu'ils cherchent les voies et moyens pour s'adapter à ce nouveau programme qui est disent-ils exigeant en terme d'énergie et de méthodes. Les six enseignants interrogés au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé, par contre avouent que la difficulté à laquelle ils font face de manière récurrente c'est le problème relatif aux programmes qui arrivent souvent très tard en milieu d'année voire parfois même en fin d'année.

4.1.2. Interprétation des résultats des interviews

Nous avons eu au cours de cette recherche une série d'entretiens avec respectivement le proviseur les enseignants et les élèves du LCAM, nous avons également eu un entretien avec les enseignants et les élèves du LBE de ces entretiens, il en ressort que le manque d'un personnel qualifié reste le véritable problème dans le PEBS quant à la performance des élèves au sortir de ce programme. Le proviseur du LCAM nous a d'ailleurs confié que de tout le personnel dont dispose le PEBS au sein de son établissement, il y a un seul enseignant affecté ayant un background anglophone, le reste de son personnel lui vient des autres départements. Ce cas n'est pas isolé, au LBE, les enseignants nous ont également confié qu'ils rencontrent des difficultés quant à l'enseignement des contenus du module3 et du module co-curriculaire. Ces enseignants se sont plaints des programmes qui sont presque inexistantes et les contenus des cours qu'ils trouvent trop théoriques et ils disent que ces contenus sont difficiles à appliquer sur le terrain du fait du manque des moyens et des infrastructures.

L'entretien avec les élèves et les enseignants du LCAM dévoile effectivement l'incapacité de ces derniers à pouvoir être parfaitement bilingues au sortir de ce programme. Ils reconnaissent qu'il y a premièrement un manque criard du matériel didactique et scolaire et que leur usage de l'anglais se limite strictement dans les salles de classes. Ce qui prouve que l'environnement socio-culturel a un rôle très important dans l'acquisition d'une langue.

4.1.3. Interprétation des résultats des observations

Nos observations font écho du fait que les pratiques dans les salles de classes dépendent entièrement de la subjectivité de l'enseignant. Chaque enseignant intervient dans ce programme suivant Ses capacités malgré le fait qu'ils reconnaissent tous que c'est un programme qui est très demandant en termes d'efforts intellectuels mais ces efforts-là ne sont pas ressentis dans la pratique. Un cours comme Français intensif enseigné de la même

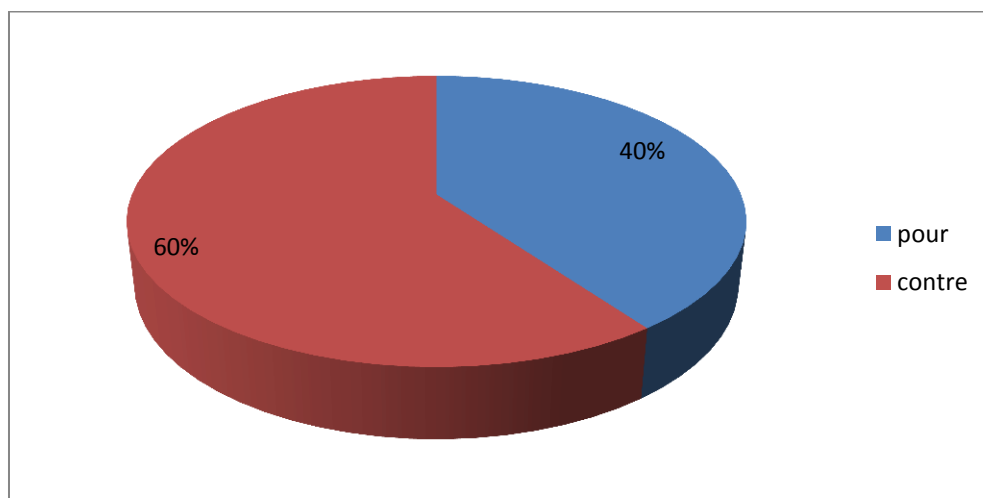
manière que le cours de Français, on ne ressent pas ce challenge dont se plaignent les enseignants. Les enseignants des disciplines transversales ne font aucun effort supplémentaire pour introduire mêmes les jeux bilingues afin de familiariser les élèves avec certains concepts dans la langue-cible.

4.2. Vérification des hypothèses de recherche.

D'après le Dictionnaire Larousse (2002 :390), une hypothèse renvoie à une proposition initiale à partir de laquelle on construit un raisonnement. Il peut s'agir aussi d'une supposition ou d'une éventualité. Notre recherche, comme toute étude en sciences sociales, part d'une observation ou une motivation ensuite de l'émission des hypothèses, en passant par la phase expérimentale ou d'enquête, puis à la vérification des dites hypothèses. Cette partie de notre travail s'articule comme suit :

4.2.1. Vérification de l'hypothèse générale (HG)

Rappel de HG : la division du programme en deux sous-systèmes est une entrave au bilinguisme effectif et intégral.



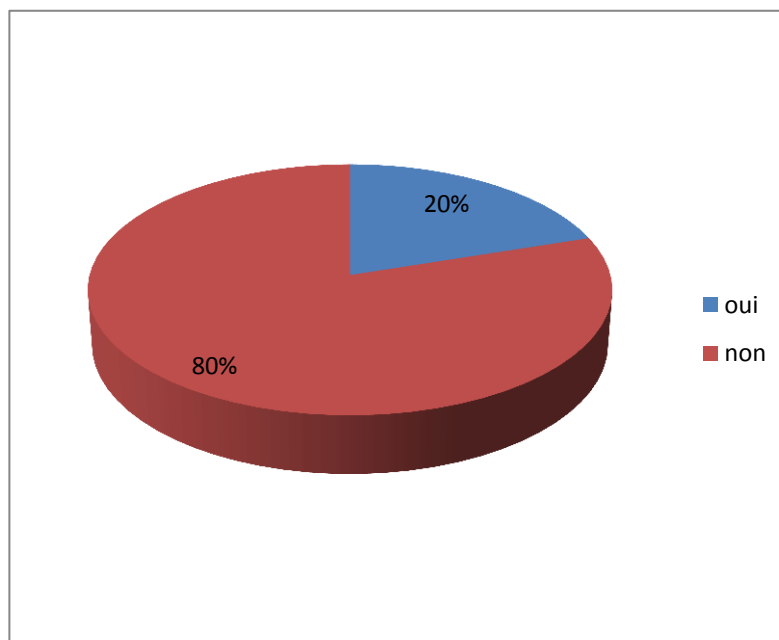
Graphique 2: division du programme en deux sous-systèmes

A travers cette analyse, les avis se tiennent malgré une légère démarcation des avis contre cette pratique. Nous avons 40% des avis pour et 60% des avis contre. Les enseignants en faveur de cette pratique justifient leur choix en disant qu'il serait difficile pour un enfant sorti fraîchement du CM2 ou de la Class 6 de pouvoir s'en sortir s'il est mis dans un système différent de celui auquel il a été moulé. Donc, ils estiment que la langue constituerait une

barrière pour ces enfants-là. Mais, il est clair que cette pratique freine l'éclosion d'un bilinguisme effectif.

4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)

Rappel d'HR1 : l'échec de la mise en œuvre du programme d'éducation bilingue spécial serait dû à l'absence d'un personnel qualifié pour enseigner dans ce programme.



Graphique 3: formation supplémentaire

Suivant le bilan de notre enquête, il s'est trouvé que sur les dix enseignants interrogés dans les deux établissements, seuls 20% d'enseignants admettent avoir suivi une formation supplémentaire à travers les séminaires, 80% des enseignants disent enseigner comme dans les classes ordinaires surtout ceux qui ne sont pas concernés avec les unités des modules du programme. Cet état de chose est justement dû à l'absence d'une école de formation des enseignants de ce programme. Même les enseignants qui ont fait la filière Lettres Bilingues ne peuvent pas intervenir efficacement dans ce programme, car les contenus comme ceux du module3 nécessitent une formation au préalable, Manual Labour, Club Activities et Sport and Physical Education, nécessitent également une formation adéquate pour pouvoir être enseignés. Alors comment espérer les bons résultats si les conducteurs du programme ne sont pas formés on ne peut que faire de la navigation à vue. Ce programme réussirait si le but premier se centre sur la formation des formateurs.

