

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE FRANCAIS

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF FRENCH



**LES MAUVAISES PERFORMANCES EN  
COMMUNICATION ORALE EN LANGUE FRANÇAISE  
CHEZ LES ÉLÈVES DE LOWER ET UPPER SIXTH DU  
LYCÉE BILINGUE DE BUEA**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement  
secondaire deuxième Grade (DIPES II)*

par

**Dorisse Stéphanie DJOUONZO MBE**

*Licenciée ès Lettres bilingues*

sous la direction de

**Madame Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA**

*Chargée de cours*

Année académique 2014/2015

Je dédie cet humble travail à :

- Toute ma famille que j'aime de tout mon cœur ;
- Mon feu papa Anatole Mbe;
- Mes amis et connaissances pour leur soutien.

# REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce travail scientifique ainsi qu'à la réussite de ces années d'études passées à l'École normale supérieure.

Il s'agit en premier lieu de notre directeur de mémoire Madame Marie-Thérèse Betoko Ambassa, pour son aide et le temps qu'elle a bien voulu nous consacrer. Elle a toujours été à notre écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire et sans ses conseils lors des séminaires de recherche, il n'aurait jamais vu le jour. Nous voulons aussi la remercier pour la grande patience dont elle a su faire preuve malgré ses charges académiques et professionnelles.

Nous exprimons en deuxième lieu notre gratitude aux enseignants de l'École normale supérieure qui nous ont accueillie et encadrée durant ces deux années de formation.

Nous tenons à exprimer en troisième lieu notre reconnaissance aux professeurs et aux lycéens rencontrés au lycée bilingue de Buea lors des recherches menées sur le terrain et qui ont accepté de participer à notre enquête.

Notre gratitude va aussi à l'endroit de Monsieur Robert Kenfack et de Madame Olivia Tanda qui ont bien voulu nous inculquer les connaissances sur l'art d'enseigner et de gérer une salle de classe pendant notre stage pratique.

Nous voulons en dernier lieu remercier Charlain Keou, pour toutes les suggestions qu'il a apportées à ce travail de recherche.

Merci à toutes et à tous.

# LISTE DES ABBRÉVIATIONS

**ALE** : Anglais langue étrangère

**ALS** : Anglais langue seconde

**CECR**: Cadre européen commun de référence pour les langues

**Eff.**: Effectif

**FLE** : Français langue étrangère

**FLS** : Français langue seconde

**FLS2** : Français langue seconde deux

**GCE AL**: General Certificate of Education, Advanced Level

**H**: Hypothèse

**LSA1**: Lower Sixth Arts one

**LSS1**: Lower Sixth Sciences one

**LSS2**: Lower Sixth Sciences two

**MINEDUC**: Ministère de l'éducation

**Minesec** : Ministère des enseignements secondaires

**Pourc.**: Pourcentage

**SDN**: Société des nations

**USA1**: Upper Sixth Arts one

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Récapitulatif des effectifs.....	37
Tableau 2 : L'amour pour le français.....	38
Tableau 3 : Capacité à parler français.....	38
Tableau 4 : Présence effective au cours de français.....	39
Tableau 5 : Les leçons de français pour les élèves .....	39
Tableau 6 : La langue parlée entre camarades pendant les leçons de français .....	40
Tableau 7 : Attitude de l'enseignant pendant les leçons de français.....	40
Tableau 8 : Notes obtenues en français.....	41
Tableau 9 : La langue parlée à la maison .....	41
Tableau 10 : Possession des documents en français .....	41
Tableau 11 : Intérêt à vouloir parler français .....	42
Tableau 12 : Les motivations à vouloir parler français .....	42
Tableau 13 : Les élèves qui savent que certains cours sont dispensés en français à l'université .....	43
Tableau 14 : Les difficultés rencontrées dans la communication en français .....	43
Tableau 15 : L'importance des leçons reçues dans la résolution des problèmes rencontrés en communication orale en langue française .....	44
Tableau 16 : Le déroulement des leçons de français .....	44
Tableau 17: Le pourcentage de participation aux cours de French.....	45
Tableau 18 : Le pourcentage de motivation des apprenants.....	45
Tableau 19: Origine de la démotivation des apprenants .....	45
Tableau 20 : Les élèves ont-ils les problèmes en expression orale ?.....	46
Tableau 21: l'origine de ces problèmes .....	46
Tableau 22: Les manuels scolaires tiennent-ils compte des besoins des apprenants ? .....	46
Tableau 23: Représentation schématique des courants théoriques de référence pour notre mémoire. ..	66
Tableau 24 : Contrat pédagogique .....	74

# LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1 : Amour pour le français.....	56
Diagramme 2 : Leçons de français pour les élèves.....	56
Diagramme 3 : Les problèmes des apprenants.....	57
Diagramme 4 : La langue parlée entre camarades pendant les cours de French.....	57
Diagramme 5 : La langue parlée à la maison.....	57
Diagramme 6 : Possession des documents en français.....	58
Diagramme 7 : Déroulement des leçons de français.....	59

# **LISTE DES SCHÉMAS**

Schéma 1 : Le modèle d'apprentissage selon Vygotsky.....27

## RÉSUMÉ

Les élèves anglophones du Cameroun et principalement ceux vivant dans les zones anglophones n'arrivent pas à se servir du français pour converser aisément en société. Pourtant, s'exprimer dans les deux langues officielles du Cameroun que sont l'anglais et le français tant à l'oral qu'à l'écrit est un avantage indéniable dans l'optique du bilinguisme. De cette acceptation, nous nous posons la question de savoir comment développer la compétence de communication en français chez ces derniers? Après investigation sur les origines de ce problème, nous avons compris que le problème venait de l'environnement linguistique, des parents et du manque de motivation desdits élèves. Mais précisons que la méthode d'enseignement pratiquée ne dépend pas des enseignants mais plutôt de l'organe en charge des examens officiels dans le sous-système anglophone (le GCE Board). L'intégration du behaviorisme et du socioconstructivisme dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLS2 sont par ailleurs à encourager. Des suggestions ont été faites à la fin du travail pour résoudre ce problème.

**Mots clés :** performance, compétence, communication, communication orale, compétence communicative, phonétique, prosodie, morphosyntaxe, motivation et attitude.

## ABSTRACT

Anglophone students in Cameroon and mainly those living in Anglophone areas are not able to communicate fluently in French in our society. Yet, speaking and writing French and English, the two official languages in Cameroon, is an undeniable advantage to bilingualism. This acceptance awakens a question: "What can be done to raise the communicative competence in French of these students?" After investigations on the origins of those poor performances in French, we found out that the problem comes from the linguistic environment in which they live, from their parents and from their lack of motivation. It seems important to precise that the method used to teach French in that subsystem of education does not depend on the teachers but rather on the GCE Board, the institution in charge of their official examinations. At the end of our work, we made some suggestions to solve that problem and we think that behaviourism and social constructivism should be integrated in the Teaching and Learning Process.

**Key words:** performance, competence, communication, oral communication, communicative competence, phonetics, prosody, morphosyntax, motivation and attitude.





# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

En considérant le contexte linguistique en vigueur au Cameroun à savoir le bilinguisme officiel, il est très important pour tout camerounais de pouvoir s'exprimer en français et en anglais pour une intégration nationale effective. C'est pour cette raison que l'article premier de la constitution de 1996 stipule : « le français et l'anglais sont les deux langues officielles d'égales valeurs »<sup>1</sup>. Bien après, la loi n°98/004 du 14 avril 1998 dans son article trois, cité par le MINEDUC, précise: « L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales »<sup>2</sup>. Ainsi, pour affirmer avec fierté que l'on est citoyen camerounais, il est d'une grande importance de pouvoir aussi bien s'exprimer en français qu'en anglais. Outre l'aspect intégratif du bilinguisme officiel vécu au Cameroun, le camerounais bilingue contribue non seulement à préserver la paix, mais également à favoriser le développement socio-économique du pays. Biloa et Echu affirment que « Le bilinguisme officiel avait été instauré par l'État après l'indépendance pour promouvoir l'intégration nationale, préserver la paix sociale, assurer le respect des droits constitutionnels, et favoriser le développement socio-économique du pays »<sup>3</sup>.

Le français langue étrangère (FLE) a donc été introduit dans le programme scolaire des élèves recevant leur éducation en anglais langue seconde (ALS) et l'anglais langue étrangère (ALE) dans le programme scolaire de ceux recevant leur éducation en français langue seconde (FLS). Cependant, comme le souligne Besse, la différence entre une langue seconde et une langue étrangère réside essentiellement dans la notion de statut : « On parle quelque fois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'a pas acquise nativement »<sup>4</sup>. En clair, le français est langue seconde partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable. Il s'agit d'une langue qui participe, comme langue d'enseignement au développement psychologique et cognitif de l'enfant, puis de façon privilégiée, aux capacités informatives de l'adulte (médias, documentation professionnelle et administrative...). En effet, après analyses de linguistes et pédagogues, le français en milieu scolaire anglophone du Cameroun a un statut particulier par rapport au FLE ordinaire (Nigeria, U.S.A) et au F.L.S (Sénégal, Zaïre). C'est dans cette

---

<sup>1</sup> Constitution du Cameroun, loi n°96-18 janvier 1996.

<sup>2</sup> MINEDUC, *Arrêtés, circulaires et lois ministériels de l'éducation au Cameroun*, « loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun », Article 3, page 33.

<sup>3</sup> E., Biloa et G., Echu, « Le Bilinguisme officiel, identité nationale et nationalisme au Cameroun », in *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et sciences humaines*, n°8, vol1, nouvelle série, 2008, page 18.

<sup>4</sup> H., Besse, « Langue maternelle, seconde, étrangère », dans *Français d'aujourd'hui*, N°78, 1987, Page 9-15.

optique que Mbondji Mouelle<sup>5</sup> procède à une gradation du F.L.S. Les élèves camerounais anglophones (de même que les francophones) ont en effet deux langues secondes, puisqu'ils sont astreints à la même norme du français et de l'anglais au plan institutionnel (administration, justice, média, scolarisation). Ils sont, au plan fonctionnel soumis presque aux mêmes exigences par rapport aux deux langues officielles. Elle redéfinit dès lors dans le contexte camerounais le terme FLE (Français langue étrangère) en FLS2 (Français langue seconde).

Au vu de la place de choix qu'occupe le français pour le public anglophone camerounais, être à même de s'exprimer dans cette langue devient plus une obligation qu'une nécessité. Une conversation entre un francophone et un anglophone devrait se dérouler avec aisance. Mais, for est de constater que cet état de choses demeure une utopie au Cameroun. Nous avons fait un constat selon lequel, tous les élèves du sous-système anglophone ou plutôt la grande partie de ceux qui arrivent nouvellement à l'université de Yaoundé I et dans les écoles de formation en provenance des zones anglophones, ne sont pas à mesure de soutenir une conversation aisée en français. Pourtant, dans les textes du ministère de l'éducation nationale,

À la fin du premier cycle qui dure cinq ans, l'élève anglophone doit être capable de s'exprimer couramment et avec clarté, dans la langue contemporaine orale et écrite. Il doit pouvoir écouter et comprendre des propos qui lui sont adressés dans un français simple, écouter la radio, lire la presse, discuter des sujets qui l'intéressent, rédiger les textes simples et pratiques, des lettres, des télégrammes, des annonces<sup>6</sup>.

À bien observer ce problème, nous sommes amenée à conclure hâtivement qu'il provient des établissements secondaires où ces élèves ont fait leurs études. Notre souci étant de trouver des solutions à ce problème crucial, nous nous retrouvons butée à la question de savoir comment faire acquérir des compétences de communication orale en français à des élèves qui vivent dans des zones anglophones ? Pour mener à bien cette recherche, il est nécessaire de faire ressortir un certain nombre de questions qui nous permettront d'orienter notre réflexion et qui vont constituer sa problématique.

---

<sup>5</sup> M.-M., Mbondji Mouelle, « Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun », Syllabus, Vol1 N°7, 1999, Page 169-189.

<sup>6</sup> Ministère de l'éducation nationale/secrétariat générale de pédagogie/ESG sous-section du bilinguisme, « Programme de français en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général », Juin 1997, Page 19.

L'observation du problème énoncé plus haut nous a conduite à nous poser un certain nombre de questions.

En général, nous devons chercher à comprendre pourquoi les élèves qui viennent des zones anglophones après l'obtention du General Certificate of Education, Advanced Level (GCE AL) ne peuvent pas entretenir une conversation aisée en français alors qu'ils sont censés avoir reçu des cours de FLS2 ?

- Quelles attitudes ont les élèves anglophones de ces zones face à la langue française ?
- Quelle est l'influence de l'environnement dans lequel ils évoluent pendant leurs études secondaires sur l'acquisition du français par ces derniers ?
- Quelle est la contribution des parents dans l'échec ou la réussite dans l'apprentissage du français de leurs enfants?
- Quelle est la méthode d'enseignement pratiquée dans ces zones?

Suite à ces différentes questions, nous avons établi des hypothèses pour essayer de donner des explications au comportement de ces apprenants. En effet, ces réponses, qui ne sont pas encore scientifiques, seront vérifiées dans les prochaines parties de notre mémoire.

Une ébauche de réponses aux questions de la problématique nous donne ce qui suit:

- H1** Les élèves du sous-système anglophone sont hostiles envers la langue française et c'est cette mauvaise attitude face à cette langue qui favorise les mauvaises performances en communication orale de ceux-ci.
- H2** Les élèves du sous-système anglophone vivant dans des zones anglophones rencontrent des problèmes au niveau de l'expression orale en français parce qu'ils sont dans un environnement marqué par le plurilinguisme avec en majorité l'anglais dans le cadre formel et le pidgin English à côté des langues maternelles.
- H3** Les parents ne font pas leur devoir qui est celui d'acheter tous les manuels et documents au programme pouvant aider leurs enfants à améliorer leur apprentissage de la langue française.

**H4** Une autre cause de cette ineffectivité de l'apprentissage de la langue française est la non-utilisation de la technique d'enseignement adéquate.

L'objectif général de ce mémoire est de trouver des solutions pertinentes, à travers une démarche scientifique, qui permettront de faire acquérir aux élèves anglophones en général et à ceux des zones anglophones en particulier, des compétences nécessaires pour entretenir une conversation orale en français. Pour atteindre ce point principal nous devons d'abord être capable de fixer et d'atteindre bon nombre d'objectifs spécifiques afin d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Ces objectifs spécifiques sont les suivants :

- Favoriser et améliorer l'attitude des élèves du sous-système anglophone en général et de ceux des zones anglophones du Cameroun en particulier envers les leçons de French par des stratégies motivantes adéquates à ce mode d'enseignement.
- Favoriser l'interaction enseignant-élève puis élève-élève pendant les leçons de français.
- Contribuer à l'enseignement/apprentissage du français dans le sous-système anglophone.

Pour résoudre le problème que pose le sujet, nous avons trouvé important d'associer la sociolinguistique à la didactique du FLE car, elle étudie le rapport entre la langue et la société. Lorsque des hommes vivent dans un milieu précis, les langues parlées dans cette localité interagissent entre elles et les unes freinent ou accélèrent l'apprentissage des autres.

Ce travail scientifique présente un intérêt didactique et un intérêt pédagogique. Sur le plan didactique, il vise à améliorer la didactique du FLS2 surtout dans une zone où cette langue occupe une place minoritaire. Sur le plan pédagogique, il contribuera à créer une attitude positive chez les apprenants anglophones du français dans le but de développer leurs compétences orales.

En plus de l'introduction générale et de la conclusion générale, il est subdivisé en trois parties de deux chapitres chacune:

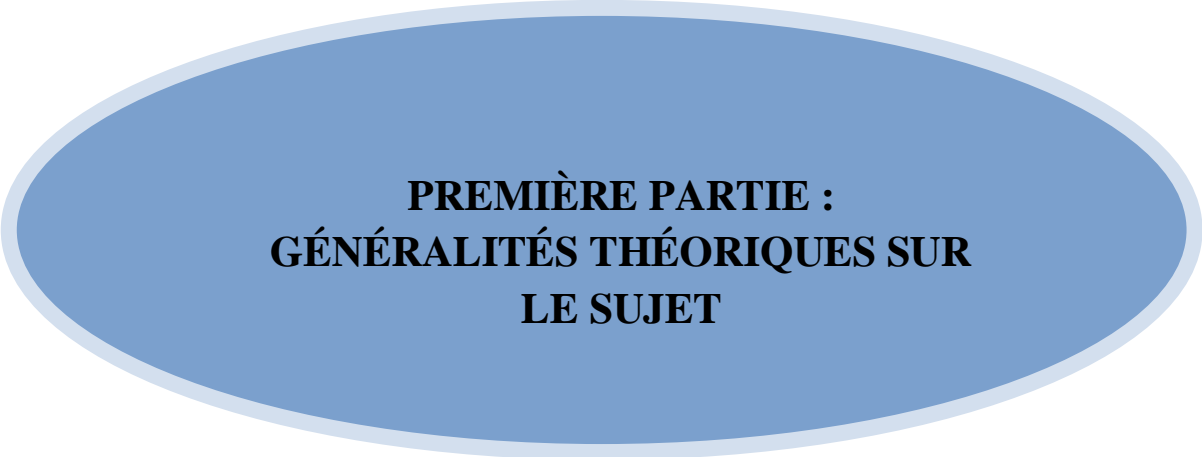
- Dans la première partie intitulée généralités théoriques sur le sujet, nous allons, dans le chapitre premier, insérer le sujet dans son contexte tout en procédant à une définition des mots clés, cibler l'entrée du French dans le sous-système anglophone, faire la revue de littérature et par la suite nous allons présenter nos

théories de référence pour enfin, dans le chapitre deux, décrire la population cible et la procédure d'enquête.

- La deuxième partie qui est le cadre méthodologique est intitulée analyse des données et interprétation des résultats ; les chapitres trois et quatre qui la constituent reposent respectivement sur la présentation et l'analyse des données obtenues au lycée bilingue de Molyko-Buea par le biais des questionnaires, des interviews et de l'observation suivie de l'interprétation des résultats obtenus et de la vérification des hypothèses.
- La troisième partie s'appesantit sur les propositions didactiques. Elle est aussi formée de deux chapitres. Dans le chapitre cinq, il s'agira de faire un rappel sur les théories de référence et leur implication dans l'enseignement du français aux anglophones. Dans le dernier chapitre, nous convoquerons en outre tous les acteurs du processus enseignement / apprentissage en faisant des suggestions qui permettront de favoriser l'acquisition des compétences communicatives pour une meilleure performance en communication orale en langue française. Il est question en d'autres termes de proposer des pratiques de classe motivantes car comme le stipule Betoko Ambassa, « il est nécessaire que les Camerounais parlent français et anglais, parce que ceci leur permettra de se situer sur une même échelle de valeurs, de normes et d'usages sociaux »<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>M.-T., Betoko Ambassa, *Les Fautes commises par les élèves anglophones du premier cycle dans le français écrit : le cas des élèves de "Form four" (F.IV) du lycée bilingue de Yaoundé*, Mémoire de maîtrise professionnelle, Université de Yaoundé, 1991, P.8.



**PREMIÈRE PARTIE :  
GÉNÉRALITÉS THÉORIQUES SUR  
LE SUJET**

Cette partie de notre travail est le cadre en rapport avec les points purement théoriques. Elle est constituée de deux chapitres.

Dans son chapitre premier, il sera question d'apporter un éclairage sur les concepts qui constituent l'essentiel de nos préoccupations afin de mettre en évidence la spécificité de notre sujet par rapport aux travaux présentés dans la revue de la littérature. Dans un sens plus large, il s'agira de définir les termes et expressions performance, compétence, communication, communication orale, compétence communicative, phonétique, prosodie, morphosyntaxe, motivation et attitude qui nous permettront de mieux faire comprendre notre sujet ; par la suite, nous allons présenter un aperçu historique de l'éducation au Cameroun pour cibler la naissance du sous-système anglophone et l'entrée du « French » dans ce dernier.