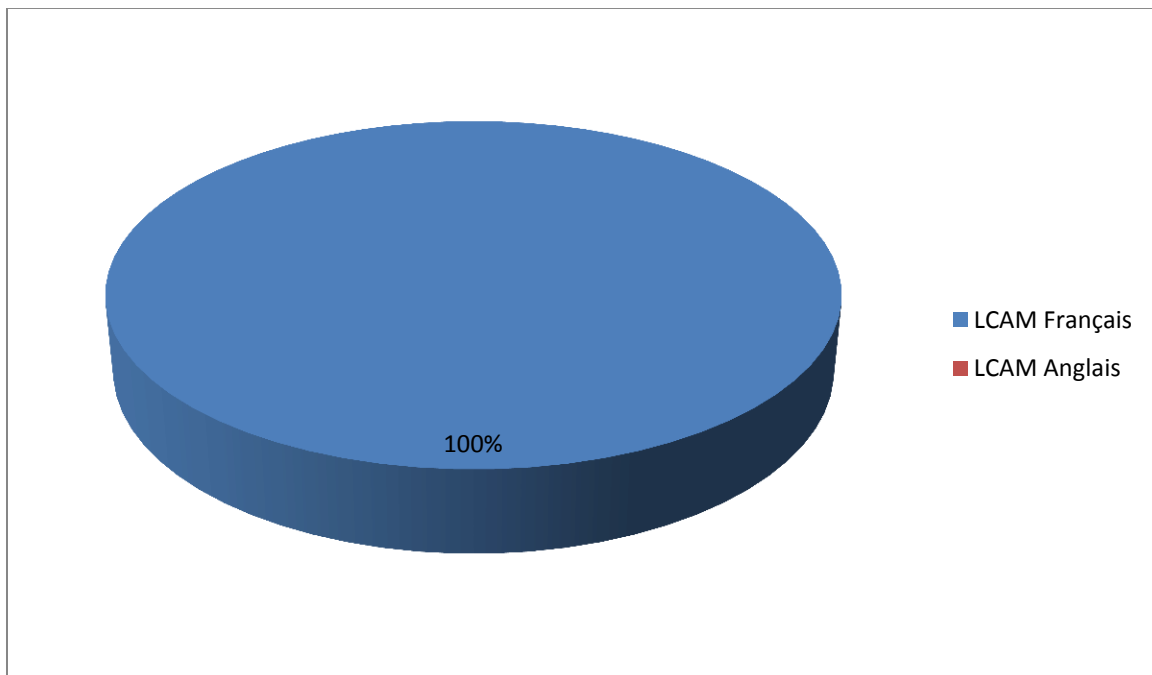
4.2.3. Vérification de HR2

Rappel de HR2 : Les enseignants des classes spéciales bilingues sont affectés au même titre que ces classes ordinaires.

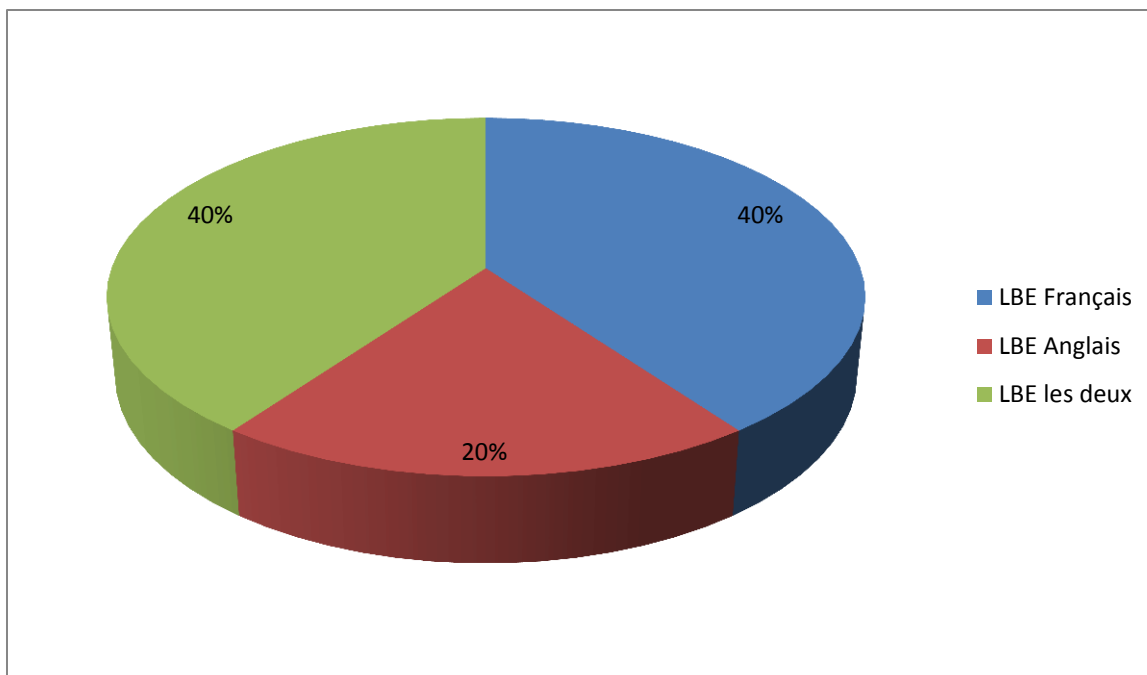
D'après notre recherche, il s'est avéré que les enseignants du PEBS n'ont pas reçu une formation autre que celle que reçoivent tous les enseignants des classes ordinaires ; c'est-à-dire, tous ces enseignants sortent des écoles normales supérieures et donc tous reçoivent une même formation. Or, le PEBS est un programme spécial qui nécessite un personnel hautement qualifié afin d'assurer la formation des apprenants et pour cela, il faudrait l'ouverture d'une filière spéciale pour l'enseignement du personnel ou le renforcement de la formation de la filière lettres bilingues.

4.2.4. Vérification de HR3

Rappel de HR3 : Le milieu social dans lequel les élèves se trouvent pourrait être un problème à la mise en place du PEBS



Graphique 4:usage de la L2 en dehors de l'école par les élèves de LCAM

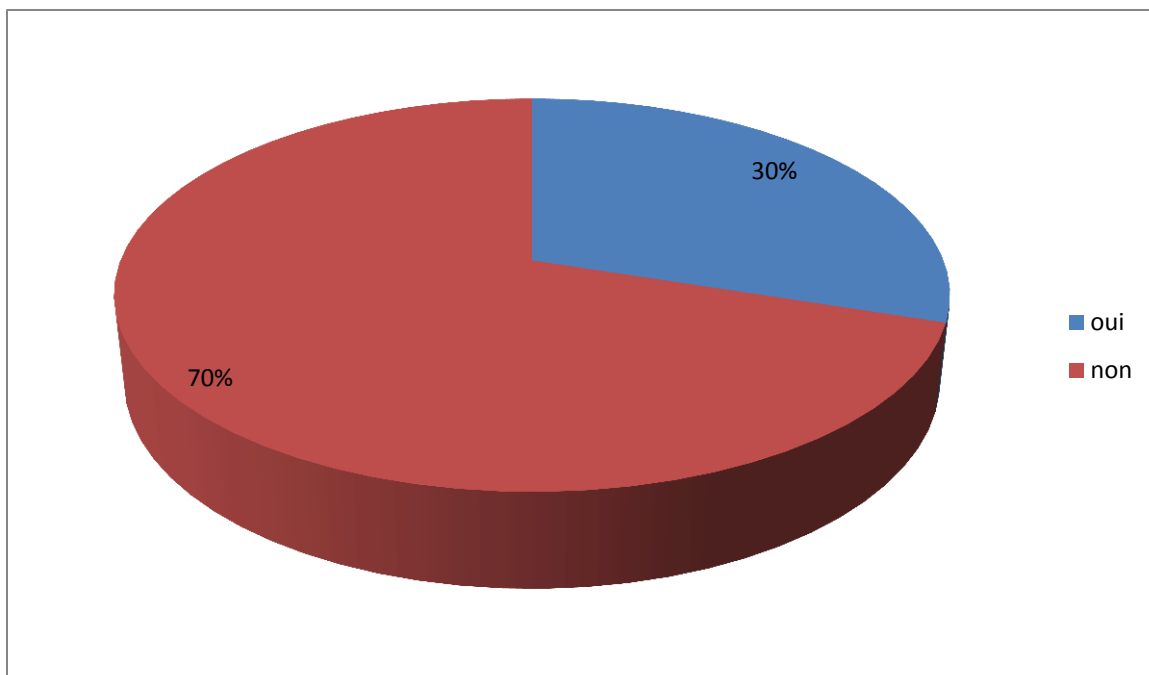


Graphique 5:usage de la L2 en dehors de l'école par les élèves du LBE

D'après l'enquête sur le terrain, il en ressort que 100% d'élèves au LCAM utilisent seulement le français en dehors des salles de classes. L'anglais est utilisé seulement dans l'enceinte des salles de classes. Or au LBE, 40% d'élèves usent le français en dehors des classes et 20% d'élèves utilisent l'anglais en dehors des salles de classes et 20% utilisent les deux langues en dehors des salles de classes. Ceci montre que les élèves du LBE sont plus susceptibles d'être parfaitement bilingues du fait de la cohabitation avec les anglophones et le fait d'utiliser la langue dans les situations de vie réelle. Ceux du LCAM sont limités à l'usage de la L2 seulement en classe.