De plus, un certain nombre de théories a marqué le processus enseignement apprentissage. Les sciences de l'éducation puisent leurs fondements théoriques, entre autres, dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cette diversité de champs théoriques est à la base des différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage. Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant béhavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste. Il est donc d'une grande importance de les présenter afin de connaître la spécificité de chacune d'elles et de sortir avec celles qui constitueront nos théories de références.

Le deuxième chapitre se chargera de présenter la population cible et les procédures d'enquête.



## Chapitre 1 : Définition des concepts et insertion théorique du sujet

Dans ce chapitre, nous allons d'abord définir les concepts relatifs à la compréhension de notre sujet, par la suite nous allons cibler l'arrivée du français dans le sous-système scolaire anglophone. Nous ferons ensuite la revue avant de présenter nos théories de référence qui sont le behaviorisme et le socioconstructivisme de Vygotsky, ce dans le but de permettre au lecteur potentiel de mieux s'imprégner de l'objet de notre étude ainsi que de l'orientation analytique que nous lui donnons.

### 1.1 Définition des concepts

Cette partie a pour objectif de définir tous les termes qui aideront le lecteur à mieux comprendre notre sujet.

#### 1.1.1 Performance

En français, l'usage du mot performance implique l'idée de résultat, de réalisation, de finalisation d'un produit.

En linguistique, la performance est la mise en œuvre par les locuteurs de la compétence linguistique dans la production et la réception d'énoncés concrets.

#### 1.1.2 Compétence

La compétence est le potentiel d'action d'une personne (savoir-agir); l'action dont il est question ici concerne l'accomplissement de tâches complexes (résolution de problèmes, prise de décision, réalisation de projets) en mobilisant les ressources appropriées (savoirs disciplinaires et stratégies) dans différentes situations.

La compétence se traduit essentiellement par la capacité de gérer avec efficacité une situation, soit en modifiant la situation pour qu'elle nous convienne (*assimilation*), soit en s'adaptant soi-même à la situation (*accommodation*). La compétence n'est pas un attribut absolu de la personne; elle est reliée à une situation. À preuve, on peut être compétent dans une situation donnée et le devenir plus ou moins ensuite si la situation se modifie. Le développement d'une compétence s'effectue essentiellement en gérant des situations de plus en plus diversifiées et de plus en plus complexes, à l'aide de ressources de plus en plus spécialisées.

### **1.1.3 Communication**

La communication est l'action de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose (un message) à quelqu'un. Communiquer veut donc dire être en communication avec quelqu'un, échanger des propos avec cette personne, dialoguer.

Apprendre à communiquer, c'est acquérir la connaissance des conventions qui régissent le processus de communication. Les conventions sont celles du groupe socio-culturel auquel appartiennent les participants au discours, mais ce sont aussi celles qui sont créées par la situation de communication, et qui sont sujettes aux variations et aux créations introduites par les participants. Le phénomène de la communication est un « processus variable » car il peut faire intervenir la gestuelle, l'écrit et même l'oral.

Dans le cadre de notre travail, nous sommes concernée par la communication orale.

### **1.1.4 Communication orale**

Comme le souligne Moukouri<sup>8</sup> dans son mémoire, L'oralité renvoie effectivement à tout ce qui a trait au caractère oral. Nous parlons alors de la « parole », qui est réalisation de l'oral. Elle se définit comme la faculté de parler, le fait de parler ou le droit de parler dans une situation donnée. « Parler » intervient plus souvent en situation de communication ; on parle quand on a une idée ou un message à transmettre. Ne devons-nous donc pas apprendre à parler non seulement pour maîtriser les différents aspects phonétiques ou linguistiques d'une langue mais aussi pour se sortir des situations de communication complexes ?

### **1.1.5 Compétence communicative**

La notion de «compétence communicative» est nouvelle dans l'enseignement des langues. Le grand problème des didacticiens des langues secondes était d'élaborer une notion de compétence qui ne se ramène pas, sous une forme plus ou moins adaptée, à la compétence linguistique, c'est-à-dire la mise en œuvre d'un certain lexique et de règles morphosyntaxiques.

---

<sup>8</sup> C., Moukouri, *Didactique de l'expression orale en français dans le sous-système scolaire anglophone du Cameroun*, Mémoire de DIPESII, ENS Yaoundé, 2011, Inédit.

En 1972, Hymes qui a initialisé cette expression « compétence de communication » la définit comme « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social »<sup>9</sup>.

Depuis, les tentatives d'identification et de description des composantes qui tissent la compétence de communication se sont multipliées.

Moirand (1982)<sup>10</sup> distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication :

- **Une composante linguistique** qui est la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- **Une composante discursive** qui est la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- **Une composante référentielle** qui est la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- **Une composante socio-culturelle** qui est la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Pour Coste (1978)<sup>11</sup> la compétence de communication comprend quatre composantes principales :

- **Une composante de maîtrise linguistique** : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.
- **Une composante de maîtrise textuelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).

---

<sup>9</sup>H., Dell, *On Communicative Competence*, London, Sociolinguistics, J. B. Pride et Janet Holmes (eds), 1972.

<sup>10</sup>S., Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.P.20

<sup>11</sup> D., Coste « Lecture et compétence de communication », in *le français dans le monde*, 1978, p.25-34.

- **Une composante de maîtrise référentielle** : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.
- **Une composante de maîtrise situationnelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue.

Pour Charaudeau, la compétence « situationnelle » ou « communicationnelle » se définit comme suit :

La compétence situationnelle(ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange.<sup>12</sup>

Abbou donne de la compétence communication la définition suivante :

La compétence de communication peut donc se définir, pour un acteur interprète social donné, comme la somme de ses aptitudes et de ses capacités à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets<sup>13</sup>.

Bautier-Castaing propose la définition suivante :

La compétence de communication peut être définie comme l'aptitude, de la part du locuteur à «comprendre» une situation d'échange linguistique et à y répondre linguistiquement ou non de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut-être surtout en termes d'actes, d'activités illocutoire et perlocutoire de but<sup>14</sup>.

Pour le CECR les compétences de communication correspondent aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier, à effectuer telle ou telles action(s) et ici à communiquer dans la langue cible. Le développement de ces compétences est donc pour l'enseignant un objectif prioritaire sachant que les apprenants mettent en œuvre les

<sup>12</sup> P., Charaudeau, « Langue, discours et identité culturelle », in *ELA*, n°123-124, Paris, Didier Erudition, 2001, p.37

<sup>13</sup> A., Abbou, « Communications sociales et didactiques des langues étrangères », in *E.L.A*, Paris, Didier, 1980, P.16.

<sup>14</sup>E., Bautier-Castaing, « La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ? », 1987, p. 87-98.

compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Conseil de l'Europe 2001)<sup>15</sup>.

Le CECR distingue trois composantes de la compétence de communication, les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

• **La compétence linguistique se décline en :**

- Compétence lexicale : la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux ;
- Compétence grammaticale : la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ;
- Compétence sémantique : la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens ;
- Compétence phonologique : une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase ;
- Compétence orthographique : une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante ;
- Compétence ortho épique : la connaissance des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour présenter la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation, la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte.

---

<sup>15</sup> Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, p.15.

- **La compétence sociolinguistique comprend :**

Les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées) ; les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones.

- **La compétence pragmatique, englobe :**

La compétence discursive qui est définie comme : « la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence fonctionnelle qui « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (2001)<sup>16</sup>.

L'acquisition de ces compétences de communication passe par un certain nombre de facteurs et nous pouvons citer entre autres la motivation des apprenants et leurs attitudes face à la langue qu'ils apprennent.

### **1.1.6 Phonétique**

Du grec « phônê » qui signifie « voix », « son », la phonétique est l'étude des sons utilisés dans la communication orale (verbale).

### **1.1.7 Prosodie**

D'une manière générale, la prosodie est l'inflexion, le ton, la tonalité, l'intonation, l'accent la modulation que nous donnons à notre langage oral en fonction de nos émotions et de l'impact que nous désirons avoir sur nos interlocuteurs.

C'est aussi l'étude des traits phonétiques c'est-à-dire du rythme, l'accent et l'intonation.

---

<sup>16</sup>*Ibid* , p.124.

### **1.1.8 Morphosyntaxe**

La morphosyntaxe regroupe l'étude des formes et celle des règles de combinaison des morphèmes, les considérant comme un tout indissociable. Elle concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte aussi bien sur les formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase.

### **1.1.9 Motivation**

La motivation est un ensemble de motifs qui déterminent et justifient un acte et une décision. Il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche (créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels) conduira l'apprenant à une plus grande implication. La motivation externe peut jouer également un rôle, par exemple dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition.

### **1.1.10 Attitude**

L'attitude est l'état d'esprit d'un sujet vis-à-vis d'un autre objet, d'une action, d'un individu ou d'un groupe. Le savoir-être de quelqu'un. C'est une prédisposition mentale à agir de telle ou telle façon. Elle désigne surtout une intention et n'est donc pas directement observable. C'est un concept indispensable dans l'explication du comportement social et une notion nécessaire dans l'explication des réactions devant une tâche. La difficulté d'une tâche qui apporte des expériences et un savoir socioculturel nouveau sera affectée, par exemple, par l'intérêt de l'apprenant pour les autres et son ouverture à eux ; par sa volonté de relativiser son propre point de vue culturel et son système de valeurs ; par sa volonté de jouer le rôle « d'intermédiaire culturel » entre sa culture et la culture étrangère et de résoudre les malentendus interculturels et les dysfonctionnements de type référentiel

## 1.2 Le français dans le sous-système éducatif camerounais

Notre but est de montrer à quel moment le français fait son entrée véritable dans le sous système éducatif anglophone au Cameroun. Pour ce faire, nous allons présenter un aperçu historique de l'éducation au Cameroun afin de cibler la naissance du sous-système éducatif anglophone.

### 1.2.1 Bref historique

Avant l'arrivée des colonisateurs au Cameroun, les commerçants et les missionnaires avaient déjà réussi à faciliter l'usage de certaines langues locales qui ne disparaîtront pas facilement. Mais la vie linguistique du pays sera modifiée par les colonisateurs. Chacun à son tour voudra imposer sa civilisation, sa culture, sa langue. Comme le dit Baumann et Westermann<sup>17</sup>, Une langue est l'expression fidèle de l'ensemble de l'état de civilisation d'un groupe, lorsque cet état se modifie, la langue ne reste pas immuable; elle évolue avec l'ensemble et crée un instrument adéquat aux besoins de la civilisation nouvelle.

#### 1.2.1.1 La période allemande

Les allemands administrent le Cameroun de 1884 à 1916. Comme le dit Mballa<sup>18</sup>, pendant cette période, Le gouvernement allemand s'engage à promouvoir l'éducation dans les colonies. Et la langue allemande est imposée dans les écoles. Tabi Manga signale:

La langue allemande devait être utilisée dans les écoles à l'exclusion de toute autre langue européenne et locale. Le système éducatif à cette époque est unique et le français n'est pas encore en usage dans ce système malgré les efforts des alliances franco-camerounaises fondées en 1883 pour répandre le français en dehors de la France.<sup>19</sup>

Les allemands permettaient l'usage des langues locales mais l'allemand était la langue d'enseignement par excellence. Il fallait que la culture allemande soit implantée au Cameroun. Mballa (P.18)<sup>20</sup> dira à cet effet que l'accent mis sur l'enseignement de l'allemand débouche sur la nécessaire expansion de la culture allemande dans l'ensemble du territoire. Pendant la période allemande, on ne parle pas encore du système éducatif anglophone car nous avons un système éducatif unique.

---

<sup>17</sup> H., Baumann, et D., Westermann, *Les Peuples et les civilisations*, suivi de *Les Langues et l'éducation*, Paris, Payot 1957, p.84.

<sup>18</sup>B.J.J., Mballa, *Législation et réglementation scolaires au Cameroun*, Yaoundé, CEPER.

<sup>19</sup>J., Tabi Manga, *Les politiques linguistiques du Cameroun-Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Khartala, 2000, P.28.

<sup>20</sup> B.J.J., Mballa, op. cit., p.18.



### 1.2.1.2 Naissance du système éducatif anglophone

Après le départ des allemands en 1916, et l'action de la SDN (Société Des Nations), le système éducatif camerounais sera modifié ; français et anglais vont chacun imposer leur système éducatif dans la partie du territoire soumise à leur gouvernance. Le sous-système éducatif anglophone au Cameroun naît pendant la période du mandat c'est-à-dire à partir de 1916, lorsque les allemands partent du Cameroun. Pendant cette période, la France devait diriger les 4/5 du territoire camerounais et la Grande Bretagne les 1/5. C'est à partir de là qu'est né au Cameroun le sous-système francophone et le sous-système anglophone. Les règles principales qui soutenaient l'éducation sous le mandat britannique ont été énoncées par Tabi Manga<sup>21</sup> à savoir : « méfiance envers les modèles théoriques ; acceptation de la diversité ; laisser faire philosophique ; autonomie de l'école. »

Cependant, le français fera son entrée dans ce système éducatif dans certains établissements en tant que matière enseignée.

### 1.2.1.3 L'entrée du français dans le sous système éducatif anglophone

À la veille de l'indépendance, l'anglais était la langue d'éducation des anglophones et le français était celle des francophones. Le Cameroun étant un pays multilingue il fallait sur le plan formel encourager l'usage des langues officielles pour faciliter la communication entre différents groupes ethniques. Vigner<sup>22</sup> dira à cet effet qu'à l'intérieur de chacune des zones, l'absence de langue dominante a fait retenir le français ou l'anglais afin d'éviter que la promotion d'une des langues nationales ne soit perçue comme l'expression de la prééminence d'une communauté sur toutes les autres. Mais comme le dit Mballa<sup>23</sup>, l'accession du pays à l'indépendance en 1960 impose à la fois une nouvelle orientation de l'éducation et une réorganisation du système scolaire mis en place à l'époque coloniale. L'indépendance va faciliter l'implantation du français dans le système éducatif anglophone au Cameroun et le français deviendra la langue de tous les camerounais d'où l'importance de son implantation dans le sous système éducatif anglophone.

C'est à la suite de la réunification le premier octobre 1961 que l'implantation véritable du français dans le système éducatif anglophone au Cameroun commencera de façon

---

<sup>21</sup>J., Tabi Manga, op.cit., p.55.

<sup>22</sup>G., Vigner, « Le français langue de scolarisation », In *Études de linguistique appliquée*, N° 88, Paris, Didier Erudition, 1992, p 39-55.

<sup>23</sup>B.J.J., Mballa, op.cit., p.12

officielle. À partir de cette période, la promotion d'une politique axée sur le bilinguisme sera effective. Ozéle Owono<sup>24</sup> affirme que la langue française occupe avec l'anglais l'autorité de l'espace public. De ce fait, c'est de l'autorité étatique que ces deux langues reçoivent leur pouvoir de baliser l'espace linguistique des locuteurs.

L'unification viendra accentuer en 1972 la politique du bilinguisme qui devait briser les barrières linguistiques du pays. Comme le dit Vigner<sup>25</sup>, le passage du statut de république fédérale à celui de république unie en 1972, ainsi que l'unification du ministère de l'éducation nationale, allaient se traduire par l'institutionnalisation de ce bilinguisme et notamment le faire entrer dans le système éducatif. L'école apparaît comme le moyen privilégié pour rendre les Camerounais bilingues; Il fallait donc enseigner le français aux anglophones pour assurer l'unité nationale.

### **1.2.2 Le «French » dans les programmes d'enseignement secondaire général anglophone**

L'implantation du français dans l'enseignement secondaire anglophone au Cameroun a entraîné un changement dans les programmes. En fait, l'entrée du français dans le sous système éducatif anglophone au Cameroun fera naître le concept de «French». Dans ce sous système, l'enseignement du français est soutenu par plusieurs objectifs.

La langue est un instrument de communication et l'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue est donc la facilitation de la communication entre les individus. Mais à côté de cet objectif se trouvent d'autres buts tant politiques que culturels.

- Sur le plan politique, nous pouvons dire que le français enseigné aux anglophones a des enjeux aussi bien dans la politique interne du pays que dans la politique externe. En effet, sur le plan interne, le français enseigné aux élèves anglophones facilite l'unité du pays. Il fallait par la promotion du bilinguisme officiel aboutir au décloisonnement linguistique qui existait entre francophones et anglophones au Cameroun. Sur le plan de la politique externe, le Cameroun devait entretenir des relations de paix avec d'autres pays dans le cadre de la francophonie. En fait, son enseignement aux non-francophones constitue une donnée fondamentale dans le concept de la francophonie. L'enseignement du français aux anglophones aux

---

<sup>24</sup> J., Ozele Owono, « Déviances langagières ou appropriation linguistique ? Le défi de la nouvelle norme africaine dans l'usage du français en Afrique », *Langues et communication* (Revue de l'université de Yaoundé I), II, 3, 2003, p.111-122.

<sup>25</sup> G., Vigner, op.cit.

Cameroun va accroître le nombre de locuteurs du français ce qui est avantageux dans le cadre de la Francophonie. En outre, le monde actuellement évolue dans le concept de village planétaire. Il est donc important pour le Cameroun d'entretenir des relations de paix avec les autres pays. La connaissance des langues étrangères chez une grande partie de la population procure au pays une position favorable dans ses rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples. Le français enseigné aux anglophones est donc un atout pour les relations entre le Cameroun et d'autres pays francophones.

- Sur le plan culturel, nous dirons que la langue est un élément culturel, elle représente la culture d'un peuple. L'apprentissage d'une langue étrangère rime avec la découverte d'une culture nouvelle. En apprenant une langue nouvelle l'élève découvre la littérature, la civilisation, les arts, etc. en un mot la culture du pays étranger. Le français enseignée aux élèves anglophones permet donc à ceux-ci de connaître la culture française et ceci pourra les aider à enrichir la culture camerounaise étant donné que tous les peuples se situent de nos jours au carrefour du donner et du recevoir.

### 1.3 Revue de la littérature

Bayiha<sup>26</sup> pense que « le jeu bilingue », s'il est vulgarisé et bien appliqué, permettra aux apprenants du sous-système anglophone d'acquérir les compétences nécessaires pour s'exprimer en français. En outre, il ajoute que pour une réussite effective de cette méthode, les enseignants doivent faire un choix minutieux des activités qu'ils donnent aux élèves, bien expliquer pour éviter les ambiguïtés et laisser le soin à ses apprenants de mener l'activité tout en se rassurant que tout le monde y participe. Cependant, ce qu'il oublie c'est que l'enseignant lui-même, qui généralement est d'origine anglophone, ne maîtrise pas la langue française. Par conséquent, cette activité qui consiste à consacrer les dix dernières minutes de son cours à parler la deuxième langue officielle ne peut être une réussite à moins que les enseignants ne soient au préalable formés.

---

<sup>26</sup>E., Bayiha *L'Apport du « jeu bilingue » à l'amélioration de l'expression orale en FLE : cas des élèves de Form 5 du lycée bilingue de Bamenda*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2014, Inédit.

Nkwankam<sup>27</sup> dans son mémoire intitulé *les difficultés d'acquisition et l'usage de l'article français par les élèves anglophones : l'exemple des classes de form 3 au lycée bilingue d'application*, pense que si les élèves rencontrent des problèmes dans l'utilisation de l'article en français, c'est parce qu'il n'existe pas de correspondance entre les articles en français et ceux de l'anglais. Pour lui, ce phénomène est à l'origine des ruptures lors des conversations entre un locuteur francophone et un locuteur anglophone à la suite des mauvaises interprétations et il prend l'exemple des mots « le sol » et « la sole ».