4.2.5. Vérification de HR4

Rappel de HR4 : Les contenus de cours et les pratiques en salle de classe constitueraient un frein à l'implémentation du PEBS

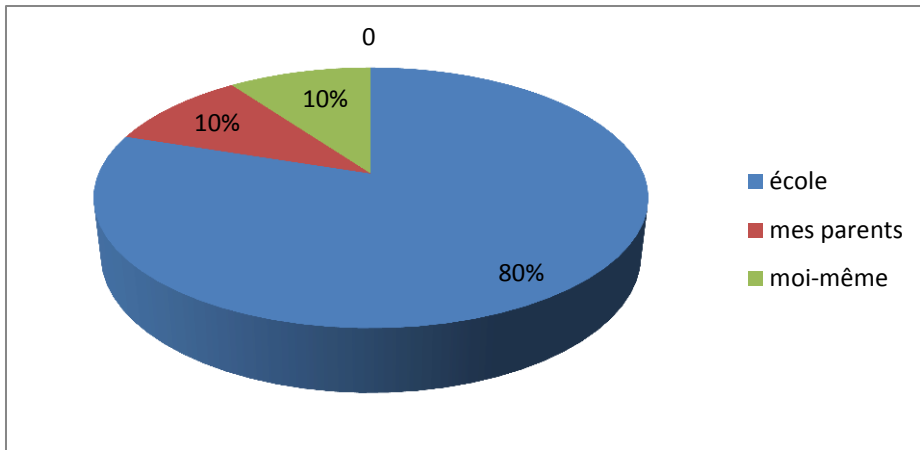


Graphique 6: différence d'enseigner dans les PEBS et les classes ordinaires

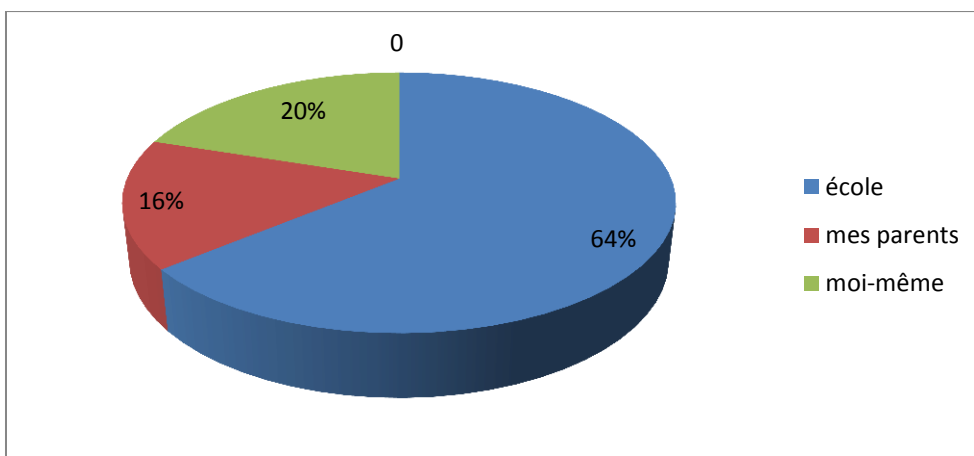
D'après ce graphique, nous nous rendons compte qu'effectivement les pratiques en salle de classe constitue un frein dans l'implémentation du PEBS 70% d'enseignants enseignent dans ce programme comme s'il s'agissait des classes ordinaires. Au LCAM, les élèves de Première Bilingue font cours d'Anglais en tronc commun avec ceux des autres classes. C'est dire dans cet établissement, il n'y a aucune différence entre le cours d'Intensive English et celui du cours d'Anglais. C'est seulement 30% d'enseignants qui enseignent dans ce programme de manière différente et ils reconnaissent que dans ces cours de spécialité, les cours sont plus exigeants et plus intensifs comme l'indique le titre.

4.2.6. Vérification de HR5

Rappel de HR5 : La motivation des élèves pourrait aussi être une difficulté à la mise sur pied des classes spéciales bilingues



Graphique 7: entrée dans le PEBS (LCAM)

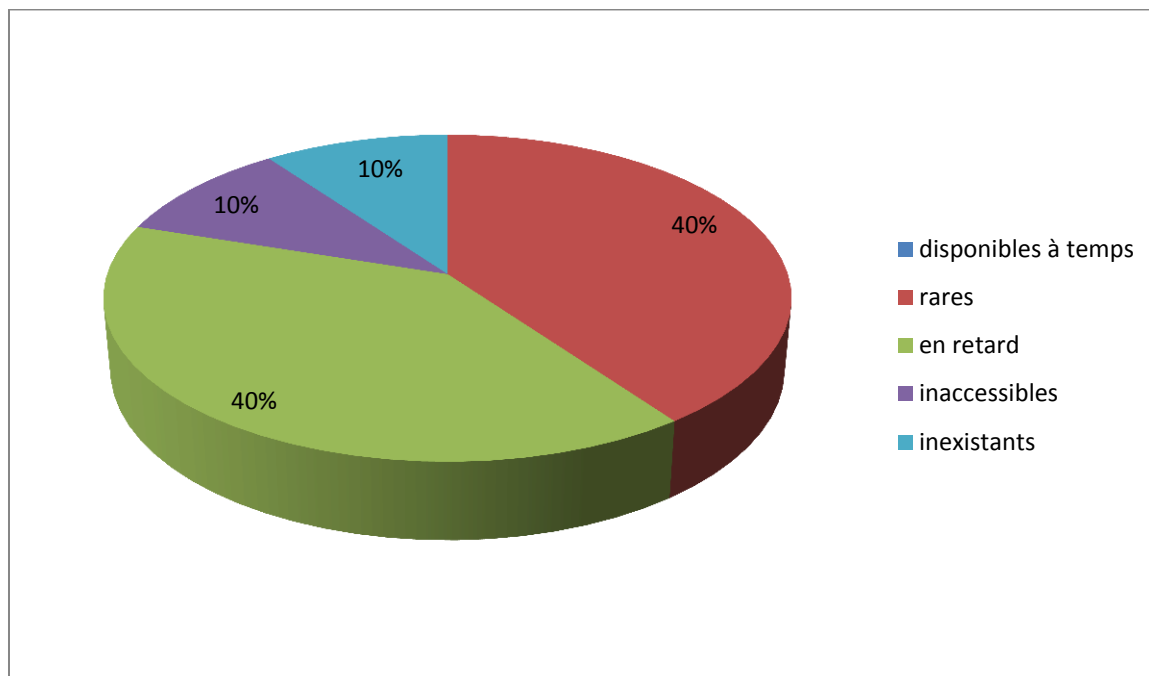


Graphique 8: entrée dans le PEBS (LBE)

D'après ces graphiques, nous nous rendons bien compte que la plupart des élèves se retrouvent dans le programme malgré eux et ceci pose un réel problème de motivation lorsque nous savons que la motivation la plus efficace est celle qui est intrinsèque. Mais dans les deux établissements, il se trouve que les élèves se retrouvent dans le programme par un concours de circonstance et sont donc obligés de faire avec. Ce n'est pas comme-ci dès le début ils auraient voulu faire partir du programme, mais c'est le programme qui s'impose à eux. Au LCAM par exemple, il y a seulement 10% d'élèves qui sont dans le programme par volonté propre contre 90% qui s'y trouvent soit par l'école ou leurs parents. C'est le même constat au LBE, ici il y a 64% d'élèves qui sont envoyés contre seulement 20% qui sont consentants.

4.2.7. Vérification de HR6

Rappel de HR6 : Le retard dans la distribution des programmes ou leur rareté constituerait une entrave à la mise en place du PEBS.



Graphique 9: disponibilité des programmes

Ce graphique montre que la disponibilité des programmes constitue un réel problème dans le PEBS. Sur les dix enseignants interrogés, tous se plaignent du même problème. Si ce n'est pas la rareté des programmes, c'est tout simplement leur inexistence qui est pointée du doigt. Aucun n'enseignant n'avoue avoir jamais eu les programmes à temps, contre 40% qui disent que ces programmes sont rares et 40% également qui disent que ces programmes arrivent toujours en retard et aussi, 10% reconnaissent que ces programmes sont inexistantes. Alors, nous sommes en droit de nous poser la question de savoir comment un projet peut-il fonctionner sans plan d'action ? Autrement dit comment ce programme d'éducation peut-il fonctionner sans programme ? Cette interrogation nous amène à affirmer que si rien n'est fait pour accélérer la distribution des programmes aux enseignants à temps opportun ce programme court droit vers le mur, car c'est chaque enseignant qui va faire ce qui lui plaira dans sa salle de classe et comme conséquence, il n'aurait pas d'harmonisation dans les pratiques et les contenus de cours dans les différents établissements où le programme est implémenté. C'est ce qui est d'ailleurs arrivé cette année au LBE où les enseignants avaient commencé l'année scolaire sans programme et c'est seulement au courant du deuxième trimestre qu'ils ont reçu les programmes et certains se sont rendu compte que tout ce qu'ils

avaient eu à faire depuis lors ne pouvait pas aider les élèves qui doivent affronter les examens officiels, ces enseignants ont été obligés d'organiser les cours pendant les congés afin de mettre les élèves au même niveau que ceux des autres établissements. Les enseignants interrogés au LCAM, eux avouent tout simplement que les programmes sont rares ce qui veut dire qu'ils évoluent à l'aveuglette or, les élèves de cet établissement doivent affronter les mêmes épreuves que leurs camarades des zones urbaines. Ceci démontre également que ces élèves n'ont pas les mêmes chances que leurs autres camarades ; car ils ne partent pas sur un même pied d'égalité et ceci peut aussi justifier les performances lors des examens officiels.

Cette partie s'est attelée à la présentation, à l'analyse de nos données d'une part et à l'interprétation des résultats et à la vérification des hypothèses d'autres part. La troisième partie de notre travail va consister à la présentation des méthodes d'enseignement dans les classes bilingues et aux propositions didactiques.