Bissong Gidéon Akwo<sup>28</sup>, après ses investigations sur les facteurs sociolinguistique, culturel et même pédagogique qui influencent le développement de l'expression orale chez les anglophones, pense que si les anglophones rencontrent des difficultés à s'exprimer oralement en français, c'est parce que le français qu'ils reçoivent comme enseignement est inadapté à leurs besoins. Il pourrait avoir pleinement raison sur ce point mais est-ce la seule raison pour laquelle la communication orale en français est si peu effective chez les anglophones ?

Nitcheu<sup>29</sup> dans son travail présente les difficultés des apprenants anglophones au niveau de la communication orale. Son travail est centré sur les difficultés pour acquérir les règles grammaticales et pour remédier à ce problème, elle propose une approche communicative lors des cours de FLS2.

Tsague<sup>30</sup>, dans son travail intitulé *Travail en groupes et didactique du français dans le sous-système anglophone du Cameroun : cas des élève de Form five du lycée bilingue de Baleng*, dit que le travail en groupe est apparu en Didactique des langues étrangères avec l'approche communicative pour faire communiquer les apprenants en contexte naturel. Son souci était de savoir comment intégrer de façon bénéfique le travail en groupe dans l'enseignement apprentissage du français dans la secondaire du sous-système anglophone. À la fin de son travail elle est parvenue à un résultat selon lequel une utilisation efficiente du

---

<sup>27</sup> Nkwakam, *Les difficultés d'acquisition et d'usage de l'article français par les élèves anglophones : l'exemple de la classe de Form III au lycée bilingue d'application*, Mémoire DIPES II, ENS Yaoundé, 2000, Inédit.

<sup>28</sup> G., Bissong Akwo *La Problématique de l'enseignement de l'oral dans le secteur anglophone*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2002, Inédit.

<sup>29</sup> M., Nitcheu *Enseignement du français en classes anglophones : le cas de la form I et form V du lycée bilingue de Buea*, Mémoire de DIPESII, ENS Yaoundé, 1997, Inédit.

<sup>30</sup> Y.L., Tsague, *Travail en groupes et didactique du français dans le sous-système scolaire anglophone du Cameroun : cas des élèves de form five du lycée bilingue de Baleng*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2014, Inédit.

travail en groupe contribuerait au développement de la compétence communicative des apprenants.

Yae Petele<sup>31</sup> dans son mémoire a pour objectif de donner les outils nécessaires aux apprenants afin qu'ils soient autonomes dans une situation de communication orale (expression orale), de contribuer à la réussite scolaire des apprenants en les rendant capables de maîtriser la langue française à l'oral avec tous les traits caractéristiques qu'elle comporte. À la fin de son travail, elle suggère qu'au début de chaque cours, l'élève sache l'objectif à atteindre et que l'enseignant se comporte comme un guide ou un tuteur pour faciliter les échanges entre les élèves et lui. Aux inspecteurs, elle propose de revoir les programmes, d'instaurer des rubriques propres à l'expression orale et d'équiper les établissements avec des outils nécessaires à la réalisation de cette discipline.

Tsofack<sup>32</sup>, va de l'observation selon laquelle les apprenants anglophones auraient des problèmes sérieux à s'exprimer oralement en anglais. Alors, elle pense que « l'enseignement assisté par ordinateur comme instrument de communication de masse pourrait procurer à chaque apprenant les clés pour une pratique plus active de l'oral et l'aider à améliorer son expression orale dans la classe de FLE ». Elle propose par ailleurs d'interroger les programmes en vigueur dans les établissements afin d'allier l'usage des livres à celle des ordinateurs qui seront équipés de logiciels et de didactiels permettant de travailler l'expression orale.

Nname Ekougou<sup>33</sup>, attribue les mauvaises compétences des anglophones en expression orale à la non ou mauvaise pratique de la lecture oralisée et suggère que les enseignants remettent l'accent sur cette activité. Il a mené ses recherches sur un public anglophone vivant en immersion avec la langue qu'elle apprend et heureusement pour lui, il s'est rendu compte par lui-même qu'à part certains problèmes d'intonation, les élèves anglophones vivant à Yaoundé lisent bien.

---

<sup>31</sup> G., Yae Petele, *Problématique de la communication orale et stratégies de développement de compétence : cas de l'expression orale en classe de seconde*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2013, Inédit.

<sup>32</sup> F., Tsofack, *Didactique de l'oral assisté par ordinateur en classe de FLE : enjeux des didactiels et des logiciels en Form I au lycée bilingue d'Etoug-Ebe*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2009, Inédit.

<sup>33</sup> D. G., Nname Ekougou., *La Place de la lecture oralisée dans une classe de français dans le sous-système anglophone*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2012, INEDIT.

Louaga<sup>34</sup> pense que les difficultés des apprenants à acquérir les compétences communicatives proviennent de l'absence ou du mauvais usage d'une technique pédagogique ludique car il y a un manque de motivation, voire de réticence des élèves anglophones à une participation active pendant les cours de French. Elle a découvert que si les enseignants ne jouent pas avec les élèves, c'est à cause des effectifs pléthoriques, du manque de discipline et de la mauvaise manipulation des jeux en salle de classe. Alors, elle a émis des suggestions suivantes : aux pouvoirs publics, elle propose la construction de nouvelles salles de classe ; aux chefs d'établissements, elle demande de recruter les élèves en fonction des salles de classe disponibles ; et aux inspecteurs, elle recommande de multiplier les séminaires de recyclage où les enseignants pourront bénéficier des conseils en rapport avec l'utilisation des activités ludiques dans les leçons de FLE.

Simo Tegua<sup>35</sup> dans son mémoire intitulé *Enseignement des langues centré sur l'apprenant : paramètres d'autonomisation dans l'apprentissage en contexte scolaire*, propose que les apprenants soient beaucoup plus autonomes dans leur apprentissage. Elle pense que si les enseignants font usage d'une pédagogie qui permettra aux élèves d'être autonomes dans la quête du savoir, les objectifs seront plus atteints en fin de formation.

Boussoulou<sup>36</sup> propose de prendre en compte les instructions officielles relatives à l'enseignement de l'oral, d'apprendre à l'élève à mettre en œuvre les stratégies de lecture suivant le type qu'il veut réaliser dans une situation donnée de communication, et de définir des critères d'auto-évaluation de ses propres performances orales. Il pense donc que la nouvelle approche pédagogique (l'approche par les compétences) a l'originalité de décloisonner les enseignements en les plaçant tous au carrefour du donné et du recevoir, mais aussi et surtout, de confronter les apprenants aux situations problèmes pour qu'ils deviennent plus tard compétents dans un domaine socioprofessionnel. Il montre en outre comment il devient aisé de faire intégrer aux apprenants en cycle d'observation en général et ceux de la classe de 6<sup>e</sup> en particulier, des valeurs citoyennes cardinales, à partir d'une exploitation occasionnelle des items dégagés par un texte de lecture suivie ou méthodique.

---

<sup>34</sup> J. E., Louaga, *Pour une meilleure interaction en classe de FLE : l'apport des activités ludiques*, Mémoire de DIPESII, ENS Yaoundé, 2010, Inédit.

<sup>35</sup> A.S, Simo Tegua, *Enseignement des langues centré sur l'apprenant : paramètres d'une démarche d'autonomisation dans l'apprentissage en contexte scolaire*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2009, Inédit.

<sup>36</sup> B., Boussoulou, *Didactique de l'expression orale en classe de sixième et intégration des valeurs citoyennes à travers l'approche par les compétences*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2012, Inédit.

Tsama Akoa<sup>37</sup>, au regard des difficultés qu'éprouvent les élèves face à l'apprentissage du français en particulier des lacunes liées à la mauvaise expression et aux mauvaises performances orales en français, pense que la récitation doit être intégrée dans les pratiques de classe afin de pallier aux difficultés dont les causes sont l'influence de l'environnement marqué par l'usage de l'argot. Elle vise donc à travers son travail à présenter les avantages que peuvent avoir le recours à la récitation. Elle ajoute qu'un enseignement méthodique de cet exercice peut permettre l'amélioration de l'expression orale des élèves en français et l'apprentissage des activités de français en général et des autres disciplines.

Ngandhi Ngo<sup>38</sup> dans son mémoire de DIPES II dit que l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue est de permettre à l'apprenant d'être capable de communiquer parfaitement à l'oral et à l'écrit dans cette langue. Elle a analysé les contenus d'enseignement et la méthodologie d'enseignement proposée à ces élèves étant donné qu'ils n'atteignent pas le but visé par cet enseignement. Elle pense donc que le texte poétique serait d'un grand apport dans la réussite de l'objectif visé par l'enseignement du français aux anglophones.

Moukouri<sup>39</sup>, dans son mémoire pense que si les élèves anglophones ont des problèmes à s'exprimer oralement, c'est parce que les manuels scolaires ne sont pas adaptés aux besoins de ces derniers. Il propose alors l'usage de l'approche communicative pour développer les compétences de communication chez les apprenants.

#### **1.4 Les grands courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage**

Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant béhavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste. Nous allons donc présenter ces différents courants pour enfin sortir avec ceux que nous allons choisir comme théories de référence.

---

<sup>37</sup> J.L., Tsamma Akoa, *la récitation comme stratégie d'apprentissage du français par l'oral : analyses et propositions*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2010 /2011, INEDIT.

<sup>38</sup> V.I., Ngandhi Ngo Nguidjoi, *L'apport du texte poétique dans l'enseignement/ apprentissage du français au second cycle du sous-système scolaire anglophone : cas des élèves de lower et upper sixth arts du lycée bilingue d'Etoug-Ebé*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2012 /2013, INEDIT.

<sup>39</sup> Moukouri, op.cit.

### 1.4.1 Le behaviorisme

Le béhaviorisme en tant que théorie de l'apprentissage s'intéresse à l'étude des comportements observables et mesurables et considère l'esprit comme une boîte vide. Les fondements théoriques du béhaviorisme remontent jusqu'à Aristote qui étudiait les associations entre des événements naturels comme l'éclair et la foudre. La conception béhavioriste met en relief la façon dont les individus s'adaptent à leur environnement. Toutefois, le terme béhaviorisme est apparu au début du XXe siècle, introduit par le psychologue américain John Watson. Celui-ci reprochait un manque de rigueur scientifique à la psychologie qui se voulait l'étude des états intérieurs ou des sentiments au moyen de méthodes subjectives d'introspection. Watson insistait sur le fait que, n'étant pas observables, ces états ne pouvaient être étudiés. Il a été grandement influencé par les travaux du physiologiste russe Ivan Pavlov sur le conditionnement des animaux. Watson proposait de faire de la psychologie une discipline scientifique en préconisant le recours à de procédures expérimentales objectives en vue d'établir des résultats exploitables statistiquement. Cette conception l'entraîna à formuler la théorie psychologique du stimulus-réponse (ou conditionnement classique). Comme Pavlov, il a d'abord travaillé avec des animaux, mais plus tard s'est intéressé au comportement humain. Il croit que les humains naissent avec des réflexes ainsi qu'avec les réactions émotionnelles de l'amour et de la rage. Pour lui tout autre comportement est le résultat des associations stimulus-réponse créées par le conditionnement.

Du point de vue de l'enseignement, le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Dans les années 1950, la masse d'informations cumulée grâce aux expériences en laboratoire a conduit à l'élaboration de nouvelles théories du comportement. Les théories néo béhavioristes se sont cristallisées dans les travaux de Skinner qui a mis au point un programme de conditionnement plus élaboré que celui initialement développé par Watson. Pour Skinner, les mécanismes d'acquisition se fondent sur le phénomène du conditionnement opérant selon lequel l'apprentissage consiste à établir une relation stable entre la réponse souhaitée et les stimuli présentés, à l'aide de renforçateurs positifs ou négatifs.

Il est nécessaire de rappeler qu'un autre courant théorique s'était développé au même moment que le béhaviorisme et qui aura aussi une influence sur les théories que nous venons de mentionner. Il s'agit du constructivisme, qui considère l'apprentissage comme un processus de construction des connaissances.



### **1.4.2 Le constructivisme**

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. Cette double entreprise, qui peut parfois porter à confusion, est pourtant utile dans la mesure où elle conduit vers une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances, les deux phénomènes étant considérablement intriqués. Les concepts du constructivisme ont souvent été articulés en réaction au modèle de l'apprentissage béhavioriste. Rappelons que ce dernier s'intéresse à l'étude des changements au niveau des comportements manifestes. Pour le béhaviorisme l'esprit est vu comme un vaisseau vide à remplir, une tabula rasa, caractérisée par les efforts que l'étudiant doit fournir pour accumuler les connaissances ainsi que par les efforts de l'enseignant pour les transmettre. C'est une approche transmissive, passive, principalement orientée et contrôlée par l'enseignant. Or, les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. Cela dit, les constructivistes ne rejettent pas l'existence du monde réel pour autant. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde.

Dans cette approche, les étudiants ont l'occasion d'apprendre de façon constructiviste en faisant des liens entre de nouvelles idées et leur schéma existant. Les enseignants permettent aux étudiants de poser leurs propres questions et de chercher leurs propres réponses. De plus, on encourage les étudiants à explorer la richesse du monde tout en les mettant au défi d'en comprendre sa complexité.

### **1.4.3 Le cognitivisme**

Le cognitivisme a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement, et regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage. Le terme vient du latin « *cognitio* », qui signifie « connaissance ». Le point de départ du cognitivisme est la réintroduction de l'étude des phénomènes mentaux, frappée d'ostracisme par les béhavioristes. L'approche cognitive, caractérisée par son opposition au béhaviorisme radical de Skinner, revendique donc l'accès aux processus cognitifs internes. Cette rupture avec les conceptions béhavioriste a permis l'élaboration du courant cognitiviste qui se prolonge dans deux versions de la psychologie cognitive. La première emprunte beaucoup à la

représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur et assimile l'esprit humain à un système de traitement de l'information. La deuxième est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. Ces deux versions du cognitivisme ont vu le jour en s'opposant aux idées reçues des behavioristes.

#### 1.4.4 Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. En proposant une approche psycho-sociale des activités cognitives, inspirée des travaux de Bandura (1986)<sup>40</sup>, le socioconstructivisme remet également en cause certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences.

La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur.

Le socioconstructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :

- 1- La dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.
- 2- La dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
- 3- La dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

Le socioconstructivisme a introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, négligé par Piaget (l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés). Pour Piaget, il ne sert à rien de vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un tant qu'il n'est

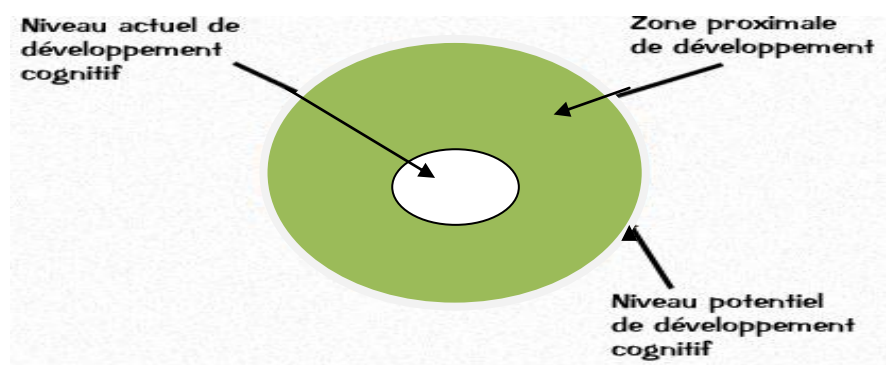
---

<sup>40</sup>A., Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1986.

pas mûr pour l'assimiler. Cette position clairement développementaliste/génétique des capacités d'apprentissage a fait dire à Vygotsky que pour Piaget l'apprentissage est à la remorque du développement.

Contemporain de Piaget, Vygotsky a posé les premiers jalons de la théorie socioconstructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage, pour qui apprendre c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Vygotsky défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage. De plus, le thème majeur de ses travaux exhorte le rôle fondamental que jouent les interactions sociales dans le développement de la cognition et apporte un puissant correctif social à la théorie piagétienne. Vygotsky prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.

Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme « zone proximale de développement »<sup>41</sup>, laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours (niveau actuel de développement cognitif) et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui (niveau potentiel de développement cognitif). Vygotsky a abordé l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.



**Schéma 1** Le modèle d'apprentissage selon Vygotsky

<sup>41</sup> L., Vygotsky, *Pensées et Langage*, Paris, La Dispute, 1997.

Après présentation de ces courants, il ressort que pour notre sujet de recherche, le behaviourisme et le socioconstructivisme soient les mieux adaptés dans la mesure où ils favorise respectivement la motivation chez l'apprenant et l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'apprenant et ses pairs.

Ce chapitre a consisté à définir les mots et expressions clés de notre travail et aussi, il s'est occupé d'insérer notre sujet dans son cadre théorique.

## **Chapitre 2 : présentation de la population cible et procédure d'enquête**

Dans ce chapitre, nous allons présenter la population cible et la procédure d'enquête. Il est question pour nous de décrire définir le domaine de la recherche, la population cible et préciser le cadre d'étude et l'échantillon et enfin de décrire la technique de recherche.

### **2.1 Champ de recherche**

Ici, nous allons décrire le domaine d'étude, la population cible et le cadre d'étude.

#### **2.1.1 Domaine de l'étude**

Notre domaine d'étude associe la didactique à la sociolinguistique et se consacre en particulier à l'enseignement du FLS2 dans les classes du second cycle du sous-système scolaire anglophone de l'enseignement secondaire général au Cameroun et dans les zones anglophones en particulier pour une meilleure acquisition des compétences de communication orale. Si nous nous attardons sur ce domaine, c'est en partie à cause du contexte multilingue de notre pays. En effet, vu la diversité ethnique qui prévaut, la didactique devrait promouvoir la compétence de communication orale dans l'enseignement/apprentissage des deux langues officielles afin de faciliter la communication entre les citoyens.

#### **2.1.2 Population cible**

La population cible constitue le public visé dans le cadre de cette recherche. Elle est définie par Koum<sup>42</sup> comme étant « la totalité des individus dont les caractéristiques répondent aux objectifs de l'étude envisagée et qui servent de support à la vérification des hypothèses de recherche ». Elle est représentée par :

- Les élèves du lycée bilingue de Buea. Au niveau de la macrostructure, cette catégorie est constituée d'un public homogène c'est-à-dire : les élèves. Et au niveau de la microstructure ces élèves constituent un public hétérogène formé d'élèves des deux sexes : masculin et féminin.

Nous avons choisi les classes de Lower et Upper Sixth série arts1 (LSA1 etUSA1) parce qu'il s'agit non seulement d'un niveau terminal mais aussi parce que c'est dans cette

---

<sup>42</sup> B.A., Nkoum, *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*, Yaoundé, Presses de l'UCAC, 2005, p.102.

série que l'on retrouve des élèves anglophones qui apprennent le français comme l'une des matières principale. Il nous paraît adéquat de travailler avec ce niveau pour déceler les difficultés qu'ont les apprenants anglophones à s'exprimer (à l'oral) en français alors qu'ils terminent le cycle secondaire. Pour améliorer la perspective du bilinguisme de notre pays, nous estimons qu'au sortir du cycle secondaire ces apprenants doivent communiquer aisément dans différentes situations en français et même les textes administratifs le prescrivent.

Nous avons également, en plus de la série art 1, choisi les élèves de la Lower Sixth Science 1 et 2 (LSS1et2) car ils apprennent le français non plus comme matière de base mais comme instrument pouvant contribuer à améliorer leur communication orale avec le monde francophone et même permettre une meilleure intégration sur le plan national.

- Les enseignants de F.L.S.2 représentent la deuxième catégorie d'intervenants de la population cible ; les caractéristiques sont semblables à celles du premier groupe : ces enseignants constituent la macrostructure et forment un public homogène à ce niveau ; mais il devient hétérogène dans la microstructure parce que nous avons des enseignants de sexe masculin et de sexe féminin.

Nous avons choisi de travailler avec les enseignants de French intervenant dans les classes de Lower et de Upper Sixth ou ayant déjà enseigné dans ces classes. En effet, cela se justifie par le fait que nous tenons à avoir des personnes qui maîtrisent le niveau dont il est question afin d'assurer la qualité des résultats que nous allons obtenir à la fin de l'analyse.

### **2.1.3 Cadre d'étude**

Notre étude a pour cadre les établissements secondaires bilingues en milieu anglophone et plus précisément dans la ville de Buea (lycée bilingue de Molyko Buea), chef-lieu de la région du sud-ouest. Sur le plan topographique, Buea est un espace urbain situé à l'ouest du Cameroun.

Nous avons décidé de mener notre enquête dans cette zone parce que contrairement aux autres neuf régions du Cameroun en excluant le Nord-Ouest, les apprenants anglophones vivent dans un environnement où le français est la langue officielle principale. Alors, suite à notre stage pratique au lycée bilingue d'application, nous avons constaté que ces derniers n'avaient pas vraiment un problème à l'expression orale mais plutôt à l'écrit avec de nombreuses fautes tant grammaticales qu'orthographiques. Cela ne constituant pas vraiment l'objet de notre recherche, il a paru judicieux et même impératif pour nous d'enquêter sur les

apprenants du français des zones anglophones. En effet, une fois qu'ils obtiennent leurs examens certificatifs qui leur donnent droit à l'entrée dans les universités du Cameroun et d'ailleurs, généralement, ils se retrouvent butés aux problèmes de langue et dans le cas présent au problème de la communication orale en français quand celle-ci occupe un statut majoritaire.

D'après les analyses menées par Mbondji Mouelle <sup>43</sup> sur *la place du français chez les résidents anglophones en milieu francophone au Cameroun*, on constate que ces derniers s'expriment plus en Pidgin-English avec leurs pairs dans presque toutes les situations d'interaction. Ils utilisent l'anglais pour s'exprimer dans l'espace institutionnel tandis que les langues Camerounaises sont réservées pour l'espace familial. Le français constitue donc un frein pour eux lorsqu'ils arrivent dans l'enseignement supérieur.

En bref, nous pouvons dire que le choix de Buea comme cadre d'étude est d'une importance capitale car après enquêtes et dépouillements, nous sortirons avec des solutions qui vont permettre d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage du français dans les zones anglophones du Cameroun. Ainsi, ce problème que rencontrent presque tous les élèves ressortissants des zones anglophones trouvera une solution pertinente et adéquate.

## 2.2 Échantillon

Le processus d'enseignement /apprentissage nécessite deux acteurs essentiels: les apprenants et les enseignants.

### 2.2.1 Les élèves

Le nombre total des sujets de la première catégorie d'acteurs dans l'établissement choisi (lycée bilingue de Buea) s'élève à :

LSA1	USA1	LSS1 et LSS2	Total
12	10	117	139

<sup>43</sup> M.-M., Mbondji Mouelle, « La place du français chez les résidents anglophones en milieu francophone au Cameroun », in *Dialogues et cultures* n°50, 2007, P 125-133

### **2.2.2 Les enseignants**

Pour ce qui est des enseignants de français intervenant dans les classes de LSA1 et USA1 ou ayant enseigné dans ces classes, nous en avons dénombré 07.

## **2.3 Techniques de recherche**

L'enquête constitue le point d'étude de notre recherche qui réunit les questionnaires, les observations et les interviews. C'est elle qui nous permettra d'arriver à la vérification de nos hypothèses.

Les différentes méthodes de collecte d'informations que nous avons utilisées ne sont pas les meilleures ; néanmoins elles ont été efficaces dans notre enquête puisque nous avons pu obtenir des données. Tout de même, nous devons noter ici la réticence de certains informateurs, tant du côté des apprenants que celui des enseignants qui ont parfois hésité à remplir le questionnaire que nous leur avons administré. Il nous a fallu expliquer l'importance de leur contribution à notre travail de recherche avant de récupérer des questionnaires remplis.

### **2.3.1 Questionnaires**

Le questionnaire adressé aux enseignants comportait onze (11) questions et celui destiné aux apprenants en avait quatorze (14). Toutes les questions sont en rapport avec l'enseignement/apprentissage du français et précisément l'expression orale. Chacun des questionnaires est anonyme et permet aux répondants de s'exprimer librement. Chaque formulaire est constitué d'un entête destiné à informer le répondant de la nature de l'enquête. Ensuite viennent les questions, aussi bien ouvertes que fermées pour les enseignants et seulement fermées pour les élèves étant donné leur niveau en français. Ces questions sont en lien étroit avec les hypothèses formulées. Les questions posées aux enseignants sont relatives à :

- L'attitude des élèves pendant les cours de FLS2 ;
- L'origine de la démotivation des apprenants du Français ;
- Les problèmes rencontrés dans l'enseignement de l'oral ;
- La technique utilisée pour enseigner le français (expression orale) à leurs élèves ;
- L'adéquation des manuels face aux besoins des apprenants en communication orale.

Les questions adressées aux élèves portaient sur :



- l'image et la place qu'ils accordent à la langue française ;
- les difficultés qu'ils rencontrent pour s'exprimer en français ;
- La façon dont les cours de French sont appréhendés ;
- L'évaluation de leur niveau en français ;
- la manière dont l'expression orale se développe en classe.
- les différentes langues qu'ils utilisent pour communiquer.

### **2.3.2 Observation des cours**

En plus des questionnaires, nous avons assisté à des cours de français (observation direct) dans quelques classes afin de juger par nous-même d'une part si les enseignants usent d'une méthode permettant de stimuler l'expression orale chez l'apprenant et d'autre part si les élèves ont des compétences nécessaires pour s'exprimer en français. Nous avons de ce fait observé un cours de littérature en LSA1 le mercredi 22 avril 2015 et un cours de littérature le jeudi 23 avril 2015 en USA1.

Mais aussi, nous avons dispensé un cours aux élèves de LSS1 et LSS2 (observation participante) le mercredi 22 avril 2015 toujours dans le but de nous imprégner du niveau de ces élèves et de faire usage de la technique que nous trouvons meilleure pour remédier aux problèmes qu'ils rencontrent à l'oral.

### **2.3.3 Interviews**

Nous nous sommes en outre entretenue avec les élèves et les enseignants des dites classes en vue d'obtenir plus d'informations quant au choix des méthodes utilisées dans le développement de l'expression orale et à la place qu'occupe cette langue chez les apprenants. Ces échanges ont été enrichissants dans la mesure où ils nous mettent en contact avec la réalité et nous permettent d'émettre de meilleures suggestions destinées à améliorer les techniques d'enseignement/apprentissage de l'expression orale.

Arrivée au terme de ce deuxième chapitre qui traitait de la méthodologie et des techniques de recherche, nous avons pu présenter la méthode adoptée pour mener notre enquête sur le terrain. Nous constatons que la population cible est constituée d'un public qui est essentiellement celui du système enseignement/apprentissage. De plus, l'effectif que nous avons obtenu au niveau des deux catégories d'acteurs c'est-à-dire des élèves et des

enseignants est assez considérable pour confirmer ou infirmer les hypothèses dans la suite du travail. Il convient pour la suite de ce travail de recherche, d'analyser les données collectées et d'en faire une interprétation minutieuse dans la deuxième partie qui constitue le cadre technique.

La première partie que nous venons d'achever s'est proposée d'analyser les contours théoriques de notre recherche. La définition des concepts nous a permis de mieux faire comprendre notre sujet à un potentiel lecteur de notre mémoire. S'en est suivie l'historique sur le français dans le sous-système anglophone partant d'une brève présentation des différents occupants occidentaux du Cameroun, à la naissance des deux sous-systèmes éducatifs : francophone et anglophone pour aboutir à la naissance du French et ses objectifs dans le sous-système éducatif anglophone.

Pour montrer l'originalité de notre travail, nous avons établi une revue des autres écrits qui vont presque dans le même sens que nous. La présentation des différentes théories a contribué à apporter des éclaircissements sur chacune d'elles en vue de ne pas créer de confusion chez les lecteurs de ce travail et aussi de faire comprendre aisément le choix du behaviorisme et du socioconstructivisme comme théories de référence.

Par la suite, nous avons présenté notre champ de recherche c'est-à-dire le domaine d'étude qui est la didactique associée à la sociolinguistique ; la population cible représentée par les élèves de Lower et Upper Sixth A1, de Lower Sixth science1et2 ; le cadre d'étude étant le lycée bilingue de Molyko Buea.

Enfin, nous avons présenté la procédure d'enquête ou technique d'enquête dans laquelle est développée les diverses méthodes de collecte des données employées pour aboutir à une vérification des hypothèses assez fiable. À la suite de cette étape qui était très théorique, la présentation et l'analyse des données collectées ainsi que l'interprétation des résultats et la vérification des hypothèses constitueront l'objet de la seconde partie de notre travail de recherche.



**DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES  
DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES  
RÉSULTATS**

Dans les articulations précédentes, nous nous sommes focalisée sur les théories. Ensuite, nous avons présenté la population cible et les méthodes de collecte de données adoptées. Dans cette partie, il sera question d'élaborer deux chapitres dont le premier va consister à présenter et à analyser les données du terrain et le deuxième sera constitué de l'interprétation des résultats obtenus ainsi que la vérification des hypothèses.

## Chapitre 3 : Présentation et analyse des données collectées sur le terrain

Au cours de notre enquête sur le terrain, nous avons utilisé comme cité dans le chapitre qui précède les questionnaires, les observations et les interviews afin de collecter les données nécessaires pour ce travail. Il est donc question dans ce chapitre de dépouiller ces données suivant ces instruments de collecte utilisés selon qu'il s'agisse des élèves ou des enseignants.

### 3.1 Analyse des questionnaires

Cette étape de notre travail s'accroît sur la présentation tabulaire des résultats de l'enquête obtenus par le biais des questionnaires. Pour ce, nous allons la subdiviser en deux (2) parties en fonction des enquêtés. Ainsi ; nous aurons l'analyse des questionnaires adressés aux élèves (de Lower Sixth A1, de Upper Sixth A1, Lower Sixth S1 et 2) et enfin les questionnaires adressés aux enseignants de French dispensant les cours dans ces classes ou l'ayant déjà fait. Le récapitulatif des réponses aux diverses questions se présente sous forme de pourcentage.

$$Fi = \frac{n}{N} \times 100$$

Fi : pourcentage (%)

N : effectif total

n : effectif des répondants

#### Présentation générale

Tableau 1: Récapitulatif des effectifs

	Nombres d'administrés	Nombre de retournés	Nombre de non retournés	Pourcentage de retournés	Pourcentage de non retournés
<b>LSA1</b>	12	12	0	100%	0%
<b>USA1</b>	10	10	0	100%	0%
<b>LSS1 et 2</b>	117	102	15	87,17 %	12,82%

<b>Enseignants</b>	7	7	0	100%	0%
<b>Total</b>	146	131	15	89,92%	10,27%

### 3.1.1 Présentation et analyse des questionnaires adressés aux élèves

Avant de passer au dépouillement de ce questionnaire adressé aux élèves, notons que ça n'a pas été évident pour nous. Il a fallu que nous soyons présente pour traduire les questions en anglais car bon nombre de ces élèves ne les comprenaient pas. Le dépouillement des questionnaires adressés aux élèves a donné les résultats suivants :

**Tableau 2: L'amour pour le français**

	<b>Oui</b>		<b>Non</b>	
	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>LSA1</b>	12	100%	0	0%
<b>USA1</b>	10	100%	0	0%
<b>LSS1 et 2</b>	98	96,07%	4	3,92
<b>Total</b>	120	96,77%	4	3,22%

D'après le tableau ci-haut, nous constatons que les élèves du sous-système anglophone vivant dans les zones anglophones aiment la langue française.

**Tableau 3: Capacité à parler français**

	<b>Non</b>		<b>Oui</b>		<b>Un peu</b>	
	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>LSA1</b>	0	0%	5	41,66%	7	58,33%
<b>USA1</b>	0	0%	2	20%	8	80%
<b>LSS1et 2</b>	83	81,37%	14	13,72%	5	4,90%
<b>Total</b>	83	66,93%	21	16,93%	20	16,12%

Le tableau sur la capacité à parler français chez les élèves du sous-système anglophone révèle que la plus part d'entre eux ne parlent pas français. Il n'y a que ceux qui font français comme matière de base qui estiment parler français et même jusque-là ce pourcentage demeure questionnable.

**Tableau 4: Présence effective au cours de français**

	Rarement		Toujours		Régulièrement		Jamais	
	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.
<b>LSA1</b>	0	0%	12	100%	0	0%	0	0%
<b>USA1</b>	0	0%	4	40%	6	60%	0	0%
<b>LSS1 et 2</b>	59	57,84%	39	38,23%	4	3,92%	0	0%
<b>Total</b>	59	47,58%	55	44,35%	10	8,06%	0	0%

Le tableau ci-dessus enquête sur la présence des élèves aux leçons de français et à partir des résultats obtenus, nous constatons qu'en général, les élèves des séries A1 sont régulièrement en classe tandis que ceux de S1 et 2 sont rarement en classe pendant les leçons de français.

**Tableau 5: Les leçons de français pour les élèves**

	Difficiles		Ennuyeuses		Fatigantes		Intéressantes		Passables	
	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.
<b>LSA1</b>	5	41,66%	2	16,66%	2	16,66%	05	41,66%	0	0%
<b>USA1</b>	6	60%	1	10%	1	10%	3	30%	4	40%
<b>LSS1 et 2</b>	87	85,29%	64	62,74%	53	51,96%	14	13,72%	6	5,88%
<b>Total</b>	91	73,38%	67	54,03%	34	27,41%	22	17,74%	10	8,06%

Dans l'ensemble, les élèves interrogés trouvent que les leçons de French sont difficiles et ennuyeuses, et ce résultat questionne la méthode d'enseignement pratiquée par les enseignants. Même ceux de la série A1 ont presque un avis pas totalement différent avec ceux qui reçoivent Sub-French.

**Tableau 6: La langue parlée entre camarades pendant les leçons de français**

	Pidgin English		Anglais		Français		Autre	
	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.
<b>LSA1</b>	8	66,66%	2	16,66%	2	16,66%	0	0%
<b>USA1</b>	7	70%	2	20%	1	10%	0	0%
<b>LSS1 et 2</b>	93	91,17%	9	8,82%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	108	87,09%	13	10,48%	3	2,94%	0	0%

Il est indiscutable que presque tous ces élèves s'expriment en pidgin English en situation de classe et ce, même pendant les cours de français. Nous constatons que le pourcentage de ceux qui s'expriment en langue française est très peu considérable. Ils ont de ce fait besoin des méthodes d'enseignement qui pourront stimuler leur envie de parler français, surtout pendant les cours de français.

**Tableau 7: Attitude de l'enseignant pendant les leçons de français**

	Insouciant(e)		Attentionné(e)		Patient(e)		Compréhensif(ve)	
	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.
<b>LSA1</b>	2	16,66%	6	50%	3	25%	5	41,66%
<b>USA1</b>	1	10%	6	60%	5	50%	7	70%
<b>LSS1 et 2</b>	67	65,68%	45	44,11%	27	26,47%	21	20,58%
<b>Total</b>	70	56,45%	57	45,96%	35	28,22%	33	26,61%

Lorsque les élèves ont été interrogés sur les attitudes de leurs enseignants en classe, la majorité des élèves de A1 trouvent leurs enseignants sont compréhensifs, attentionnés et patients tandis que ceux de S1 et 2 trouvent les leurs insouciants. Nous pouvons donc dire que les enseignants de FLS2 dans cet établissement répondent à toutes ces caractéristiques.



**Tableau 8: Notes obtenues en français**

	Mauvaises		Bonnes		Passables	
	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.
<b>LSA1</b>	8	66,66%	2	16,66%	2	16,66%
<b>USA1</b>	7	70%	3	30%	0	0%
<b>LSS1 et 2</b>	97	95,09%	3	2,94%	2	1,96%
<b>Total</b>	112	90,32%	8	6,45%	4	3,22%

À travers ce tableau, nous constatons que presque tous les élèves du sous-système anglophone toutes séries confondues ont des mauvaises notes en français.

**Tableau 9: La langue parlée à la maison**

	Pidgin English		Anglais		Langue maternelle		Français	
	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.
<b>LSA1</b>	8	66,66%	4	33,33%	3	25%	1	8,33%
<b>USA1</b>	9	90%	5	50%	2	20%	1	10%
<b>LSS1 et 2</b>	93	91,17%	31	30,39%	5	4,90%	5	4,90%
<b>Total</b>	110	88,70%	40	32,25%	10	8,06%	7	5,64%

Le tableau ci-dessus est en rapport avec les langues parlées en famille. Il ressort donc que le pidgin English demeure la langue majoritairement parlée par les anglophones même en situation où les langues maternelles devraient être privilégiées.

**Tableau 10: Possession des documents en français**

	Non		Oui	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
<b>LSA1</b>	5	41,66%	7	58,33%
<b>USA1</b>	2	20%	8	80%
<b>LSS1 et 2</b>	100	98,03	2	1,96%
<b>Total</b>	107	86,29%	17	13,70%

Le tableau numéro 10 présente les réponses à la question de savoir si les élèves possèdent des documents en français. D'après ces réponses, nous constatons qu'à majorité ils n'ont pas de documents. Ceux qui estiment avoir des documents parlent des œuvres au programme qu'ils ne lisent même pas.

**Tableau 11: Intérêt à vouloir parler français**

	Oui		Non	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
<b>LSA1</b>	12	100%	0	0%
<b>USA1</b>	10	100%	0	0%
<b>LSS1 et 2</b>	102	100%	0	0%
<b>Total</b>	124	100%	0	0%

À partir des résultats obtenus du dépouillement à la question sur l'intérêt à vouloir parler français, nous constatons que tous les élèves souhaiteraient s'exprimer en français. Mais les raisons pour cet envie ne sont pas les mêmes.

**Tableau 12: Les motivations à vouloir parler français**

	Une meilleure intégration nationale		La communication avec les francophones		Les études universitaires		Les voyages à l'outre-mer	
	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.
<b>LSA1</b>	12	100%	0	0%	12	100%	4	33,33%
<b>USA1</b>	10	100%	0	0%	10	100%	0	0%
<b>LSS1 et 2</b>	59	57,84%	43	42,15%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	81	65,32%	43	34,67%	22	17,74%	4	3,22%

Les motivations à vouloir parler français sont nombreuses mais à partir des propositions faites, nous constatons que pour les élèves de A1, le français est une langue qu'ils vont étudier à l'université et c'est cette raison qui justifie leur volonté à bien s'exprimer dans cette dernière. Pour les autres par contre, apprendre le français les aiderait à mieux

s'intégrer sur le plan national et à assurer une bonne communication orale avec les francophones.