**TROISIÈME PARTIE : PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES
CLASSES SPÉCIALES BILINGUES : PRÉSENTATION ET
PROPOSITIONS DIDACTIQUES**

Cette partie consiste à présenter les approches communicatives qui sont utilisées dans l'enseignement des langues à travers leurs objectifs, et leurs caractéristiques. Ensuite, au chapitre VI, nous allons faire quelques propositions didactiques afin de permettre l'effectivité de la mise sur du PEBS dans tous les établissements et partant, nous allons également faire des propositions didactiques dans le sens de l'harmonisation des programmes dans le système éducatif camerounais afin de promouvoir un bilinguisme effectif.

CHAPITRE 5 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES FRANÇAISE ET ANGLAISE ET LES ACTIVITÉS MENÉES EN CLASSE

Dans ce chapitre nous allons présenter les approches communicatives qui sont les approches prescrites pour le PEBS, nous allons également présenter les différentes activités menées dans les salles de classes afin d'initier les apprenants dans l'usage des deux langues.

5.1. Les approches communicatives

Comme nous l'avons dit dès l'entame de ce chapitre, les approches communicatives sont les approches utilisées dans l'enseignement des langues dans le PEBS. Ces approches sont développées vers les années 1970 en France en réaction contre la méthode audio-orale et la méthodologie audio-visuelle qui s'attelaient à l'enseignement des réalités abstraites qui n'avaient rien à voir avec le quotidien de l'élève. Ces approches mettent une emphase sur les situations réelles de communication possible. Elles s'attardent également sur le sens de la communication plutôt que sur les structures grammaticales à apprendre par cœur. Ce sont les approches qui tiennent compte du désir des apprenants à communiquer de manière efficace dans la langue apprise ou cible.

Il est à noter que, la méthodologie des approches communicatives est recommandée par l'objectif assigné à l'enseignement/apprentissage d'une langue qui est la compétence de communication. Ici, l'accent est mis sur l'instrumentalité, l'ustensilité de tout apprentissage qui doit se traduire en terme de cours fonctionnel c'est-à-dire, un cours qui prend en compte le public, l'environnement socioculturel dans lequel vit l'apprenant, des situations dans lesquelles l'apprenant interagit et, partant des rôles qu'il est amené à tenir, des fonctions langagières qu'il doit être capable de remplir, des notions ou des concepts qu'il doit maîtriser.

La méthodologie dans les approches communicatives comprend quatre phases à savoir :

- la présentation de la tâche ; il est question ici de l'amorce d'une situation de communication, son but est de faire surgir la communication des nécessités de l'action.
- la compréhension et la production dirigée : c'est apporter les éléments linguistiques et de les exprimer soit à partir d'un support, soit à partir d'un jeu, et de les manipuler en contexte.

- la résolution de la tâche ; ici, il s'agit de résoudre la tâche proposée dans la première phase.
- les variations et les rôles et les situations et les registres : d'après Dalgalian, « c'est l'étroite relation entre les choix linguistiques et les paramètres socioculturels, c'est la phase de conceptualisation sociolinguistique »

De ce qui précède, il ressort clairement qu'enseigner le code linguistique, c'est enseigner nécessairement l'aptitude à communiquer.

L'objectif des méthodes communicatives est d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Cette méthode introduit la notion d'actes de parole (se présenter, demander une information, donner un conseil,...) on n'enseigne plus l'impératif ou le subjonctif mais on enseigne à demander à quelqu'un de faire quelque chose. Cette méthode marque un retour à la grammaire et elle s'attache à présent à l'organisation du sens c'est-à-dire, pour dire une chose l'on a besoin de tel outil linguistique, et celui-ci fonctionne ainsi.

Il est à noter que le Français et l'Anglais sont des langues vivantes ; on ne les enseignerait donc pas comme des langues mortes. Enseigner ces langues consiste à apprendre aux élèves à communiquer en ces langues. L'application des approches communicatives dépend essentiellement de l'enseignant qui en est le principal utilisateur. Ces approches seraient donc un outil méthodologique et c'est à l'enseignant d'en faire bon usage ; la langue ici constitue un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques constituent la compétence grammaticale, qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence communicative plus globale c'est-à-dire la compétence communicative. Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal.

5.1.1. Principes des approches communicatives

Les approches communicatives sont une approche didactique qui prend désormais les productions de l'apprenant en compte. Ici, il est donné libre-cours au génie de l'élève de s'exprimer ; l'enseignant est désormais conscient du fait que l'élève n'est plus ce vase vide qu'on doit remplir de connaissances, mais ce dernier est désormais perçu comme un producteur de sens également. L'enseignant ne s'attend plus à une réponse de la part de l'élève après une question mais à une pléthore de réponses de la part de ce dernier suivant sa créativité. Les cours de langue à travers ces approches sont plus interactifs et ne sont plus centrés sur l'enseignant mais plutôt sur l'apprenant l'enseignant devenant par cette même occasion 'le chef d'orchestre' et l'apprenant devenant lui aussi plus autonome. Comme nous

l'avons dit, l'apprenant, dans ces approches est mis au centre de l'apprentissage et lui permet de d'acquérir les quatre compétences linguistiques que sont l'écoute active, la parole, la lecture et l'écriture, lesquelles compétences vont lui permettre d'être compétent et opérationnel dans l'usage des deux langues.

Rivenc.P dit en substance que :

L'approche communicative suppose bien évidemment que l'apprenant devra accéder à une compétence linguistique, que nous définissons autrement qu'en termes de grammaire générative et transformationnelle : il s'agit pour nous d'une maîtrise des moyens d'expression dans les langues étrangères. Il est donc possible de définir des seuils d'acceptabilité définis non pas en termes de grammaticalité ou d'agrammaticalité mais en termes de communicabilité.

Pour Dell Hymes (1991), la compétence de communication est mise en place à partir de la notion compétence linguistique. À ce propos, il écrit « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ». L'apprentissage de la langue doit prendre en compte les réalités sociales de l'apprenant.

Sophie Moirand à son tour définit la compétence communicative en incluant quatre composantes, notamment :

- une composante linguistique.
- une composante discursive c'est-à-dire une connaissance des différents types de discours.
- une composante référentielle : connaissance c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience, et des objets du monde et de leur relation.
- une composante socio-culturelle c'est-à-dire la connaissance de l'appropriation des règles sociales, et de l'interaction entre les individus.

L'intérêt des approches communicatives n'est pas tant l'usage de la grammaire mais plutôt la communication. L'apprenant doit apprendre la langue en la parlant et naturellement les erreurs peuvent survenir mais ces dernières sont tolérées car elles font partie du processus d'apprentissage.

Les approches communicatives admettent également de la part de l'élève des erreurs car l'erreur est considérée ici comme étant inévitable. Avec cette approche, il n'existe pas de transposition ou de traduction parfaite partant d'une langue à une autre. Cette révolution est la résultante du Niveau de Seuil du conseil de l'Europe. Le mythe du bilinguisme parfait est remis en question. Il ne s'agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger. Ainsi le statut de l'erreur a évolué vers une plus grande

tolérance. On privilégiera la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication au détriment d'une maîtrise parfaite des structures grammaticales et du lexique.

Les psychologies cognitivistes considèrent l'apprentissage comme un processus beaucoup plus créateurs, plus soumis à des influences internes qu'externes. C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude chez les apprenants et les enseignants. Les apprenants sont encouragés à innover et leurs productions ont désormais prises au sérieux car, ils sont considérés comme des créateurs de sens.

Les approches communicatives, pour leur part présentent au moins pour la compréhension orale diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est impossible d'utiliser la L1 et la traduction. Selon D. Coste (1998), « l'acte de parole dans l'approche communicative est un outil d'analyse encore trop pratique et manque de réalité psychologique. Les listes de structures morphosyntaxiques et de mots ont fait place aux listes d'actes de parole et de notions. »

Selon H. Widdowson, les approches communicatives ont pour projet de passer d'une conception de l'apprentissage des langues comme *skill* (c'est – à – dire comme intériorisation mécanique de la connaissance d'un code) à une autre conception de ces apprentissages, comme connaissance des conventions de leur emploi en contexte(s) ; en d'autres termes, on passe de la compétence (*ability*) à utiliser des connaissances langagières à l'acquisition d'un comportement verbal reconnu comme approprié dans une communauté de communication donnée. La langue ici n'est plus apprise seulement pour les besoins de connaissances de structures mais bien plus pour les besoins d'usage. On apprend davantage une langue pour communiquer non plus pour la maîtrise des règles de grammaires simplement.

Les approches communicatives sont une sorte de réponse aux demandes sociales car aujourd'hui, plus que jamais, l'enseignement doit être aussi opérationnalisant que possible et, il doit permettre d'acquérir un savoir-faire immédiatement et rapidement réinvestissable. Les approches communicatives sont donc une approche réaliste de l'apprentissage des langues de par :

- l'emploi des supports authentiques ou présentant de la vraisemblance et de la pertinence sociales ;
- une organisation de la programmation linguistique au moyen de groupages de formes directement utilisables dans les échanges effectifs ;

- l'emploi de catégories compréhensibles par les apprenants ; parce que relevant de leur expérience communicative et non plus d'un métalangage grammatical de spécialiste ;
- l'instauration d'une relation courte entre les formes de l'enseignement et celles de l'utilisation de la langue-cible.