**Tableau 13: Les élèves savent que certains cours sont dispensés en français à l'université**

	Non		Oui	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
<b>LSA1</b>	3	25%	9	75%
<b>USA1</b>	2	20%	8	80%
<b>LSS1 et 2</b>	98	96,07%	4	3,92%
<b>Total</b>	103	83,06%	21	16,93%

Le tableau 12 a révélé que presque tous les élèves de A1 qui veulent bien parler français sont motivés par le fait qu'ils apprendront cette langue à l'université. Cela signifie donc que ces derniers connaissent que certains cours sont dispensés en français à l'université d'où le fort pourcentage de la réponse « oui » du tableau 13. Cependant, ceux des élèves qui reçoivent des leçons de sub-french ne savent pas que certains cours sont dispensés en français à l'université même pour les scientifiques qu'ils sont.

**Tableau 14: Les difficultés rencontrées dans la communication en français**

	La peur d'essayer		Le vocabulaire		La prononciation		La grammaire		La non-compréhension	
	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.
<b>LSA1</b>	8	66,66%	9	75%	10	83,33%	7	58,33%	0	0%
<b>USA1</b>	7	70%	7	70%	9	90%	7	70%	0	0%
<b>LSS1 et 2</b>	97	95,09%	93	91,17%	89	87,25%	87	85,29%	85	83,33%
<b>Total</b>	112	90,32%	109	87,90%	108	87,09%	101	81,45%	85	68,54%

Le récapitulatif des problèmes rencontrés par les élèves anglophones est présenté dans le tableau ci-dessus. Les résultats obtenus attribuent les principales difficultés à s'exprimer en français à la peur d'essayer, au vocabulaire pauvre, au problème de prononciation, à la grammaire et pour certains au fait même qu'ils ne comprennent pas la langue. Il ressort donc que les élèves anglophones ont des problèmes sur tous les aspects de la langue. Alors, l'enseignant devrait mettre l'accent sur chacun de ces aspects pendant les cours de FLS2. Que ce soit en littérature ou en langue française.

**Tableau 15: L'importance des leçons reçues dans la résolution des problèmes rencontrés en communication orale en langue française**

	Non		Oui	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
<b>LSA1</b>	3	25%	9	75%
<b>USA1</b>	4	40%	6	60%
<b>LSS1 et 2</b>	70	68,62%	32	31,37%
<b>Total</b>	77	62,09%	47	37,90%

Le cours de français devrait permettre aux apprenants de résoudre, sinon de contourner leurs difficultés. Pour certains, les leçons de français reçus en classe aident à remédier aux problèmes rencontrés lors de l'expression orale mais la majorité pensent que ces leçons ne contribuent pas vraiment dans la résolution de ce problème.

**Tableau 16: Le déroulement des leçons de français**

	L'enseignant travaille avec ceux qui participent		L'enseignant motive les apprenants à communiquer		L'enseignant stimule l'interaction entre les apprenants		Il y a interaction entre les apprenants et lui		L'enseignant fait participer toute la classe	
	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.	Eff.	Pourc.
<b>LSA1</b>	9	75%	1	8,33%	1	8,33%	1	8,33%	1	8,33%
<b>USA1</b>	9	90%	2	20%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>LSS1 et 2</b>	98	96,07%	8	7,84%	3	2,94%	1	0,98%	0	0%
<b>Total</b>	116	93,54%	11	8,87%	4	3,22%	2	1,61%	1	0,80%

Ce dernier tableau relatif à l'enquête sur le déroulement des leçons de français indique que presque tous les enseignants ne font leur cours qu'avec ceux des élèves qui participent en classe. Étant donné que le pourcentage de participation est généralement très faible, nous concluons par ailleurs que le cours se déroule avec un très peu effectif.

### 3.1.2 Présentation et analyse des questionnaires adressés aux enseignants

Le questionnaire adressé aux enseignants a donné les résultats suivants :

**Tableau 17: Le pourcentage de participation aux cours French**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Moins de 50%	07	100%
Plus de 50%	00	0%

Les enseignants disent tous que les élèves participent à moins de 50% aux leçons de français et ceci est preuve qu'ils ne sont peut-être pas assez motivés par les enseignants.

**Tableau 18: Le pourcentage de motivation des apprenants**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Moins de 50%	07	100%
Plus de 50%	00	0%

Le tableau 17, relatif au pourcentage de motivation des élèves présente le résultat selon lequel moins de 50% de la classe est démotivée à apprendre le français. Quelle pourrait être la raison de démotivation de ces derniers ?

**Tableau 19: Origine de la démotivation des apprenants**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Manque d'intérêt	07	100%
Inadéquation du contenu aux besoins des apprenants	00	0%

Tous les enseignants pensent que si les élèves sont démotivés à apprendre le français, c'est parce qu'ils ont un manque d'intérêt pour cette langue.

**Tableau 20: Les élèves ont-ils les problèmes en expression orale ?**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	07	100%
Non	00	0%

À la question de savoir si les élèves ont des problèmes au niveau de l'expression orale, tous les enseignants disent que c'est le cas.

**Tableau 21: L'origine de ces problèmes**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Environnement linguistique	7	100%
Peur de prendre la parole	7	100%
Vocabulaire pauvre	5	71,42%

Dans le tableau 20, nous constatons que tous les enseignants attribuent les problèmes des apprenants à l'environnement linguistique.

**Tableau 22: Les manuels scolaires tiennent-ils compte des besoins des apprenants ?**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Non	04	57,14%
Oui	03	42,85%

Ce tableau présente les résultats relatifs à la question de savoir si les manuels scolaires tiennent compte des besoins des apprenants. La réponse est négative à majorité.

### 3.2 Résultats obtenus à l'issu des observations

À l'issu des diverses observations autant directe que participante, nous avons fait les remarques suivantes :

### 3.2.1 Observation directe

L'observation directe consiste à observer le phénomène que l'on étudie dans le lieu et l'instant où il se produit, et de la manière la plus neutre possible. En d'autres termes, le chercheur est non-participant et ne crée aucune situation. Selon Quivy,

L'observation directe est celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait directement appel à ses sens de l'observation. Les sujets observés n'interviennent pas dans la production de l'information recherchée. Celle-ci est manifestée et prélevée directement sur eux par l'observateur<sup>44</sup>.

En observant les deux cours de littérature dont celui de la LSA1 portait sur l'acte trois l'œuvre d'Aimé Césaire intitulée *La Tragédie du Roi Christophe* et celui de la USA1 sur le poème intitulé « Correspondances » extrait du recueil de poèmes de Baudelaire *Les Fleurs du mal*, nous avons pu faire les constats qui suivent :

- Premièrement ces élèves ont des problèmes de lectures et également après lecture, ils sont incapables de comprendre et d'interpréter en français le passage qu'ils viennent de lire. Finalement, ce sont les enseignants qui ont interprété pour eux les portions lues et ce, pas en français mais en anglais.
- Deuxièmement, ces élèves ont à majorité des bords en anglais sur les différentes œuvres au programme de French ce qui fait qu'ils sont plus concentrés à lire ce qu'il y a dans ces documents de qualité douteuse au dépend de l'enseignant qui est en classe.
- Troisièmement, ils communiquent entre eux en pidgin English pendant les cours de French.
- Quatrièmement, nous avons constaté Trois absences sur les quinze qui forment l'effectif total de la LSA1 soit 20% de taux d'absence et huit absences sur les dix-huit élèves de la USA1 soit 44% de taux d'absence. Selon les enseignants, ces derniers sont toujours absents et ils sont même surpris de voir certains des absentéistes en classe.
- En cinq, nous notons qu'en aucun moment les enseignants n'ont initié un sujet d'interaction entre les élèves et eux ou entre les élèves. De plus ils n'ont trouvé aucun inconvénient à ce que les élèves s'expriment en pidgin English pendant le cours.

---

<sup>44</sup> R., Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Nouvelle édition, Paris, Dunod, 1995, P.164.

- En six, nous avons aussi remarqué que l’enseignant a lui-même des problèmes de prononciation. Nous avons constaté beaucoup d’incongruités en prononciation lorsqu’il lisait notamment au niveau des mots « observation » et « encens » qu’il a prononcé respectivement /obz3 vasiǰõ/ et /ããã/ au lieu de /obs3 vasiǰõ/ et /ããã/, pour ne citer que ceux-là.

### 3.1.2 Observation participante

La méthode dite observation participante est une méthode d’étude ethnologique qui a été introduite par Bronislaw et John Layard <sup>45</sup> pour désigner le fait pour un sociologue de se familiariser avec un milieu pour obtenir l’information cherchée. Si nous transposons cela en didactique, il revient pour le chercheur de prendre en charge la classe ou les classes cibles de sa recherche à travers une ou plusieurs leçons afin de collecter les données fiables.

En ce qui concerne notre travail, nous avons dispensé une leçon de sub-French le mercredi 22 avril 2015 de 11 heures 20 minutes à 13 heures en classe de LSS1 et 2. Nous tenons d’abord à rappeler que le cours a été dispensé sous la direction de leur enseignante. Plusieurs remarques ont été faites parmi lesquelles :

- L’enseignante en charge de cette salle de classe ne maîtrise pas la langue française ou du moins elle n’a pas la compétence nécessaire pour produire un discours oral correct. La discussion que nous avons eu avec cette dernière était en anglais car elle évitait de nous démontrer ses faiblesses et une fois en classe, elle a été obligée de nous présenter à ses élèves. Alors, elle a tenu le discours suivant : « **Bonjour classe.** Comme vous pouvez voir, nous avons **une visiteur** ». nous avons donc compris qu’elle ne maîtrise pas elle-même la langue qu’elle enseigne. Nous pensons aussi que c’est l’une des raisons pour lesquelles elle nous a demandé d’enseigner et précisons qu’elle voulait que nous fassions cette leçon en anglais sous prétexte que les élèves ne comprendraient rien si elle est dispensée en français mais naturellement nous n’avons pas accepté.
- Nous avons aussi remarqué que tous les élèves s’exprimaient en pidgin ou en anglais. En aucun moment durant nos circulations en classe nous avons entendu une causerie spontanée en français. Mais pour remédier à cela nous avons initié un

---

<sup>45</sup> M., Bronislaw, et J., Layard, cité par Hamani, *Les Méthodes actives dans le système éducatif camerounais : cas de la NAP dans l’enseignement de la philosophie en classe de terminale à Yaoundé*, Université de Rouen, 2005, Inédit, P.45.



jeu selon lequel chaque voisin dénoncerait son voisin si ce dernier parle en pidgin au profit d'un point prélevé de la note de l'autre. Et nous pensons que cette démarche a été une réussite dans la mesure où l'usage du pidgin a considérablement réduit en classe pendant notre leçon.

- La majorité des élèves lisaient leurs cahiers de biologie étant donné que c'était le cours suivant. Alors, nous étions obligée de confisquer ces cahiers afin d'attirer leur attention sur la leçon en cours. Cette attitude prouve qu'ils ne s'intéressent pas aux leçons de français et tout changement est dès lors conditionné par la méthode que peut employer l'enseignant.
- Nous avons initié la leçon par un exercice interactif pendant lequel tout élève devait s'exprimer sur le sujet relatif à la leçon. Ils ont été aussitôt captivés par cette approche ce qui a permis le déroulement d'une leçon intéressante. À la fin de la leçon nombre d'entre eux ont sollicité que nous revenions mais compte tenu de nos objectifs nous ne pouvions plus.
- En ce qui concerne un manuel scolaire pour cette leçon de sub-french, nous constatons qu'il n'en existe pas ainsi qu'une fiche pédagogique que l'enseignant pourrait suivre pour dispenser ses leçons. Ce qui fait que ce dernier a le libre choix de dispenser la leçon qu'il trouve adéquate.

### **3.3 Bilan des interviews**

Nous avons dans le cadre de cette recherche autant bien interviewé les élèves que les enseignants.

#### **3.3.1 Résultat des interviews des élèves**

Les élèves de LSA1 et de USA1 que nous avons interviewé nous ont dit avoir choisi cette série parce qu'ils aiment le français. Ce pendant pour bon nombre d'entre eux, les livres au programme en français sont très hermétiques et ils se retrouvent en train de détester la langue française pour ce fait. Quand nous leur avons posé la question sur la langue dans laquelle sont dispensés les cours de français, tous disent que les textes sont lus en français mais les explications des mots difficiles et le résumé sont faits en anglais. Alors, nous comprenons donc que la méthode utilisée par les enseignants est celle traditionnelle encore appelée grammaire-traduction. Rappelons qu'elle ne dépend pas des enseignants mais du GCE Board. Cette méthode bien que répondant aux besoins des apprenants pour la

préparation du GCE n'est pas assez adéquate dans la mesure où elle n'encourage pas la communication orale et par conséquent rend les élèves anglophones incapables de tenir une conversation en français.

Nous avons essayé d'interviewer certains élèves des autres séries mais l'interview n'était pas évidente à cause de leur niveau en français. Non seulement ils ne comprenaient pas la question, mais une fois celle-ci traduite en anglais, ils étaient incapables de répondre en français. Malheureusement nous n'avions pas de dictaphone sur nous pour enregistrer ces conversations. En général, ils prétendent aimer le français mais disent que les enseignants ne les motivent pas à apprendre. Ils accusent aussi les parents qui n'achètent pas les manuels nécessaires pour l'apprentissage du français.

### **3.3.2 Résultat des interviews des enseignants**

En ce qui concerne les enseignants, nous avons interviewé ceux qui enseignent en série A1 et ceux qui enseignent dans les autres séries.

Pour ce qui est des séries A1, les enseignants sont unanimes sur le fait que ces élèves ont été mal orientés, qu'ils ont été rejetés dans les autres séries parce qu'ils étaient incompetents et aussi, la majorité de ces élèves sont à la recherche d'un GCE bilingue qui leur permettra de faire « mass communication »<sup>46</sup>. En effet, la série A1 est réservée à des élèves qui ont choisi le français comme une matière de base, ils sont sensés maîtriser cette langue. Malheureusement, ces derniers n'ont pas cette maîtrise qui est attendue d'eux. Ils s'en sortent mal.

Pour les autres séries, l'établissement a décidé d'inscrire la matière Sub-French pour que les élèves ne perdent pas les notions de français qu'ils ont toujours apprises depuis la classe de Form1. Cette matière a pour objectif de travailler leurs performances en communication orale en construisant du même coup leur grammaire, vocabulaire et prononciation. Mais les enseignants pensent que cet objectif n'est jamais atteint car les élèves sont d'abord hostiles envers les leçons de française. Ils fuient les leçons de français et même quand ils sont en classe, ils font autre chose.

Tous les enseignants de French du Lycée bilingue de Molyko-Buea attribuent l'origine des faibles performances en français de leurs élèves à plusieurs éléments à savoir l'environnement qui n'est pas propice à l'apprentissage du français, le manque de manuels

---

<sup>46</sup> C'est une filière de l'université de Buea qui est ouverte aux étudiants bilingues en particulier.

scolaires, les attitudes des élèves qui ne favorisent pas l'apprentissage et surtout, ils rattachent la grande origine de ces problèmes en français aux foyers desquels viennent ces élèves. Comme l'ont souligné la plus part des enseignants, presque tous les foyers autochtones ne veulent pas entendre parler du français à cause des problèmes sociaux et politiques d'où l'hostilité des élèves venant de ces familles.

Pour résoudre ces problèmes, les enseignants disent qu'avant d'enseigner leur programme, ils essaient généralement de relever d'abord le niveau des élèves. Ils disent que les enseignants de French ont beaucoup de problèmes dans les zones anglophones et pour susciter l'intérêt de leurs apprenants, ils sont souvent obligés d'utiliser l'anglais pour dispenser les leçons de français. Mais, en utilisant cette méthode, ils font appel à une approche que les experts ont jugée inadéquate des décennies plus tôt.

Ce chapitre a statué le bilan sur l'enquête de terrain. Il a été question ici de présenter les données recueillies et de les analyser. Ces données ont été recueillies à travers les questionnaires, les observations et les interviews. Les résultats obtenus vont être interprétés dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 4 : Interprétation des résultats et vérification des hypothèses**

Après avoir présenté et analysé les données collectées lors de l'enquête, nous allons dans le présent chapitre interpréter les résultats que nous avons obtenus avant de passer à la vérification des hypothèses émises au tout début de ce travail.

### **4.1 Interprétation des résultats**

Les données que nous avons analysées plus haut nous ont permis d'obtenir un certain nombre de résultats. Cette étape de notre travail consistera à interpréter ces résultats.

#### **4.1.1 Interprétation des résultats issus de l'analyse des questionnaires**

Il ressort exactement que 100% des élèves de la série A1 et 96,07% des élèves de la LSS1 et 2 aiment la langue française soit un pourcentage total de 96,77%. Ceci revient à dire que la majorité de ces élèves aiment la langue de Molière et ils aimeraient tous pouvoir la parler d'où les 100% obtenus à la question relative à ce besoin de s'exprimer. Les raisons pour lesquelles ils tiennent à parler français sont nombreuses et nous avons entre autres le besoin d'intégration nationale qui représente un pourcentage total 65,32% pour tous les élèves interrogés. Les élèves voulant parler français par rapport aux raisons académiques sont tous ceux qui font la série A1 (100%) car ils seront appelés à rencontrer cette langue à l'université et ceux qui apprennent le français pour des besoins de communication avec les francophones sont tous des élèves de LSS1 et 2 (34,67%). En bref, ils veulent tous pouvoir parler français mais malheureusement, cette envie demeure une utopie parce qu'au final, il n'y a qu'un pourcentage de 16,12% qui parle cette langue tandis que 16,93% la parle un peu et 66,93% ne parle pas. Nous avons mené une enquête pour découvrir les raisons pour lesquelles ces élèves qui aiment tous le français comme ils le prétendent ne le parlent pas malgré les cours de FLS2 qu'ils reçoivent.

D'après les investigations, nous avons compris que peu d'élèves assistent aux leçons de français soit 47,58 car ils les trouvent difficiles (73,38%) et ennuyeuses (54,03%). Cela signifie que les leçons de français devraient être assez relaxes pour susciter de l'intérêt chez les apprenants. En effet, de ce qui ressort, ces élèves aiment la langue française mais ils n'aiment pas les leçons de français d'où le nombre d'absence régulière. Cela devient donc un

problème grave parce que la leçon de français qui a en général pour objectif de résoudre les problèmes en français de ces élèves devient plutôt un frein pour ces derniers. C'est pourquoi 62,09% des élèves soulignent que les leçons de français qu'ils reçoivent ne leur permettent pas de remédier à leurs problèmes en français tandis que seulement 37,90% pensent le contraire.

De plus, entre camarades pendant les leçons de French, c'est le pidgin qui est parlé pour 87,09% des apprenants, 10,48% parle le pidgin et 2,94 parle français. Nous constatons donc qu'ils ne s'expriment presque pas en français ce qui constitue un frein dans l'apprentissage de la langue dans la mesure où certains théoriciens comme Krashen pensent qu'une langue s'acquiert à travers les interactions que nous avons dans cette dernière. C'est le même phénomène qui se reproduit une fois à la maison. Le pidgin est une fois de plus la langue parlée par les apprenants à la maison. Si d'aucuns disent que le pidgin ne favorise pas l'apprentissage de l'anglais, que dira-t-on donc de son impact dans l'apprentissage du français ?

En ce qui concerne les difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de l'oral, ils ont non seulement identifié des problèmes tels que la peur d'essayer (90,32%) et le vocabulaire pauvre (87,90%) que les enseignants ont aussi remarqué, mais aussi, ils ont dit rencontrer des problèmes en prononciation (87,45%) et en grammaire (81,4%). Pour d'autre, le problème ne se situe pas seulement au niveau de ceux énumérés plus haut. Ils mentionnent ne pas déjà comprendre la langue française et par conséquent, il devient difficile pour eux d'avoir espoir de parler. Au vu de cet état des choses, nous comprenons qu'ils ont des problèmes de tout ordre et l'enseignant est celui-là qui doit pouvoir faire comprendre à tout apprenant que rien n'est perdu tout en rehaussant sa confiance personnelle à travers certaine stratégie qu'il juge adéquate. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. Près de 56,4% des élèves interrogés trouvent leurs enseignants de French insouciant et juste 45,95% trouve le contraire. Ce pourcentage est insuffisant car bien que la différence ne soit pas tellement grande, nous pensons que l'adjectif « insouciant » ne devrait même pas être mentionné lorsqu'il s'agit de décrire un enseignant et surtout un enseignant de langue.