Il faut noter que l'enseignement bilingue est une sorte d'alternative à l'enseignement monolingue pour cela, les enseignants doivent pouvoir trouver des solutions pour pallier les difficultés que ces apprenants auraient dans l'acquisition d'une seconde langue. L'on s'est rendu compte que l'un des problèmes majeurs auxquels font face ces élèves est l'absence de l'interaction de ces derniers avec l'enseignant or, l'enseignant devrait autant que possible les encourager à utiliser davantage la langue car dans une classe où l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant est constant, efficace et régulier, les apprenants sont plus en confiance et apprennent facilement la seconde langue car l'atmosphère est sereine et ils sont mis en confiance.

D'après Clark (1987), le but communicatif du programme et de l'enseignement est d'établir et de maintenir les relations interpersonnelles, et à travers celles-ci d'échanger des informations, des idées, des opinions, et des sentiments. L'enseignant doit pour ce faire multiplier les activités qui vont encourager les apprenants à faire exprimer leur créativité. Cette approche permet aussi à l'enseignant de donner plus de rôles aux apprenants ce qui leur permet à leur tour d'utiliser la seconde langue dans les situations de vie réelle. Il se trouve aussi que, plus l'atmosphère est détendue plus les apprenants apprennent facilement et sont plus détendus et en confiance. L'apprentissage d'une langue serait donc une prise de risque, l'on se risque à l'utiliser même si l'on ne maîtrise pas parfaitement et plus l'on utilise plus on en apprend ; utiliser une seconde langue c'est faire le choix d'être différent, d'oser changer, et de s'aventurer. La pédagogie de l'approche communicative est basée sur les activités et les tâches qui poussent les élèves à communiquer entre eux et avec l'enseignant. Cette pédagogie permet d'atteindre les objectifs dans le développement d'habiletés intellectuelles, linguistiques et académiques chez l'apprenant.

5.2. Activités menées dans le cadre de la promotion du bilinguisme

Les programmes dans le PEBS, prévoient un ensemble d'activités pour la promotion du bilinguisme. Nous avons entre autres ; les activités du Module 3 portant sur les activités co- curriculaires. Ici, il est question de mener un ensemble d'activités à l'extérieur des salles de classes où les apprenants sont confrontés aux situations réelles de la vie de tous les jours. Les apprenants sont invités à faire usage de leur deuxième dans les activités quotidiennes.

L'enseignant les met en situation de vie réelle et de là, les apprenants sont appelés à utiliser la deuxième langue pour inter changer. Parmi ces activités, il y a les activités relatives à la journée du bilinguisme, les excursions, les débats, etc.

Il y a également une unité composite qui joue un rôle important dans la promotion du bilinguisme intitulée Special Bilingual Education French. Cette unité a trois composantes notamment : Français Intensif, Éducation à la citoyenneté et à la Morale, et Éducation physique et Sportive. À partir de cette unité donc, il est attendu de la part des apprenants qu'ils communiquent avec aisance en utilisant les aptitudes acquises à travers les langues ; ils doivent également pouvoir appliquer leurs connaissances, leur compréhension des normes de la société des valeurs morales pour affronter les défis de la vie de tous les jours. Cette unité a pour but d'évaluer la capacité de l'apprenant à user des quatre compétences de la langue à savoir : écouter, parler, lire et écrire. Elle encourage aussi l'intégration et la participation active des apprenants dans la vie administrative, institutionnelle et économique du pays. Car comme le dit (Nico Hirtt, 2009), l'un des objectifs de l'école est d' « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle. » Nous voyons ici que l'école n'est plus seulement ce milieu où l'apprenant partait s'imprégner seulement des connaissances livresques mais désormais, ce dernier sort de cette institution pour justement affronter les situations de vie réelle et confronter son savoir aux exigences de la société.

L'enseignement bilingue tel que prévu par les textes est plus opérationnalisant et rend l'apprenant plus autonome et responsable de son apprentissage. Mais cette volonté est confrontée à la dure réalité du terrain qui rend l'application des textes difficiles voire impossible compte tenu du manque de moyens financiers et infrastructurels et aussi le manque du personnel qualifié dans la plupart des établissements pilotes.

CHAPITRE 6 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Dans ce chapitre de notre travail, nous nous proposons d'apporter notre modeste contribution pour une implémentation effective des classes bilingues et un souci de l'harmonisation des programmes afin que tous les élèves indifféremment de l'aire géographique à laquelle ils font partie puissent en ressortir parfaitement bilingues et qu'ils reçoivent la formation adéquate via le programme ou le système qu'ils auraient choisi. Il s'agit concrètement de proposer une solution au problème que pose notre thème c'est-à-dire comment harmoniser les programmes dans le système éducatif camerounais afin d'avoir des Camerounais parfaitement bilingues via le Programme d'Éducation Bilingue Spécial ?

Tout système éducatif doit répondre aux besoins spécifiques de la politique éducative d'un pays et toutes les politiques éducatives doivent être motivées par la recherche du développement. Chaque type d'enseignement est conçu pour former un type d'hommes capables de répondre à des besoins précis. En mettant sur pied un programme, le législateur voudrait répondre à un besoin, combler un manque ou encore corriger des pratiques qui peuvent être jugées soit dépassées, soit en déphasage avec les attentes dudit pays. Voilà le contexte dans lequel pour nous, est mis sur pied le programme d'Education Bilingue spécial dont le souci majeur est de former des Camerounais parfaitement bilingues, capables de s'exprimer dans les deux langues officielles et d'exprimer leur savoir-faire dans ces deux langues. Seulement, à ce jour, nous avons remarqué certaines pratiques qui nous poussent à douter de l'atteinte des objectifs déclarer par ce programme. C'est pourquoi, nous nous proposons de faire les suggestions sur le plan didactique et pédagogique.

6.1. De l'intervention du gouvernement

Pour une harmonisation des programmes, il faudrait que le gouvernement prenne la peine de former au préalable des enseignants en fonction de la demande. Par exemple, pour le cas du Programme d'Éducation Bilingue Spécial, il aurait fallu une formation au préalable du personnel censé intervenir dans ce programme. Mais au lieu de cela, nous avons constaté qu'on a mis la charrue avant les bœufs ce qui a pour conséquence que l'application sur le terrain devient une affaire de sensibilité de l'enseignant et de ses capacités cognitives. Pour ce faire, il faut la création d'une filière pour la formation des enseignants ou l'amélioration de la

formation lettres bilingues actuelles à l'École normale supérieure pour s'accommoder aux besoins du Programme d'Éducation Bilingue Spécial.

Nous suggérons que cette lenteur administrative qui caractérise nos administrations soit maîtrisée, car le secteur de l'éducation est un secteur dynamique qui nécessite une attention particulière car cela y va de l'avenir de la nation. Par exemple les programmes doivent être mis à la disposition des enseignants à temps afin de garantir un suivi effectif et efficient et garantir une homogénéité dans les pratiques par tous les acteurs. Cette année 2015-2016 par exemple, les programmes ont été remis aux enseignants du LBE en plein milieu d'année scolaire, ce qui met en cause tout ce qu'ils auraient enseigné tout au long de l'année et ceci a pour conséquence que les élèves du LBE n'auront pas reçu les mêmes enseignements que leurs camarades des autres établissements or, ils devront affronter les mêmes examens.

Nous voulons également proposer à travers cette étude que la division entre bilingues francophones et bilingues anglophones disparaisse. Car c'est une manière de trainer les mêmes entraves du premier système. Les élèves doivent tous être formés dans les mêmes conditions indifféremment de l'aire géographique. C'est à partir de cette pratique qu'on aura effectivement des Camerounais bilingues moulés dans le même moule et dans les mêmes conditions, ce qui garantit qu'on a les mêmes pratiques et que les apprenants reçoivent les mêmes cours. Et maintenant s'il faut absolument une division de ces deux entités, elle doit se faire selon l'aire géographique ; c'est-à-dire, dans la zone francophone on met en place un programme bilingue pour tous les Camerounais sans tenir compte de la première langue des élèves car naturellement, ils apprendront la deuxième langue par immersion. Concrètement, cela signifie que dans la zone francophone, l'emphase sera plus mise sur l'anglais et dans la zone anglophone l'emphase sera plus mise sur la langue française.

Aussi, il serait souhaitable d'intégrer les classes scientifiques dans le programme parce que ce programme limite les enfants ; il n'y a pas de possibilités pour ceux qui veulent en même temps faire les cours de langue et la série scientifique. Nous pensons qu'il serait plausible pour ce programme d'élargir les horizons des élèves afin de leur permettre de pouvoir choisir les filières scientifiques tout en suivant un programme bilingue.

6.2. Du recrutement des élèves

Nous voulons également que le recrutement des élèves dans le Programme d'Éducation Bilingue Spécial soit aussi transparent et libre que possible. Qu'on laisse le

libre-arbitre aux élèves de choisir ce programme et non le leur imposer. Dans les « propositions pour l'enseignement de l'avenir (rapport du collège de France au président de la République, 1985), il est clairement indiqué que : « tous les moyens devraient être mis en œuvre pour atténuer les effets négatifs des verdicts scolaires agissant entant que prophéties auto confirmatives ». Nous savons que si l'impulsion venait des élèves eux-mêmes, ils seraient plus motivés à donner le meilleur d'eux-mêmes. Pour cela, nous pensons qu'il serait mieux de faire une grille de filières où les élèves pourront faire des choix à l'entrée. Pour ce faire, une épreuve en français et en anglais devrait être proposée à laquelle tous les élèves candidats seront soumis. Le fait que les élèves puissent choisir librement ce programme peut les motiver davantage.