Les élèves se sont aussi plaints de leurs enseignants à 93,54% qu'ils font le cours uniquement avec ceux qui participent. Cela prouve qu'ils aimeraient bien se sentir concernés et impliqués pendant les leçons de français. Si les enseignants eux-mêmes avouent à 100% qu'ils travaillent avec moins de la moitié de la classe, c'est dire que les objectifs ne sont

jamais atteints. Ils prétendent que moins de la moitié de la classe est motivée à apprendre le français mais nous pensons plutôt à partir des données que nous avons que si les élèves sont démotivés, ce n'est pas parce qu'ils sont hostiles envers le français. Ce sont des leçons de français qu'ils qualifient d'ennuyeuses, les enseignants de français qu'ils jugent pas intéressants, qui les démotivent. Alors, un accent devrait être mis sur la méthode d'enseignement afin de stimuler l'intérêt des apprenants.

À la question de savoir les activités d'apprentissage auxquelles ils exposent leurs élèves, les enseignants interrogés ont cité les dialogues, les jeux de rôle, les débats, les constructions de phrases et la lecture. Mais, ils disent rencontrer comme difficultés le manque d'intérêt ainsi que le manque de manuels scolaire chez les apprenants. Si donc les parents n'achètent pas à leurs enfants des manuels nécessaires pour l'apprentissage du français, c'est preuve que cette langue est reléguée au second plan par ces derniers et la lecture est souvent présentée comme l'un des meilleurs moyens par lesquels l'on acquiert rapidement le vocabulaire d'une langue. Malheureusement, 86,29% des interrogés n'ont pas de manuels en français et seulement 13,70% en possèdent et il s'agit dans ces cas des œuvres au programme. Et même, 57,4% des enseignants estiment que ces manuels ne tiennent pas compte des besoins des apprenants contre 42,85% qui pensent le contraire.

Tous ces enseignants ont répondu ne pas avoir de technique pédagogique précise. Ils prétendent pratiquer l'éclectisme qu'ils trouvent adéquate pour les élèves à qui ils ont à faire. Mais nous continuons de nous étonner sur l'usage effectif de la technique adéquate car les résultats auraient été directement observables au niveau des performances des élèves autant à l'oral qu'à l'écrit. En effet pour ce qui est des notes obtenues, 90,32% des élèves ont une mauvaise note en français tandis que 6,45 a une bonne note. Il est donc indiscutable sur le fait que les leçons de français dispensées ne résolvent ni les problèmes oraux ni les problèmes à l'écrit.

#### **4.1.2 Interprétation des résultats issus des observations et des interviews**

Nous avons jugé nécessaire d'interpréter ensemble les données issues des observations et des interviews parce qu'elles ne sont pas vraiment différentes.

Pour commencer, après les leçons observées que ce soit en observation direct ou en observation participante, un fait est clair : ces élèves ne savent pas bien parler français. Comme il a été souligné bien haut, ils s'expriment en classe en Pidgin, au lieu d'avoir des

livres au programme, ils possèdent plutôt des documents en anglais sur les œuvres au programme. De plus, ils ne participent pas à la leçon mais font plutôt autre chose pendant que l'enseignant s'égosille à expliquer en anglais pour leur faciliter la tâche. Dans les questionnaires, les enseignants ont dit pratiquer l'éclectisme mais lorsque nous nous sommes rendue en classe nous avons été confrontée à une autre réalité qui est la méthode grammaire-traduction.

Également, les enseignants ont eux aussi des problèmes en français vu qu'ils sont anglophones. Nous avons décelé plusieurs problèmes dans leurs discours oraux prouvant qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes la langue qu'ils enseignent. La question est dès lors celle de savoir si les élèves formés par de tels enseignants peuvent atteindre les objectifs attendus d'eux.

Les interviews aussi nous ont permis premièrement de savoir que ces élèves ont de problèmes réels en expression orale et deuxièmement, nous avons compris à travers les enseignants que ceux de séries A1 qui étudient le français comme une matière de base ne sont pas totalement différents des autres qui ne font que Sub-French étant donné leur niveau en français.

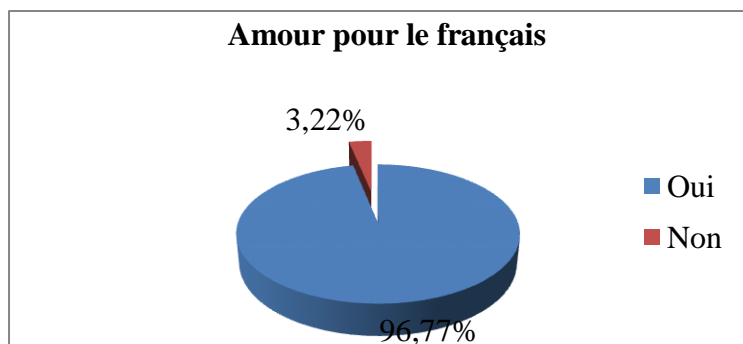
Il semblerait à partir de leurs explications que les autochtones soient hostiles envers le français pour des raisons sociopolitiques. C'est pour cette raison que les parents n'encouragent pas leurs enfants à apprendre le français et ne font aucun effort pour participer dans cette optique. Une fois de plus, le problème des manuels que les élèves n'ont pas été évoqué.

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

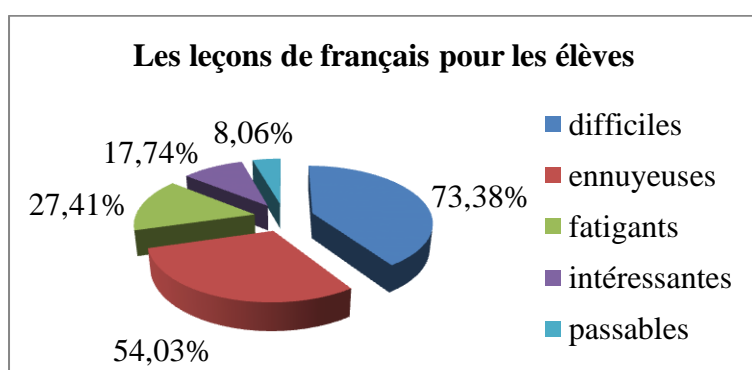
D'après le dictionnaire Larousse, une hypothèse renvoie à une proposition initiale à partir de laquelle l'on construit un raisonnement. Il peut s'agir aussi d'une supposition ou d'une éventualité. Notre recherche comme toute étude en sciences sociales part d'une observation ou motivation, ensuite de l'émission des hypothèses, en passant par la phase expérimentale ou d'enquête, puis à la vérification des dites hypothèses. Avant d'infirmer ou d'affirmer ces hypothèses émises plutôt, nous devons d'abord les rappeler. Notre recherche était basée sur les hypothèses suivantes :

- H1** Les élèves du sous-système anglophone sont hostiles envers la langue française et c'est cette mauvaise attitude face à cette dernière qui favoriserait les mauvaises performances en communication orale de ceux-ci.
- H2** Les élèves du sous-système anglophone vivant dans des zones anglophones rencontreraient un problème au niveau de l'expression orale en français parce qu'ils sont dans un environnement marqué par le plurilinguisme avec à majorité l'anglais dans le cadre formel et le pidgin English ailleurs.
- H3** Les parents ne font pas leur devoir qui est celui d'acheter tous les documents pouvant aider leurs enfants à améliorer leur apprentissage de la langue.
- H4** Une autre cause de cette ineffectivité de l'apprentissage de la langue française serait la non-utilisation de la technique d'enseignement adéquate.

#### 4.2.1 Vérification de l'hypothèse 1



**Diagramme 1**



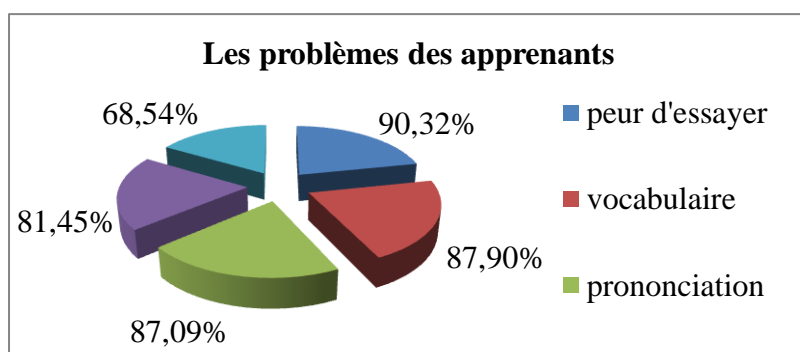
**Diagramme 2**

Suivant le bilan de l'enquête tel qu'exprimé dans les diagrammes 1 et 2, 96,77% des élèves aiment la langue française. Cependant, 73,38% de ces élèves trouvent les leçons de français difficiles tandis que 54,03% les trouvent ennuyeuses. C'est preuve donc qu'ils ne sont pas hostiles envers la langue française mais ils le sont plutôt envers les leçons de français qu'ils trouvent difficiles et ennuyeuses. En d'autres termes, notre hypothèse ne saurait être

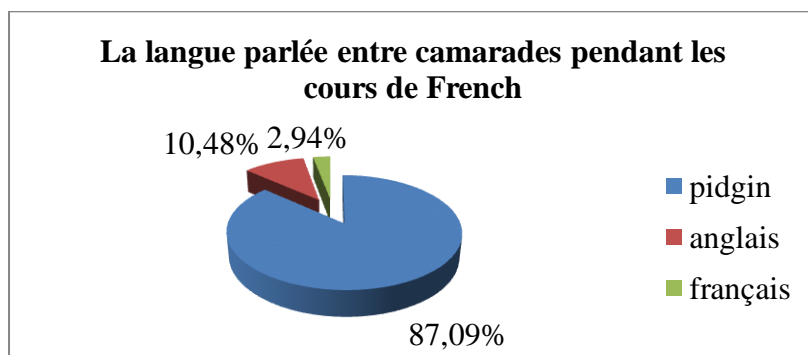


confirmée dans la mesure où presque tous ces élèves aiment la langue française. S'ils ont donc des faibles performances orales en la dite langue, ce n'est pas à cause de leurs attitudes (positive dans ce cas) face à la langue française, mais le problème viendrait d'ailleurs. Nous constatons plutôt qu'ils ont des problèmes au niveau des leçons de français. Le bilan des observations que nous avons faites convergent dans ce sens étant donné qu'au lieu de se concentrer à suivre le cours de français, les élèves s'amuse à faire autre chose ; c'est preuve qu'ils n'apprécient pas les cours de French.

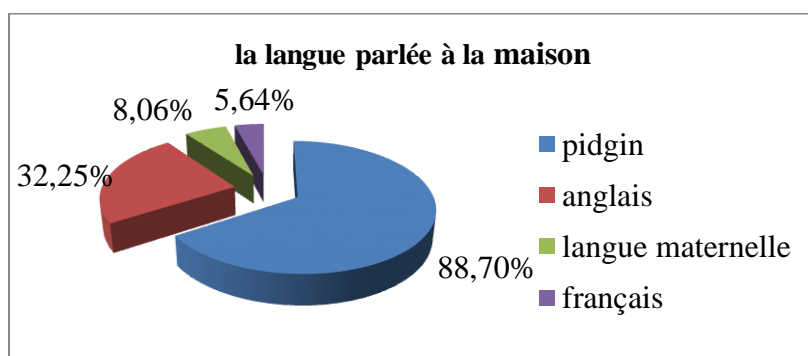
#### 4.2.2 Vérification de l'hypothèse 2



**Diagramme 3**



**Diagramme 4**



**Diagramme 5**

L'hypothèse numéro2 est confirmée dans le cadre de notre recherche. En effet, les enquêtes menées nous ont permises de comprendre et de déduire que si les élèves des problèmes à l'oral en français, c'est aussi parce qu'ils vivent dans une zone anglophone, le

français ayant une place minoritaire. Alors, ils ne sont pas motivés à l'apprendre et rencontrent beaucoup d'obstacles dans la mesure où ils entrent généralement en contact avec le français seulement pendant les cours de French. C'est pour cette raison qu'ils ont peur d'essayer, ils ont aussi des problèmes au niveau du vocabulaire, de la prononciation, de la grammaire et il y en a qui ne comprennent même pas le français. Les élèves anglophones du lycée bilingue de Molyko-Buea ont donc autant de difficultés en français parce qu'ils ont très peu de contact avec la langue française et ce n'est que normal qu'ils rencontrent les problèmes du diagramme 3. Dans les diagrammes 4 et 5, nous constatons que ces enfants utilisent le pidgin dans presque tous les contextes.

#### 4.2.3 Vérification de l'hypothèse 3

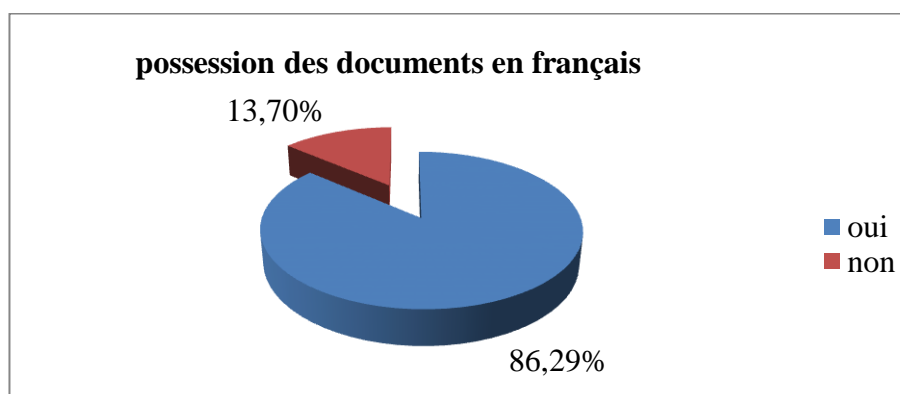
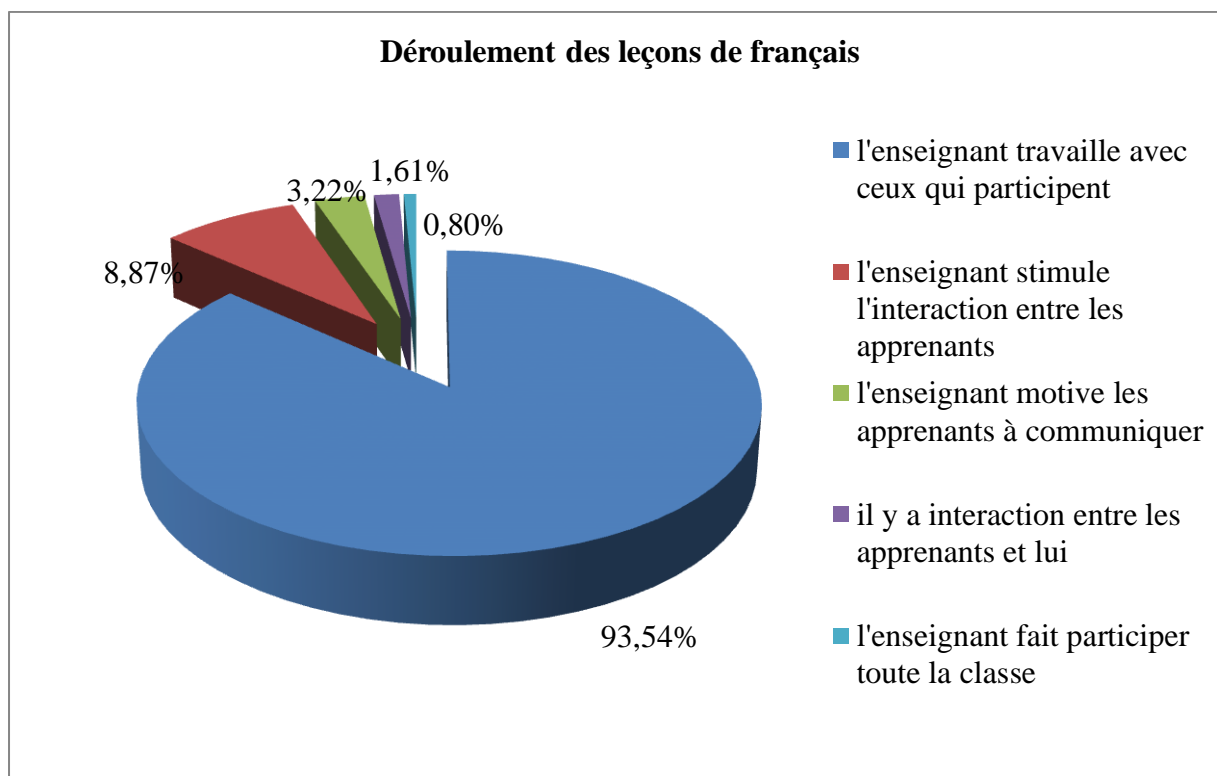


Diagramme 6

À la question de savoir si les élèves possèdent des documents en français, 86,29% répondent « non » contre 13,70 qui disent « oui ». Ceci revient à dire que les parents ne font aucun effort pour contribuer à l'apprentissage du français de leurs enfants. Le français pour ces derniers est une matière qui peut être négligée. Mais ils oublient peut-être qu'il s'agit d'une des langues officielles du Cameroun et qu'être bilingue pourrait représenter un atout pour leurs enfants. En effet, le French qu'ils reçoivent n'a pas uniquement un objectif académique. Bien avant dans ce travail, il est mentionné que la connaissance des deux langues contribue à une meilleure intégration nationale. En outre, les enseignants que nous avons interrogés ont énoncé un problème lié au manque de manuels scolaire de la part des élèves et un autre aux réticences des parents. Il s'agit des conflits sociopolitiques que ces parents ont psychologiquement développés contre la partie orientale du Cameroun encore appelée le Cameroun francophone. Mais ils devraient comprendre que ce n'est pas nécessaire de tuer la jeunesse comme ils le font en les poussant à haïr les leçons de French. L'hypothèse selon laquelle les parents contribuent aux faibles performances que les élèves anglophones présente est par ailleurs vérifiée.

#### 4.2.4 Vérification de l'hypothèse 4



**Diagramme 7**

Les enseignants qui ont été interrogés nous ont dit pratiqué la méthode éclectique c'est-à-dire un mélange de toutes les méthodes selon les situations. Cependant, nos observations nous ont permis de constater que la méthode d'enseignement pratiquée à Buea par les enseignants est la méthode grammaire-traduction. En d'autres termes, ils enseignent le français en anglais et les enseignants ne travaillent qu'avec les élèves qui participent (54% des élèves disent que les enseignants ne travaillent qu'avec ceux qui participent). Selon plusieurs linguistes, une langue s'apprend mieux en immersion et revenir chaque fois à la langue de départ ne constitue pas un atout. Alors, l'hypothèse quatre est aussi vérifiée car la technique que ces enseignants emploient ne permet pas aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour s'exprimer oralement en français.

Durant l'enquête que nous avons menée, nous avons également constaté que certains enseignants n'avaient pas aussi les compétences en communication orale en français ceci qui entravait leur performance orale dans ladite langue. Nous pensons qu'un enseignant qui ne maîtrise pas ce qu'il enseigne ne peut contribuer à l'apprentissage de ses élèves. Alors pour conclure nous pouvons dire qu'une autre cause des mauvaises performances en

communication orale des élèves du lycée bilingue de Buea est le fait que les enseignants ne soient pas assez qualifiés.

Ce chapitre a constitué la clé de voûte de notre travail. L'enquête menée nous a permis d'avoir les résultats en rapport avec notre étude. Nous avons ensuite interprété ces résultats avant de passer à la vérification des hypothèses. Nous avons pu infirmer la première hypothèse et confirmer les trois autres.

Cette partie a reposé sur les démarches méthodologiques de notre recherche. D'une part, nous avons présenté et analysé les données recueillies sur le terrain, d'autre part, nous avons interprété les résultats issus de cette analyse pour enfin infirmer et confirmer certaines hypothèses. Au terme de cette deuxième partie, nous concluons que la première hypothèse selon laquelle les élèves sont hostiles à la langue française est invalide car, au contraire ils aiment la langue française et sont plutôt hostiles aux cours de français. Nous avons donc compris que si ces derniers ne s'expriment pas en français, le problème provient de l'environnement linguistique marqué par la minorité du français, des parents qui n'encouragent pas leurs enfants et aussi des enseignants qui d'un ne sont pas qualifiés. Il nous revient dès lors dans la dernière partie de notre travail de faire les propositions didactiques qui aideront dans le processus enseignement/apprentissage du FLS2.



**TROISIÈME PARTIE :  
PROPOSITIONS DIDACTIQUES**

Dans les deux premières parties, nous avons fait le point sur les fondements théoriques de notre recherche, ses démarches méthodologiques ainsi que les résultats des enquêtes. Dans la présente partie qui constitue la dernière de ce travail, nous ferons comme l'indique son intitulé, des propositions didactiques. Tout comme les deux autres parties, elle sera constituée de deux chapitres.

Le chapitre cinq s'articulera autour du rappel des théories de références et l'implication de chacune de ces théories dans la démarche méthodologique qui a été adoptée.

Le chapitre six pour sa part, consistera à faire des propositions au MINESEC, aux enseignants et autorités des établissements, aux parents et aux élèves afin d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage du français aux anglophones.

## **Chapitre 5 : Rappel des théories de référence et leur implication**

Ce chapitre de notre travail a pour objectif de faire un certain nombre de rappels théoriques sur notre travail. Nous comptons faire un rappel de nos théories de référence. En outre nous allons dans cette partie du travail montrer comment la motivation des élèves et l'intégration des activités ludiques en classe de FLS2 contribuent en un apprentissage effectif.

### **5.1 Rappel des théories de référence**

Notre travail est centré sur la théorie behavioriste et sur la théorie socioconstructiviste de Vygotsky.

#### **5.1.1 Le behaviorisme**

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ce courant théorique qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, exerce encore aujourd'hui une influence très forte, notamment dans les pays anglo-saxons. Avec le behaviorisme, terme créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot « behavior » signifiant comportement, la psychologie est devenue la science du comportement. Il s'agit de la manifestation observable, de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Le behaviorisme est à l'origine le conditionnement répondant, l'enseignement programmé, une bonne part de la pédagogie par objectifs (PPO) et de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ainsi que le développement actuel des référentiels de compétences et de la pédagogie de maîtrise.

La force du behaviorisme a été de proposer une théorie complète de l'apprentissage :

- En le définissant : apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate ;
- En précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre : répétition de l'association stimulus-réponse ;

- En proposant une méthode d'enseignement-apprentissage : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de bonnes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

Cette théorie implique que l'enseignant définisse les connaissances à acquérir, non pas d'une manière « mentaliste » (en usant de termes comme compréhension, esprit d'analyse ou de synthèse... qui concernent ce qui se passe à l'intérieur de l'apprenant), mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage.

Ce qui est attendu au niveau des élèves ce sont des comportements du genre : l'élève devra être capable de + un verbe d'action. Un verbe d'action (distinguer, nommer, reconnaître, classer...) et non un verbe mentaliste (comprendre, savoir, réfléchir...).

Travailler au plus près des comportements permet d'être plus précis quant on parle d'objectifs pédagogiques, de compétences à maîtriser, etc. Par exemple, en classe ou en corrigeant des travaux écrits, il y a une manière de faire des observations (mal compris, à revoir, etc.) qui n'aide pas l'élève à bien repérer ce qui ne va pas, aussi bien d'ailleurs que ce qui a été correctement réalisé. Là aussi, travailler précisément au niveau des observables permettra davantage à l'élève d'identifier ses erreurs et de travailler à les rectifier.

Le modèle behavioriste limite le risque de dogmatisme verbal de la part de l'enseignant, en l'obligeant à se centrer sur l'élève et sur la tâche intellectuelle que celui-ci doit réussir, plutôt que sur l'organisation de son propre discours et de sa progression. Cette forme de décentration, cette façon de sortir de soi-même a contribué à favoriser les échanges entre enseignants sur leurs gestes professionnels.

Ce modèle d'apprentissage a contribué à renouveler les pratiques en matière d'évaluation. Pour Marie-Thérèse Betoko Ambassa, une évaluation ne s'improvise pas ; « Chaque enseignant devrait réfléchir sur les critères d'évaluation relatifs aux activités de la matière qu'il enseigne »<sup>47</sup> C'est grâce à lui qu'on peut s'assurer qu'une question correspond bien à l'objectif qu'on s'est fixé. Il constitue un outil efficace dans la concertation entre enseignants, lorsqu'on cherche à s'assurer que l'on a les mêmes buts, que les mêmes mots ne recouvrent pas deux projets distincts.

---

<sup>47</sup> M.-T., Betoko Ambassa, « Évaluation dans les filières lettres modernes françaises et lettres bilingues de l'École normale supérieure », *Syllabus Review 3, Human and Social Sciences Series*, 2012, P.182.



### 5.1.2 Le socioconstructivisme

Les premiers travaux menés dans le cadre socioconstructiviste ont conduit à mettre en évidence que l'interaction avec des pairs permettait d'agir sur le développement cognitif. Selon Vygotsky, l'apprentissage se réalise au niveau de la zone proximale de développement où se manifestent les interactions entre les autres et l'apprenant. L'approche sociocognitive ou socioconstructiviste met en évidence les interactions, les échanges, le travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant-élèves et élèves-élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent. Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit. L'enseignant ici se comporte en tuteur, le soin restant aux apprenants de construire le savoir.

Une transposition de cette théorie dans la didactique du FLS2 soutient la réflexion selon laquelle « apprendre une langue c'est se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible » (Puren)<sup>48</sup>.

En effet, comme le souligne Defays<sup>49</sup>, les condisciples jouent plusieurs rôles dans l'apprentissage de chacun des membres de la petite communauté. Ils sont les uns pour les autres des interlocuteurs dans les conversations ou les mises en scènes.

---

<sup>48</sup>C., Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé internationale, Collection DLE, 1988, P.372.

<sup>49</sup> J.-M., Defays, *Français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont, Pierre Mardaga : éditeur, 2003.

Le tableau qui suit est représentatif des deux théories élaborées ci-haut.

**Tableau 23: Représentation schématique des courants théoriques de référence pour notre mémoire.**

<b>Courants théoriques</b>	<b>Qu'est-ce que l'enseignement ?</b>	<b>Qu'est-ce que l'apprentissage ?</b>	<b>Méthodes pédagogiques appropriées</b>
<b>Behaviorisme</b>	Enseigner c'est stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés, opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner.	Apprendre c'est associer par conditionnement une récompense à une réponse spécifique, c'est par essais-erreurs, c'est par renforcement.	Enseignement programmé, enseignement assisté par ordinateur, pédagogie par objectifs,
<b>Socioconstructivisme</b>	Enseigner c'est organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs.	Apprendre c'est co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.

## **5.2 Implication de ces théories dans le processus d'enseignement/apprentissage du français**

Dans cette partie, nous voulons montrer les différents contours qui doivent être revus pour une amélioration de la didactique du FLS2 en direction des apprenants du sous-système éducatif anglophone. D'abord, nous tenons à préciser qu'à l'issue de l'interprétation des résultats, il ressort que les élèves ne sont pas hostiles envers la langue française mais plutôt

envers les leçons de français qu'ils trouvent ennuyeuses. Ceci signifie donc que les pratiques de classe devraient être motivantes pour ces élèves. Il s'agira alors de présenter le lien entre la motivation et l'apprentissage et aussi de montrer la place du jeu dans une leçon de FLS2.

### **5.2.1 Motivation et Apprentissage**

Pour que les élèves cherchent à s'améliorer, ou tout simplement pour qu'ils s'impliquent de façon significative dans l'apprentissage, il faut que la motivation soit au rendez-vous, il faudrait également que l'enseignant suscite chez ces apprenants le désir pour l'apprentissage, qu'il leur montre l'intérêt qu'ils ont à mener cet apprentissage, et qu'il leur confère une certaine liberté quant à l'apprentissage même. Désir, intérêt et liberté sont donc inhérents à la motivation. Pour qu'une activité d'apprentissage suscite de la motivation des élèves, Roland Viau<sup>50</sup> suggère qu'elle remplisse les conditions suivantes :

- **Être signifiante aux yeux de l'élève**

Une activité est signifiante pour un élève dans la mesure où elle correspond à ses champs d'intérêts, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations. Cette condition favorise particulièrement la perception qu'a l'élève de la valeur qu'il accorde à l'activité. Ainsi, plus une activité est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile. Tenir compte des thèmes appréciés par les élèves dans le choix des contenus d'activité, prendre le temps de justifier l'utilité de l'activité pour le cours et pour l'ensemble du programme sont des façons pour un enseignant de donner du sens à une activité.

- **Etre diversifié et s'intégrer aux activités**

La diversité doit d'abord se retrouver dans le nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité. Lorsque l'activité ne nécessite l'exécution que d'une seule tâche, elle est généralement peu motivante aux yeux des élèves.

Les activités retenues doivent également être variés. La répétition d'une même activité jour après jour (par exemple lecture et discussion d'un texte) peut être une source de démotivation pour l'élève en raison de son caractère routinier. Si l'élève est invité à accomplir différentes activités et s'il a la possibilité de choisir celles qui lui conviennent le mieux, il aura le sentiment d'exercer un certain contrôle sur ce qui se déroule en classe.

---

<sup>50</sup> R., Viau, « Des Conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », in *Correspondances*, Vol 5, N°3, Février 2003.

Une activité doit être intégrée à d'autres activités, c'est-à-dire qu'elle doit s'inscrire dans une séquence logique. Pour que l'élève perçoive la valeur d'une activité, il faut qu'il puisse facilement constater que cette dernière est directement reliée à celle qu'il vient d'accomplir et à celle qui suivra. Il sera plus facile de proposer des activités intégrées aux élèves si elles sont situées dans un projet ou une démarche pédagogique.

- **Représenter un défi pour l'élève**

Une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni facile, ni trop difficile. Ainsi, un élève se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité. Les jeux vidéo dont les jeunes sont friands sont de bons exemples d'activités offrant des défis à relever. Les jeunes, qui y trouvent des tâches à leur mesure, ont le sentiment qu'ils triompheront s'ils se montrent persévérants ; il devrait en être ainsi dans les cours de français. Cette condition influe sur la perception que l'élève a de sa compétence, car s'il réussit à relever le défi, il aura tendance à attribuer son succès non pas au peu de complexité de la tâche, mais à ses propres capacités et à ses efforts.

- **Exiger un engagement cognitif de l'élève**

Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions, etc. si par exemple les exercices demandés à l'élève consistent seulement à appliquer de façon mécanique une procédure grammaticale, ils seront davantage pour celui-ci une source d'ennui qu'une incitation à s'engager sur le plan cognitif. Cette condition touche la perception que l'élève a de sa compétence, car elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité. Il faut évidemment que l'engagement cognitif exigé corresponde à ce que l'élève soit en mesure d'offrir pour assurer la réussite de l'activité en question.

- **Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres**

Une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun. L'apprentissage coopératif est fondé sur le principe de la collaboration et suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur capacité à contrôler leurs apprentissages. Des activités axées sur la compétition plutôt que sur la collaboration ne peuvent motiver que les plus forts, c'est-à-dire ceux qui ont des chances de gagner.

- **Avoir un caractère interdisciplinaire**

Pour amener l'élève à comprendre la nécessité de maîtriser le français, il est souhaitable que les activités qui se déroulent dans le cadre des cours de français soient liées à d'autres domaines d'étude comme par exemple la philosophie, la biologie, l'histoire, etc. L'intégration des autres disciplines dans les cours de français aide les élèves à se rendre compte que de bonnes connaissances langagières ne sont pas seulement utiles à ceux qui font des études littéraires mais qu'elles sont profitables à tous ceux qui doivent communiquer avec un public.

- **Comporter des consignes claires**

L'élève doit savoir ce qu'on attend de lui. Ainsi, il ne perdra pas de temps à chercher à comprendre ce qu'il doit faire. Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande. En ce sens, il serait sage de toujours vérifier leur compréhension des consignes, car celles-ci risquent d'être moins claires que pour la personne qui les a énoncées, généralement très familière avec le sujet.

## **5.2.2 Les activités ludiques et apprentissage**

Le mot français ludique vient du latin « ludi » qui signifie « jeu ». D'après le Larousse pratique, ludique renvoie à ce qui est relatif au jeu ; qui manifeste un certain penchant pour le jeu : une forme ludique d'apprentissage.

Les activités ludiques sont donc des exercices qui intègrent le jeu. Huitzinga définit le jeu comme :

Une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie, et d'une conscience d'être « autrement » que dans la vie courante<sup>51</sup>.

Au vu de ce qui précède, on pourrait se demander si jeu et apprentissage scolaire vont ensemble. Patrice Julien dans son livre *Activités ludique* reformule cette question à laquelle il donne la réponse : « peut-on vraiment apprendre avec des jeux, oui, peut-être mieux qu'en s'ennuyant. »<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Huitzinga, *Homo ludens*, ed Callimard, 1993, P.12.

<sup>52</sup> P., Julien, *Activité ludiques*, Paris, Clé international, Collection techniques de classe, 1988, P.30.

- **Les activités ludiques : un accessoire**

Ce qui est plaisant et ludique peut paraître d'une plus grande efficacité pédagogique, attirer plus facilement l'attention et mieux susciter l'intérêt que ce qui imposerait des contraintes rebutantes. Les activités ludiques sont un accessoire utile qui permet de rendre l'étude agréable, de la cacher sous l'apparence de la liberté et du plaisir sans lequel les enfants ne feraient pas un effort vers l'acquisition des savoirs et des compétences.

- **Le jeu : un état d'esprit**

Le jeu peut être plus qu'un simple gadget pédagogique. Patrice Julien dit qu'il peut devenir un état d'esprit, un mode privilégié d'apprentissage et même un mode de vie. En effet, il ajoute que grâce aux activités ludiques, les capacités individuelles sont mises en cause de manière beaucoup moins culpabilisante qu'à travers les modes d'évaluation traditionnels du système scolaire.

Le jeu favorise donc un état d'esprit positif ou l'attitude ludique chez les élèves qui peuvent en toute confiance prendre la parole sans être intimidés par la peur de l'autre ou de l'échec. Les élèves des classes qui ont intégré le jeu dans leur stratégie pédagogique ne viennent plus en classe à reculons mais avec envie. Les enseignants voient progresser les élèves de façon sensible, en particulier ceux qui sont habituellement réfractaires ou apathiques à l'activité purement scolaire.

- **Le Jeu de rôles**

Il s'agit ici de donner au sujet la possibilité de jouer, à faire semblant d'être quelqu'un d'autre tout en restant soi-même. Ici, les répliques du rôle ne sont pas apprises, répétées ou préparées comme dans la dramatisation. Elles doivent être improvisées, en fonction du thème, d'une situation, d'un rôle psychologique et social fixé à priori.

Le jeu de rôles favorise l'apprentissage en ce sens qu'il assure un grand nombre de réemplois qui ne sont pas simples répétitions des dialogues de départ et aide les étudiants à les transposer dans d'autres situations que celles de la leçon. Cette technique a l'avantage que les élèves peuvent s'y engager un peu plus, qu'ils doivent négocier entre eux la distribution des rôles, l'élaboration des répliques ou du scénario qu'ils joueront.

En bref, faire de la classe de français un grand jeu c'est envisager de jouer pour faire naître l'intérêt et la motivation des élèves, 'est créer un univers qui favorise l'expression libre

chez l'apprenant. Le jeu en classe de langue FLS2 favorise également l'épanouissement de la personnalité des apprenants. Il existe en effet de fortes analogies entre le jeu et la communication verbale. Il suffit donc de sélectionner des jeux qui exigent la parole pour que les cours de French soient une réussite.

Ce chapitre que nous achevons a consisté à faire un rappel sur les théories de références et aussi nous avons montré la place de la motivation et du jeu dans une classe de FLS. Le chapitre qui va suivre aura pour objectif de faire des suggestions et des propositions à tous les participants au processus d'éducation.

## **Chapitre 6 : Recommandations et fiche didactique**

Cette partie du travail est centrée sur un ensemble de propositions émises en vue d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage du français au anglophones et d'accroître la mise en place du bilinguisme français-anglais en contexte anglophone dominé par le pidgin et l'anglais. Dès lors, à la base des résultats obtenus dans cette étude, nos recommandations s'adressent à l'organe en charge de l'enseignement secondaire (MINESEC), aux enseignants et autorités des établissements, aux parents et aux élèves.

### **6.1 Recommandations**

L'amélioration du processus enseignement apprentissage du français dans le sous-système éducatif anglophone passe certes par les méthodes d'enseignements proposées dans le chapitre qui précède, mais également avant de mettre cela en pratique, il est des choses qu'il faudrait encore mettre au point. Il s'agit d'un ensemble de recommandations que nous envoyons à tous les acteurs de l'éducation.

#### **6.1.1 Au MINESEC**

Le MINESEC est l'organe en charge de l'éducation secondaire. Alors les pouvoirs qui lui sont conférés nous obligent à nous retourner lui pour faire des propositions.

Il revient à se ministère d'organiser des séminaires de formation à l'endroit des enseignants afin d'assurer la bonne transmission des savoirs qu'ils possèdent. En effet, bon nombre d'enseignants sur le terrain ont des connaissances mais la non utilisation de la technique adéquate empêche la transmission effective du savoir.

Il faudrait également que des inspecteurs soient régulièrement envoyés sur le terrain afin de vérifier l'application effective des méthodes d'enseignement prescrites par les instructions officielles.

De plus il y sur le terrain des enseignants qui envoient d'autres personnes prises dans les quartiers et sans compétence pour les représenter dans les salles de classe. Le ministère devraient souvent envoyer certains représentants sur le terrain pour s'assurer que les enseignants qui interviennent dans les salle de classe sont qualifiés pour mener à bien la tâche



qui leur est confiée, celle de conduire au développement de notre nation en faisant des apprenants les têtes bien faites.

Pour encourager le bilinguisme, il devrait avoir des clubs bilingues dans tous les établissements du Cameroun avec des concours organisés par le gouvernement pour récompenser les meilleurs élèves dans les langues secondes 2 (LS2).

La matière Sub-french devrait être imposée dans tous les établissements du système anglophone dans le but de permettre aux élèves des autres séries de ne pas perdre les notions de français acquises jusqu'en classe de Form V. Et surtout dans les zones anglophones, elle doit être une matière non négligeable.

Le ministère doit aussi travailler en collaboration avec le GCE Board qui propose les épreuves de français en anglais. En d'autre terme, il devrait faire entendre à cette structure que les élèves acquièrent des compétences en langue lorsqu'ils sont appelés à se frotter aux réalités de cette langue et par ailleurs, constituer des épreuves dans leur langue source ne les aide pas à développer les compétences de communications tant orales qu'écrites dont ils ont besoins pour être de bons camerounais intégrés.