Le programme d'éducation bilingue spécial devrait donc être implémenté à partir de la maternelle car la politique gouvernementale sur l'éducation doit être réfléchi sur le long terme et avoir une base solide et un suivi permanent afin de remédier à toutes les éventuelles dérives et cela permettra aussi que les élèves acquièrent les deux langues de manière simultanée ; et donc naturellement pourront s'exprimer sans difficulté en ces deux langues.

6.3. De la révision du système éducatif

Il serait également mieux de mettre en place un sous-système à part entière dénommé le sous-système bilingue qui va s'atteler à former les enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire et de là, uniformiser les programmes bilingues sans distinction de langue c'est-à-dire pas de distinction bilingue francophone ou bilingue anglophone mais tout simplement bilingue (français-anglais). Cela permettrait que quand un enfant est inscrit dans ce sous-système, il est appelé à apprendre les deux langues à travers les différents cours qu'il va recevoir. Mais cela ne pourrait être effectif que si l'on commence d'abord par former les enseignants comme ce fut le cas avant la mise sur pied de l'enseignement de la langue chinoise ou des langues et culture camerounaise.

La formation des enseignants est une condition incontournable pour la réussite de ce programme. Il est impératif de former de manière spécifique le personnel qui doit intervenir dans le PEBS afin de garantir les performances escomptées de la part des apprenants. Cette formation devrait prendre en compte toutes les disciplines, elle ne doit pas être seulement limitée au niveau des modules de spécialité et ceci devrait développer également les

performances des enseignants dans l'apprentissage des domaines linguistique, scientifique et pédagogique de l'enseignement bilingue.

Partant du système éducatif burundais qui est trilingue, nous constatons que l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue est efficace si celle-ci est faite au plus jeune âge. Car comme le dit Bernard Fonlon, cité par Etui Rosalie:

dès que l'enfant commence à parler, au fur et à mesure des années, une véritable cristallisation s'opère, ; L'esprit jusqu'alors terre vierge, prend l'aspect d'un champ labouré selon un tracé défini de sillons et d'arrêtes, et semés de graines déterminées. Et bientôt, cette forme imposée à l'esprit par une langue déterminée, se cristallise, se durcit et devient non seulement spécifique, mais permanente. L'esprit et la mémoire semblent désormais fixés dans une cuirasse parce que, notre pensée est liée de façon inséparable du vocabulaire et à la phraséologie d'une langue donnée.

Ceci revient à dire que le PEBS devrait être implémenté dès la maternelle ce qui garantirait la formation des Camerounais parfaitement bilingues dès la base. Car lorsque les apprenants entrent en contact avec la langue cible en classe de Sixième ou Form1, ces derniers ont déjà des connaissances ou la maîtrise de leur L1. Or si ce programme entre en vigueur dès la maternelle, il n'y aurait pas d'influence majeure d'une langue sur l'autre car le terrain (le cerveau de l'enfant) est encore vierge et il peut développer toutes les compétences linguistiques à cet âge-là.

Tout travail de recherche tend à résoudre un problème. C'est dans ce cadre-là que notre troisième partie après présentation de l'approche communicative qui est utilisée dans l'enseignement des langues dans le PEBS s'est attelé à énoncer certaines suggestions afin de garantir un bilinguisme effectif au Cameroun à travers cet ultime programme.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le souci de la promotion et de la vulgarisation du bilinguisme effectif, le gouvernement Camerounais a mis sur pied un ensemble de structures, de mesures et de programmes afin de faciliter la formation des populations dans l'usage des deux langues officielles du pays et garantir l'intégration nationale et l'unicité de l'État chèrement acquises. Parmi ces mesures, nous avons la création des multiples centres linguistiques qui promeuvent le bilinguisme à travers les dix régions du Cameroun, nous avons également l'instauration des établissements bilingues à travers tout le pays et la dernière mesure en date et pas des moindres, fut la mise sur pied d'un programme de promotion du bilinguisme baptisé Programme d'Éducation Bilingue Spécial (PEBS) mis en place depuis décembre 2008 dont nous faisons une évaluation de l'effectivité de son implémentation dans deux des établissements pilotes notamment le LBE et le LCAM.

Le présent travail porte sur « l'implémentation effective des classes bilingues dans les lycées du Cameroun : cas du lycée classique d'Abong-Mbang et du lycée bilingue d'Étoug-Ébé ». Dans ce travail, il s'est agi pour nous de mener un ensemble de recherches sur les pratiques d'enseignements dans ce programme, de déceler les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et les apprenants et de faire un parallèle entre les pratiques ; les performances des élèves en zone rurale et celles en zone urbaine. Le problème posé dans ce travail est de savoir comment établir l'harmonisation des programmes dans le système éducatif camerounais pour avoir de parfaits bilingues par le biais des classes bilingues spéciales ? De cette interrogation, nous avons eu une foultitude d'autres interrogations qui ont constitué notre problématique notamment :

- Quel est le problème majeur qui freine l'implémentation effective du bilinguisme au Cameroun en général et dans le PEBS?
- Quels sont les critères de sélection des enseignants qui assurent cette formation ? Le milieu social dans lequel sont issus les apprenants n'influence -t-il pas dans l'acquisition de la L2 de ces derniers?
- Quels sont les contenus d'enseignement dans ces classes et quel est l'apport des programmes dans le PEBS?
- La motivation des principaux acteurs dans la chaîne du processus enseignement-apprentissage que sont les apprenants n'a -t-elle pas un impact sur la mise sur pied du PEBS ?
- Existe - t- il des programmes adaptés à ce programme ? Si oui comment sont-ils distribués ?

Par la suite, nous avons émis un certain nombre d'hypothèses que nous avons vérifiées à l'aide des données collectées sur le terrain.

Sur le plan méthodologique, nous avons eu à collecter les données sur le terrain à travers divers outils notamment ; les questionnaires, les interviews et les observations, ensuite, nous avons procédé à leur analyse et à l'interprétation des résultats, puis à la vérification des hypothèses émises à l'entame de notre recherche.

Ce travail a pour objectifs de conscientiser le ministère en charge des enseignements secondaires du risque de dérapage de l'instauration de deux sous-systèmes dans le programme notamment un sous-système anglophone et un sous-système francophone. Il vise également à démontrer que la formation des enseignants affectés dans ce programme est nécessaire pour garantir l'atteinte des objectifs du PEBS c'est-à-dire de former des Camerounais parfaitement bilingues.

Cette analyse nous a permis d'aboutir aux résultats suivants :

- La division du programme en deux sous-systèmes dont l'un anglophone et l'autre francophone constitue un frein pour un bilinguisme effectif au Cameroun.
- Les pratiques enseignantes dans le PEBS dépendent de la subjectivité de l'enseignant. Ces derniers ne suivent pas toujours ce que prévoient les programmes car ces programmes ne sont souvent disponibles à temps et dans les zones rurales, ces programmes sont quasi inexistantes.
- Les professeurs affectés dans le PEBS n'ont pas une formation adéquate et donc ne peuvent pas efficacement intervenir dans ce programme.
- Les apprenants des zones urbaines, comparés à ceux des zones rurales sont plus à même d'être bilingue au sortir de ce programme car, ils ont la possibilité d'échanger avec les locuteurs de la langue-cible, ce qui n'est pas le cas de ceux des zones rurales.

De ce qui précède, il ressort que l'implémentation effective des classes spéciales bilingues reste encore un programme à parfaire car, les pratiques et les méthodes d'enseignement dans ce programme ne se révèlent pas efficaces et donc pourraient faucher que les résultats escomptés soient atteints. Ceci est dû au fait que les mêmes entraves et limites reprochées à l'ancienne acception des établissements qui consistait à superposer deux sous-systèmes sont en train de resurgir à travers le distinguo qu'on fait encore dans ces classes à savoir 'bilingues anglophones' et 'bilingues francophones'. Nous ajoutons également que le manque d'un personnel qualifié est un autre problème qui fragilise ce programme ; car il

aurait été plausible de mettre d'abord sur pied une école de formation spéciale des enseignants de ce programme ou d'améliorer la formation de la filière lettres bilingues des écoles normales avant de l'instituer. Car ce que nous déplorons c'est que la charrue a été mise avant les bœufs et du coup, le programme n'est pas aussi effectif qu'il aurait dû être.

Notre recherche a été guidée par les méthodes communicatives. Ces méthodes ont ceci de particulier qu'elles mettent en exergue les différents moyens par lesquels les apprenants apprennent leur L2. La spécificité des méthodes communicatives réside dans le fait que ces dernières permettent de rendre apte à pouvoir communiquer dans la langue cible sans toutefois négliger les trois autres compétences que sont l'écoute, l'écrit et la lecture. Ceci nous a permis de proposer une forme de bilinguisme intégral qui enraillerait les divisions 'bilingue francophone' et 'bilingue anglophone' pour former des Camerounais indifféremment de leur origine linguistique pour un bilinguisme effectif et intégral. Et s'il devrait avoir une division entre bilingue francophone et anglophone, ceci devrait être fait à partir de la zone linguistique ; c'est-à-dire les bilingues anglophones sont formés dans la zone francophone et les bilingues francophones dans la zone anglophone, la seconde langue étant apprise par immersion.

Au terme de cette analyse, nous avons préconisé le ralliement des deux sous-systèmes notamment le sous-système bilingue francophone et le sous-système bilingue anglophone en un seul système éducatif bilingue (anglais-français). Nous militons de ce fait pour un bilinguisme effectif et intégral qui ne tiendrait pas compte de la région d'origine. Donc, le gouvernement doit mettre en œuvre un système qui formerait les Camerounais à s'exprimer et à exprimer leur savoir-faire dans les deux langues officielles sans problème.

En définitive, ce travail ne s'est pas fait sans difficultés. Des problèmes, nous en avons rencontré de diverses formes et à divers niveaux; notamment l'indisponibilité de certains enseignants qui ont refusé de coopérer pour nous fournir les informations sur les pratiques en salle de classe. Néanmoins, nous avons pu recueillir les informations nécessaires pour notre thème de recherche à travers l'observation de classe, les mémoires, les questionnaires distribuées respectivement aux élèves et aux enseignants. Cependant, nous ne pouvons pas prétendre avoir fait le tour du problème car il y aurait toujours des zones d'ombre à explorer qui sont en relation avec l'implémentation du bilinguisme effectif au Cameroun. Ce, d'autant plus que c'est un sujet qui jusqu'aujourd'hui reste d'actualité. Si jusqu'ici les stratégies mises sur pied pour l'implémentation du bilinguisme au Cameroun ne sont pas assez efficaces, il est

clair que notre sujet s'avère une contribution. Les recherches peuvent également se faire sur le profil d'enseignants qui doivent intervenir dans ce programme.

BIBLIOGRAPHIE

I. OUVRAGES THÉORIQUES

1. Canal et Swain (1980): *Approche communicative, théorie et pratique*, CLE international.
2. Chadly, Fitouri (1983): *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Delachaux et Niestlé SPES, Neuchâtel, Paris.
3. Comte, Auguste, *Systeme de politique positive, discours préliminaire*, IIIème partie
4. Cuq, Jean Pierre (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Clé International, Paris.
5. Cuq, Jean Pierre (1992): *Le français langue seconde, origine d'une notion et implication didactique*, Paris, Hachette,
6. Dalbernet (1976): *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*. Les Presses de l'Université Laval Québec.
7. Hymes, Dell (1991): *Vers la compétence de communication*, Credif, Hatier.
8. Moirand, Sophie (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette,
9. Omar, Ali (1987): *Méthodes des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, Presses Universitaires du Québec (PUQ).
10. Richelle, Marc (1960): *Aspects psychologiques de l'acculturation, Centre d'études des problèmes sociaux indigènes*, Elisabethville.

II. ARTICLES ET REVUES

11. Coste, Daniel « 1940 à nos jours : Consolidations et ajustements », in *Le Français dans le monde* (Recherches et applications), Numéro spécial, La Didactique au quotidien, Janvier.
12. Echu, George (1999): « Genèse et évolution du bilinguisme officiel au Cameroun », in *bilinguisme et communication linguistique au Cameroun*, Peter, Lang, New York.
13. Echu, George (1999): « Le bilinguisme officiel au Cameroun : critique et perspectives », in *bilinguisme et communication linguistique au Cameroun*, Peter, Lang, New York.
14. Hirtt, Nico, article publié dans *l'école démocratique* n° 39, Septembre 2009.
15. Kétéélé, Jean Marie et Roegiers, Xavier (1994): *Méthodologie de recueil d'informations*, Bruxelles, 3^e Edition,
16. Mbondji-Mouellé, Marie-Madeleine (2005) : « La place du français chez les résidents anglophones en milieu urbain francophone au Cameroun », In *Dialogue et Culture*, N°50.

17. Mbondji-Mouellé, Marie-Madeleine (1999): « Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun », in *Syllabus*, vol.1, N°7, Yaoundé, Presse Universitaire de Yaoundé
18. . Mendo Ze, Gervais, « Considération sur l'insécurité linguistique, la compétence et l'appropriation du français en milieu plurilingue : cas du Cameroun », in *Langue et communication*, N° 6.
19. Ngamassu, David (2006) : « Francophonie, mondialisation et perspective linguistique au Cameroun », in *Lianes*, N°2 Francophonie.
20. Njoh Mouellé, Ebénézer, « *l'avenir du bilinguisme Camerounais*»
21. Sa'ah, François Guimatsia (2007): « le bilinguisme officiel camerounais : un dangereux alibi ou une chance inouïe ? »

III. MÉMOIRES ET THÈSES

22. Ayafor (2005): *Official bilingualism in Cameroon: an empirical evaluation of the status of English in official domains*, Thèse de Doctorat, Université Albert Lugwigs, Allemagne, inédit.
23. Betoko Ambassa, Marie-Thérèse (1991): *Les fautes commises par les élèves anglophones du premier cycle dans le français écrit : cas des élèves de Form IV du Lycée Bilingue de Yaoundé*, Mémoire de Maîtrise, Université de Yaoundé I, Inédit.
24. Ebéné, Jean-Marie (2013) : *L'interférence anglais/Cam français chez les apprenants francophones et son impact sur le bilinguisme officiel : cas des élèves du second cycle du Lycée Bilingue d'Étoug-Ebé*, Mémoire de D.I.P.E.S.II, ENS Yaoundé, inédit.
25. Kouni Kana, Ramadane (2015) : *Une étude méthodologique de l'enseignement bilingue dans les établissements secondaires de Yaoundé : cas du Lycée bilingue d'application*, Mémoire de D.I.P.E.S.II, ENS Yaoundé, inédit.
26. Etui, Rosalie Nicaise (2012) : *L'impact du bilinguisme sur les apprenants de Français de culture francophone scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone au Lycée Bilingue de Yaoundé*, Mémoire de D.I.P.E.S.II, ENS Yaoundé, inédit.

IV. DECRETS, TEXTES OFFICIELS ET ARRÊTÉS

27. Constitution du Cameroun, Loi N°96-06 du 18 Janvier 1996.
28. Lettre-circulaire N°29/09/MINESEC/IGE/IP-BIL
29. Lettre ministérielle N°28/08/MINES EC/IGE du 02 décembre 2008.

30. L'orientation des élèves, rapport au ministère d'État Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des Sports, la Documentation française- Paris, 1989
31. Mineduc, « Dernier discours sur le renforcement du bilinguisme dans le système éducatif camerounais », Yaoundé, 2002.
32. Programme d'Etudes de Form I et Form II : Français 2^{ème} Langue Programme d'Éducation Bilingue Spéciale (PEBS) Enseignement Général

ANNEXES

ANNEXE 1

Questionnaire adressé aux enseignants des Classes Spéciales Bilingues Du Lycée Classique d'Abong-Mbang

Chers enseignants, dans le cadre de notre recherche sur l'implémentation effective des classes spéciales bilingues dans les lycées et plus particulièrement au lycée classique d'Abong-Mbang, nous vous prions de bien vouloir répondre objectivement aux questions qui vous seront posées afin de permettre l'objectivité de ce travail et la véracité des données que nous allons recueillir sur le terrain.

SECTION A : informations personnelles

Veillez remplir dans l'espace correspondant

Votre diplôme le plus élevé.....

Votre grade

Quelles activités menez-vous dans le cadre de l'amélioration du bilinguisme au Cameroun ?.....

.....

Votre expérience professionnelle.....

.....

SECTION B : informations professionnelles

1. Quelles langues parlez-vous ?

a. Français

b. Anglais

c. Les deux

d. Autres.....

.....

2. Quelle matière enseignez- vous ?

3. En quelle langue ?.....

4. Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE/FLS ou le TEFL? Si vous n'êtes pas concernés(e) dites simplement « pas concerné ».....

5. Quelles sont les classes que vous avez tenues jti
jour ?.....

6. Quelle est l'attitude de vos apprenants face au bilinguisme ?
 - a. Motivés
 - b. Réluctants
 - c. Négligents
 - d. Désintéressés
7. Comment appréciez-vous le niveau de vos apprenants en bilinguisme?
 - a. Excellent
 - b. Bon
 - c. Passable
 - d. Faible
8. Avez-vous jamais enseigné dans les lycées classiques et bilingues ? oui _____ non _____
9. Y a-t-il une différence dans la manière d'enseigner les langues dans ces établissements et celle des classes bilingues ?oui _____ non _____ Justifiez votre réponse.....
.....
10. Comment trouvez-vous les programmes et les contenus des cours ?
 - a. Bons dans l'ensemble
 - b. Trop théoriques
 - c. Pas bons du tout
 - d. Difficiles à appliquer
11. Quel est, selon vous le préalable pour enseigner dans les classes spéciales bilingues ?.....
.....
12. Quelle est la particularité des classes spéciales bilingues ?.....
.....
13. Eprenez-vous des difficultés particulières avec les élèves ?
 - a. Pas vraiment
 - b. Oui beaucoup
 - c. Non du tout

Si oui, dans quel domaine ?.....

14. Quelle est l'attitude des francophones face à l'anglais ?
 - a. Favorable
 - b. Plaisante

- c. Défavorable
- d. Mitigée

15. Quelle est l'attitude des anglophones face au Français ?

- a. Favorable
- b. Réticente
- c. Méfiante
- d. Mitigée

16. Quelles approches utilisez-vous pour enseigner ?

- a. Approche communicative
- b. Approche grammaire-traduction
- c. Approche éclectique
- d. Approche par compétences
- e. Pas d'approche spécifique

17. Comment appliquez-vous l'APC dans vos leçons ?.....

.....

18. Les élèves possèdent-ils le matériel didactique nécessaire?

- a. Très peu
- b. Pas du tout
- c. Autres.....
-
- d. Si très peu ou pas du tout, comment concevez-vous ces matériels ?.....
-
-

19. Quelles sont les difficultés auxquelles vous faites face dans l'accomplissement de vos fonctions ?.....

.....

.....

20. Existe-t-il des jeux et autres activités dans votre établissement qui concourent à l'usage quotidien et courant du bilinguisme ?..... y assistez-vous ?.....Pourquoi ?.....

.....

21. Organise-t-on des concours des meilleurs élèves et enseignants bilin
établissement ?

- a. Parfois
- b. Rarement
- c. Jamais

22. Prenez-vous la peine de discuter de l'importance des langues ou du bilinguisme avec vos élèves ?.....

23. Quelle impression avez-vous de leur avis sur le bilinguisme ?.....

24. En tant qu'enseignant, pensez-vous qu'à la fin du parcours les élèves issus des classes bilingues pourront être parfaitement bilingues ?

- a. Oui
- b. Pas vraiment
- c. Pas du tout

Justifiez votre réponse.....

.....

.....

25. Quelles solutions proposez-vous pour une implémentation effective des classes spéciales bilingues ?.....

.....

.....

.....

26. Êtes-vous pour ou contre la pratique des classes spéciales anglophones et des classes spéciales francophones ?

- a. Oui
- b. Non

Justifiez votre réponse :.....

ANNEXE2

Questionnaire adressé aux élèves des classes spéciales bilingues du lycée classique d'Abong-Mbang.

Chers élèves, ce questionnaire a pour but de collecter un maximum d'informations sur l'implémentation effective des classes bilingues dans les différents établissements scolaires de celui du Lycée Classique d'Abong-Mbang en particulier. Pour ce faire, nous vous prions de bien vouloir fournir les réponses exactes afin de permettre l'objectivité de nos résultats.

1. Quelle est votre première langue ?
 - a. Français
 - b. Anglais
2. Quelle est la profession de vos parents ?.....
3. Où avez-vous entendu parler des classes spéciales pour la première fois ?
 - a. A l'école
 - b. Dans les médias
 - c. De mes parents
 - d. Autres.....
4. Qu'est-ce –qui vous a motivé à choisir cette spécialité ?
 - a. Mes parents
 - b. Mes camarades
 - c. Moi-même
 - d. Autres

Justifiez votre

réponse.....

.....

5. Aimez-vous cette spécialité ?
 - a. Oui
 - b. Un peu
 - c. Pas vraiment
6. Autres

Pourquoi cette réponse ?.....

7. Le bilinguisme pour vous est :
 - a. Important
 - b. Sans importance

Dans quelle mesure ?.....

8. Quelle filière aimeriez-vous faire au sortir du Lycée ?
- a. Lettres bilingues
 - b. Lettres Modernes Anglaises
 - c. Les filières scientifiques
 - d. Autres

Justifiez votre réponse.....

9. Quelles sont vos attentes au sortir du Lycée ?
- a. Être parfaitement bilingue
 - b. Trouver un emploi
 - c. Aller à l'étranger
 - d. Autres.....

10. En quelle langue les mathématiques, histoire/géographie, sciences de la vie et de la terre et autres matières sont-elles dispensées ?
- a. Français
 - b. Anglais
 - c. Ça dépend de l'enseignant

11. Faites-vous vos devoirs à la maison ?
- a. Toujours
 - b. Parfois
 - c. jamais

12. Avez-vous le même nombre d'heures en anglais qu'en français par semaine ?
- a. Oui
 - b. Non
 - c. Je ne sais pas

13. Vos enseignants utilisent-ils les deux langues lors de leurs cours ?
- a. Oui
 - b. Non
 - c. De temps en temps

14. Pouvez-vous vous exprimer couramment dans les deux langues ?
- a. Oui
 - b. Pas vraiment
 - c. Pas du tout

15. Parlez-vous l'anglais en dehors de l'école ?

- a. oui
- b. Parfois
- c. Jamais
- d. Ça dépend

16. Possédez-vous tous les livres d'anglais et de français au programme

- a. Oui
- b. Pas tous
- c. Quelques-uns
- d. Aucun

17. Existe-il des activités et autres jeux qui servent à promouvoir le bilinguisme dans votre établissement ?

- a. Oui
- b. Non
- c. Je ne suis pas au courant

Si oui en êtes-vous membre ?.....Pourquoi ?.....Quel rôle y jouez-vous ?.....

TABLE DE MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : REPÈRES THÉORIQUES ET	8
INSERTION DU SUJET.....	8
CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS - QUELQUES THÉORIES D'APPUI ET REVUE DE LA LITTÉRATURE	10
1.1. Définition des concepts.....	10
1.1.1. Bilinguisme	10
1.1.2. Système éducatif	12
1.1.3. Sous-système anglophone	12
1.1.4. Programme d'Éducation Bilingue Spécial	13
1.1.5. FLE ET FLS	13
1.2. Quelques théories d'appui.....	15
1.2.1. Les approches communicatives.....	15
1.2.2. L'approche fonctionnelle	16
1.2.3. La diglossie	17
1.2.4. Les théories socio-affectives	17
1.3 Revue de la littérature	18
1.3.1 Études antérieures menées sur le bilinguisme et les classes spéciales bilingues au Cameroun.	19
CHAPITRE 2 : ÉPISTÉMOLOGIE ET TECHNIQUES DE RECHERCHE.....	23
2.1. Fondements épistémologiques	23
2.1.1. Présentation du problème	23
2.1.2. Rappel de la problématique.....	23
2.1.3. Rappel des hypothèses	24

2.1.4. Notions en rapport avec le contact de plusieurs langues.....	25
2.1.4.1. Contact de langues et de cultures	25
2.1.4.2. Interdépendance entre langue et culture.	26
2.1.5. Politique linguistique.....	26
2.2. Instruments de recherche et procédures d'enquête	27
2.2.1. Les questionnaires	27
2.2.2. Les observations	28
2.2.3. Les entretiens et interviews	28
DEUXIÈME PARTIE : COMPTE RENDU DE L'ÉTUDE MENÉE SUR LE TERRAIN	30
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES	32
3.1. Présentation et analyse des données issues des questionnaires.	32
3.1.1. Questionnaire adressé aux élèves	32
3.1.1.1. Origine linguistique des apprenants	32
3.1.1.2. Langue d'expression à domicile	33
3.1.1.3. Motivation	34
3.1.1.4. Appréciation de la formation par les apprenants	35
3.1.1.5. Possession des manuels au programme	36
3.1.1.6. Attente à la sortie du programme	37
3.1.1.7. Importance du bilinguisme	38
3.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants	38
3.1.2.1. Nombre d'années de service	39
3.1.2.2. Classes tenues	39
3.1.2.3. Enseignement du Français intensif et de intensive English.....	40
3.1.2.4. Statut des enseignants	40
3.1.2.5. Cohérence entre objectifs d'enseignement et contenus des manuels	41
3.1.2.6. Existence d'un guide pédagogique ou pas et son apport pour l'enseignement	41
3.1.2.7. Méthodes d'enseignement	42
3.1.2.8. Difficultés particulières rencontrées avec les élèves	43
3.1.2.9. Attitude des apprenants pendant les cours.....	43
3.1.2.10. Appréciation globale des manuels	44
3.2. Présentation et analyse des données issues des interviews	44
3.3. Présentation et analyse des données issues des observations	46

CHAPITRE 4: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	48
4.1. Interprétation des résultats	48
4.1.1. Interprétation des résultats des questionnaires	48
4.1.1.1. Difficultés rencontrées par les apprenants dans l'usage courant des deux langues officielles.....	48
4.1.1.2. Difficultés rencontrées par les enseignants dans la dispensation des cours dans les deux langues.	50
4.1.2. Interprétation des résultats des interviews	51
4.1.3. Interprétation des résultats des observations	51
4.2. Vérification des hypothèses de recherche.....	52
4.2.1. Vérification de l'hypothèse générale (HG)	52
4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1).....	53
4.2.3. Vérification de HR2	54
4.2.4. Vérification de HR3	54
4.2.5. Vérification de HR4	55
4.2.6. Vérification de HR5	56
4.2.7. Vérification de HR6	58
TROISIÈME PARTIE : PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES CLASSES SPÉCIALES BILINGUES : PRÉSENTATION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES ...	
	60
CHAPITRE 5 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES FRANÇAISE ET ANGLAISE ET LES ACTIVITÉS MENÉES EN CLASSE	
.....	62
5.1. Les approches communicatives	62
5.1.1. Principes des approches communicatives	63
5.2. Activités menées dans le cadre de la promotion du bilinguisme	66
CHAPITRE 6 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES	
	68
6.1. De l'intervention du gouvernement	68
6.2. Du recrutement des élèves	69
6.3. De la révision du système éducatif	70
CONCLUSION GÉNÉRALE	
	72
BIBLIOGRAPHIE.....	
	77
ANNEXES.....	
	81
TABLE DE MATIÈRES	
	85