Nous avons constaté qu'il y a un manque d'enseignants de FLS2 sur le terrain et c'est la raison pour laquelle beaucoup d'enseignants vacataires sont recrutés pour remédier à ce problème. Alors, nous suggérons que des filières professionnelles en didactique du FLE soient ouvertes dans toutes les universités du Cameroun. Ceci permettrait aux étudiants diplômés de mieux s'intégrer s'ils le désirent dans le monde de l'enseignement. Heureusement cette filière est déjà opérationnelle à l'université de Buea nous espérons donc qu'elle va s'étendre dans tout le triangle national.

### **6.1.2 Aux autorités des établissements et enseignants**

L'administration de l'école ainsi que les enseignants de French ont également un rôle important à jouer dans le processus.

L'administration a pour rôle ici de s'assurer que ce sont des enseignants affecté dans leurs établissements qui enseignent réellement et aussi en cas de recrutement d'enseignants vacataires, elle doit s'assurer que la personne retenue possède la qualification nécessaire pour ne pas induire les apprenants en erreur.

Les enseignants doivent être continuellement en formation. Comme le stipule Tsafack, « la formation d'un enseignant n'est jamais achevée à cause de l'adolescence des connaissances, de l'évolution de la société, des nouveautés produites par la recherche et de la volonté de toujours améliorer l'enseignement »<sup>53</sup>. Ils doivent établir en début d'année des contrats pédagogiques permettant de discipliner les apprenants avec qui ils passeront toute l'année scolaire.

- **Le contrat pédagogique**

Le contrat pédagogique est comme son nom l'indique un contrat que l'enseignant et les apprenants établissent afin d'établir l'ordre dans sa classe. En d'autres termes, c'est une espèce de code de la classe qu'il faut suivre pour échapper à des punitions qui y figurent ou pour recevoir les récompenses. Pour que l'enseignant ne passe pas pour un autoritaire, les punitions doivent être négociées avec l'aide de sa classe mais il devrait déjà avoir des exemples de punition. Egalement, certaines récompenses doivent être prévues pour stimuler les apprenants. Ci-dessous, nous avons proposé un exemple de contrat pédagogique.

**Tableau 24: Contrat pédagogique**

Ce tableau que nous allons coller à la première page de notre cahier de french est composé d'un ensemble d'interdictions pendant les cours de french. Les punitions qui correspondent à chaque infraction ont été élaborées par l'enseignant et nous. Alors nous devons veuillez à leur application en cas de nécessité.	
<b>Infractions/bons comportements</b>	<b>Punitions/récompenses</b>
Le retard.	Lave la salle de classe tout seul le jour où l'on est en retard au cours de français.
Absences non justifiées.	Enseignement des cours que l'on a manqués.
Bavardage et trouble.	Soustraction d'un point et mise à genoux.
Pidgin en classe.	Rédaction d'un discours en français sur un thème que la classe propose.
Participation à toutes les leçons d'une séquence.	Ajout d'un point à l'évaluation de cette séquence.
Devoir pas fait.	Faire ce devoir cent fois dans un cahier de 100 pages.

<sup>53</sup> G., Tsafack, *Éthique et déontologie de l'éducation*, Collection : sciences de l'éducation, Yaoundé, Presses universitaires d'Afrique, 1998, P.163 ;

Salle de classe sale.	Toute la classe ramasse les ordures et fait le cours à genoux.
Réponse juste quand ça paraît difficile pour toute la classe.	Ajout d'un point à la personne qui a trouvé la bonne réponse.
Tricherie	Soustraction de cinq points.
Si l'on mange en classe,	l'on apporte ce qu'on mangeait pour toute la classe.
Première note après une évaluation.	Roi ou reine de la classe pendant trois jours
Dernière note après une évaluation.	Présentation d'un bilan de ce qui n'a pas marché devant toute la classe.il/elle efface le tableau jusqu'à la prochaine évaluation.
Manque de respect à l'enseignant.	On se couche à plat ventre sous le tableau.

La liste qui suit constitue également un ensemble de choses qu'un enseignant doit suivre pour bien gérer son année scolaire et réussir dans la transmission des savoirs.

- Faire une évaluation diagnostique précise des acquis et des difficultés de chaque élève ;
- Définir ses exigences et les réaffirmer régulièrement : un cadre de travail structurant favorise l'implication des élèves ;
- Clarifier ses attentes : pour être motivé, l'élève a besoin de se représenter clairement ce qu'on attend de lui et ce qu'il saura au terme de l'exercice ;
- Adapter sa progression en fonction des besoins et des difficultés des élèves afin d'éviter le décrochage ;
- Favoriser la réussite des contrôles : l'élève sait précisément sur quoi il sera évalué ; le but du devoir n'est pas de « piéger » l'élève mais de l'aider à mettre en œuvre les connaissances et compétences acquises ;
- Justifier l'évaluation : les commentaires portés sur les copies doivent permettre à l'élève de comprendre sa note et ses erreurs afin d'éviter le découragement ;
- Éviter les appréciations stigmatisantes (paresseux, nul, etc.) et éviter de lire devant la classe les devoirs ratés ;
- Prendre appui sur ce savent les élèves plutôt que de pointer des « manques » à combler ;

- Reconnaître le statut de l'erreur qui constitue une étape dans un processus d'apprentissage ;
- S'appuyer sur la curiosité des élèves et la susciter ;
- Favoriser les interactions entre élèves par des travaux de groupe ;
- Solliciter la parole de chaque élève ;
- Valoriser les efforts et les réussites, les compétences particulières, non-scolaires ;
- S'entretenir individuellement et confidentiellement avec les élèves démotivés et /ou perturbateurs.

Les enseignants doivent adopter les pratiques classe motivantes qui ont été proposées dans le chapitre précédent pour que les élèves changent d'attitude envers les leçons de français. Il s'agit à titre de rappel de :

- Des échanges avec les pairs sur des sujets variés ;
- Des exposés oraux ;
- Des jeux de rôles ;
- Des échanges d'opinions et débats ;
- Des paraphrases et reformulations ;
- Des sketches élaborés et interprétés en groupes ;
- Des exercices de conceptualisation.

Une réflexion sur l'élaboration d'un enseignement/apprentissage de l'oral en direction des apprenants anglophones du français au Cameroun nécessite que l'on s'appuie, tout d'abord, sur des principes s'appliquant à l'ensemble de la production orale, c'est-à-dire, à partir du moment où le son est émis par l'organe phonatoire jusqu'à son émission en tant que message. Pour être exécuté, cela requiert savoirs et savoir-faire, tout un programme qui selon Guimbretière (1994 : 71)<sup>54</sup> comporte des savoirs sur quatre plans : le plan phonologique, le plan prosodique, le plan morphosyntaxique et le plan culturel.

Au plan phonologique, il est question de la connaissance du système phonique de la langue française par les anglophones, de l'apprentissage des sons nouveaux, ou de la correction phonétique.

---

<sup>54</sup>É., Guimbretière, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier Hatier, 1996.

Au plan prosodique, il s'agit de la connaissance des schémas mélodiques de base, des procédés de segmentation, de mise en valeur, d'expressivité, de hiérarchisation de l'information.

Au plan morphosyntaxique, on parle de la connaissance des règles grammaticales liées au fonctionnement de la langue.

Au plan culturel, on s'attarde sur la connaissance du comportement et des attitudes des locuteurs de la langue cible, les textes doivent donc être en rapport avec la culture des apprenants anglophones.

Les enseignants doivent aussi contrôler l'usage des autres langues dans sa salle de classe. Le français doit être la langue parlée pendant les leçons de FLS2. Les élèves qui utilisent les autres langues en l'occurrence le pidgin devraient être punis. Notons que ces punitions doivent être inscrites dans un contrat de classe que l'enseignant a établi avec ses élèves en début d'année.

Un bon enseignant est en outre celui qui connaît ses apprenants. Il doit porter attention à tous les élèves, considérés à la fois dans leur ensemble (dynamique de classe) et individuellement (différenciation pédagogique). Il repère les élèves passifs, « qui ne font rien » et tente de comprendre les causes possibles de leur absence de motivation.

Il existe en effet plusieurs types d'élèves :

- L'élève qui a une mauvaise image de soi, construite par des échecs répétés et faisant obstacle à l'apprentissage et à l'implication dans les activités ;
- L'élève qui a peur de se tromper et qui craint le regard des autres ;
- L'élève qui a des difficultés de compréhension des textes, des consignes et qui se décourage ;
- L'élève qui ne comprend pas les attentes de l'enseignant, ni les enjeux de la discipline ;
- L'élève qui a peur d'apprendre : être invité à découvrir de nouvelles connaissances, à se poser des questions peut être déstabilisant ;
- L'élève qui a besoin d'un temps de recherche et de réflexion important et qui abandonne si le rythme du cours est trop rapide pour lui ;
- L'élève dont les ressources psychiques sont mobilisées ailleurs : problèmes de santé, conduites addictives, situations familiales difficiles.

### **6.1.3 Aux parents d'élèves**

L'interprétation des résultats obtenus après enquête nous a permis de comprendre que l'une des causes de l'ineffectivité ou des mauvaises performances des apprenants provenait des parents. Non seulement ils n'achètent pas les manuels scolaires dont ont besoins leurs enfants pour travailler en anglais mais en plus ils n'encouragent pas ces derniers à apprendre la langue de Molière. Selon ce qui a été dit par les enseignants, il s'agit des conflits sociopolitiques qu'entretiennent le Cameroun occidental et le Cameroun oriental.

Nous suggérons par ailleurs à ces parents de revoir leur principes et de comprendre qu'il s'agit ici de l'éducation de leurs enfants et aussi de l'avenir de notre pays. Il devrait comprendre qu'avec le marché de l'emploi qui devient de plus en plus rare au Cameroun et la perspective d'autonomisation de l'emploi, la nécessité d'être bilingue n'est plus à prouver. Le camerounais bilingue a beaucoup d'avantages que ces concitoyens monolingues n'ont pas.

Alors, il revient à ces derniers d'analyser et de voir s'ils sont prêts à sacrifier leurs enfants et leurs avenir pour des problèmes personnels qu'ils nourrissent intérieurement.

### **6.1.4 Aux élèves**

Il leur est conseillé de prendre conscience de la nécessité d'apprendre le français et devenir un camerounais bilingue. Ils doivent éviter l'usage du pidgin ou de l'anglais pendant les cours de français ; c'est vrai que c'est difficile mais ils devraient s'y mettre au regard des avantages qu'ils vont en tirer. Ils doivent s'entretenir avec leurs parents sur la nécessité d'avoir les matériels didactiques qui les aideront à travailler leurs compétences en français. Ils doivent éviter d'être absents pendant les cours de français et toujours poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas la notion enseignée.

## **6.2 Élaboration d'une fiche didactique**

Après les recommandations et propositions faites il est question dans cette partie d'élaborer une fiche didactique qui illustre ce que nous attendons du processus enseignement/apprentissage.

## **Fiche didactique**

**Etablissement** : lycée bilingue de Molyko-Buea

**Classe**: lower sixth S1 et 2

**Durée** : 50 minutes

**Leçon** : vocabulaire

**Titre de la leçon** : Demander et indiquer le chemin à quelqu'un

**Objectif pédagogique opérationnel** : partant d'un corpus constitué par l'enseignante et contenant le vocabulaire relatif à comment demander et comment indiquer le chemin, les élèves doivent être capables, à la fin de cette leçon, de faire une simulation dans laquelle quelqu'un est perdu et se renseigne pour se retrouver.

**Prérequis** : les élèves peuvent déjà raconter une situation dans laquelle ils se sont égarés.

**Matériel didactique** : craies blanches et de couleur, tableau.

**Références** : [www.notre famille.com/chemin](http://www.notre famille.com/chemin). [laprofdefle.blogspot.com/2014](http://laprofdefle.blogspot.com/2014)

### **Mise en train (5 min)**

**OPI**: les élèves doivent être capables de raconter une situation dans laquelle ils se sont égarés.

**Enseignante** : Vous est-il déjà arrivé d'aller quelque part où vous ne connaissiez pas le chemin ? Et que s'est-il passé ?

**Élève** : Oui, une fois ma maman m'a envoyé donner l'argent de sa tontine. Je ne connaissais pas la route et quand j'ai pris le taxi pour Santa Barbara, je n'ai pas voulu dire au conducteur de taxi que je ne connais pas ce lieu. Alors, c'est une fois déjà à Mini Coquette qu'il me demande de descendre et me dit que nous avons dépassé Santa Barbara depuis.

**Enseignante** : Qu'as-tu fais ?

**Élève** : Je me suis renseigné auprès des gens que j'ai rencontrés en chemin.

**Enseignante** : T'es-tu finalement retrouvé ?

**Élève :** Oui je me suis retrouvé.

**Enseignante :** Merci pour ton expérience. Quand l'on s'égare ou quand on va où l'on ne connaît pas que fait-on ?

**Élève :** on demande un renseignement à quelqu'un.

### **Présentation (10 Min.)**

**OPI :** les élèves doivent être capables de lire le corpus et de ressortir les expressions qui sont en craie de couleur et dire à quoi elles servent.

#### **Corpus :**

-Bonjour monsieur.

-Bonjour madame. Que désirez-vous ?

-s'il vous plaît je vais à l'Université de Yaoundé I. **Pouvez-vous m'indiquer le chemin ?**

-JE ne connais pas le chemin, je suis désolé. Demandez à cette dame.

-Il n'y a pas de quoi. Bonjour madame, s'il vous plaît **montrez-moi la route à suivre pour aller à l'université de Yaoundé I.**

**Enseignante :** **Prenez le taxi** vous dites « Château », et précisez que vous ne connaissez pas. **Quand vous descendez du taxi entrez** par le grand portail que vous verrez en face de vous.

**Élève :** Merci madame.

**Enseignante :** Lisez le texte qui est au tableau. À quoi servent les expressions en craie de couleur ?

**Élève :** les expressions en craie de couleur permettent de demander un renseignement (**Pouvez-vous m'indiquer le chemin..., montrez-moi la route à suivre pour aller à...**) et d'indiquer le chemin (**Prenez le taxi..., Quand vous descendez du taxi entrez...**).



**Fixation (5 Min.)**

**OPI :** Les élèves doivent être capables de citer d'autres expressions permettant de se renseigner et d'indiquer le chemin.

**Enseignante :** Citez d'autres expressions qui aident à demander un renseignement.

**Élève :** Connaissez-vous le route... ; Où se trouve... ; quelle route mène à... ; quel chemin dois-je prendre... ; etc.

**Enseignante :** Citez aussi les expressions qui permettent d'indiquer le chemin.

**Élève :** tournez à droite (gauche), montez, descendez, allez tout droit (en face, à gauche, etc.), tournez devant, etc.

**Évaluation (25 min)**

**OPI :** les élèves doivent former des paires et être capables de constituer des dialogues dans lesquelles ils demandent des renseignements à quelqu'un et venir présenter devant toute la classe.

**Enseignante :** Vous venez d'arriver à Buea ; demandez le chemin pour se rendre au lycée bilingue de Molyko-Buea à votre voisin. Rédigez un dialogue avec votre camarade dans lequel une personne demande le renseignement à l'autre. Les trois premiers à finir viennent devant représenter et ils gagneront un point.

**Devoir à faire à la maison (5 min)**

**OPI :** les élèves doivent être capables de trouver une suite au corpus selon leur imagination.

**Enseignante :** Trouvez une suite intéressante au corpus.

Ce chapitre a présenté les différentes suggestions que nous avons émises pour améliorer la communication orale chez les élèves du sous-système anglophone. Nous avons enfin proposé une leçon modèle qui contribuera à développer l'expression orale des anglophones.

Dans cette dernière partie de notre travail, nous avons fait un rappel des théories de référence. Nous avons montré comment ces deux théories pouvaient contribuer à améliorer le processus enseignement/apprentissage de l'oral et nous avons par ailleurs fait appel aux pratiques de classe motivantes comme les activités ludiques pour créer en l'apprenant l'envie d'apprendre le français. De ce fait, les suggestions ont été faites aux acteurs du processus d'éducation avec à la fin une leçon modèle que nous avons élaborée.



**CONCLUSION GÉNÉRALE**

Nous sommes parvenue au terme de notre étude qui a pour thème *les mauvaises performances en communication orale en langue française chez les élèves de Lower et Upper Sixth du lycée bilingue de Buea*. Ce travail s'articulait autour de la question de savoir comment faire acquérir des compétences en communication orale aux élèves du sous-système éducatif anglophone en zone anglophone particulièrement.

Nous sommes partie d'un fait simple : les nouveaux étudiants venant des zones anglophones pour les universités du côté francophone ont beaucoup de problèmes d'expression orale. Pourtant, ils reçoivent les cours de français et les objectifs statués par les instructions officielles disent clairement qu'à la fin du premier cycle qui va de Form1 en Form5, tous les élèves doivent être capables de s'exprimer correctement en français simple. Alors pour comprendre l'origine de ce problème, il fallait rentrer dans ces zones anglophones afin d'obtenir des résultats fiables.

Ce problème a suscité quelques interrogations. En général, nous devrions chercher à comprendre pourquoi les élèves qui viennent des zones anglophones après l'obtention du General Certificate of Education, Advanced Level (GCE AL) ne peuvent pas entretenir une conversation aisée en français alors qu'ils sont censés avoir reçus des cours de FLS2 ? Dans un sens plus large, nous nous sommes posée des questions suivantes :

- 1) Quelles attitudes ont les élèves anglophones de ces zones face à la langue française ?
- 2) Quelle est l'influence de l'environnement dans lequel ils évoluent pendant leurs études secondaires sur l'acquisition du français par ces derniers ?
- 3) Quelle est la contribution des parents dans l'échec ou la réussite dans l'apprentissage du français de leurs enfants?
- 4) Quelle est la méthode d'enseignement pratiquée dans ces zones?

Suite à ces différentes questions, nous avons établi des hypothèses pour essayer de donner des explications au comportement de ces apprenants. Nous sommes partie sur la base des hypothèses de recherche ci-après :

**H1** Les élèves du sous-système anglophone sont hostiles envers la langue française et c'est cette mauvaise attitude face à cette langue qui favorise les mauvaises performances en communication orale de ceux-ci.

**H2** Les élèves du sous-système anglophone vivant dans des zones anglophones rencontreraient un problème au niveau de l'expression orale en français parce qu'ils

sont dans un environnement marqué par le plurilinguisme avec à majorité l'anglais dans le cadre formel et le pidgin English à côté langues maternelles.

**H3** Les parents ne font pas leur devoir qui est celui d'acheter tous les manuels et documents au programme pouvant aider leurs enfants à améliorer leur apprentissage de la langue.

**H4** Une autre cause de cette ineffectivité de l'apprentissage de la langue française serait la non-utilisation de la technique d'enseignement adéquate.

Tout travail mérite d'être bien organisé et c'est pour cette raison que notre étude a été structurée en trois grandes parties de deux chapitres chacune.

Dans la première partie constituée de deux chapitres, nous avons statué le sujet dans son cadre théorique. Plus distinctement, nous avons procédé à la définition des termes clés en l'occurrence performance, compétence, communication, communication orale, compétence communicative, phonétique, prosodie et morphosyntaxe, motivation et attitude dans le premier chapitre. Par la suite un bref historique sur l'entrée des langues au Cameroun a été présenté et à partir de là, nous avons situé l'entrée du français dans le sous-système anglophone et les objectifs visés par cela. S'en ait suivi une revue des travaux antérieurs qui ont traité de la communication orale mais la spécificité de notre travail a été marqué par le fait que nous avons travaillé avec une zone où l'usage du français est problématique afin de faire des suggestions pertinentes. Dans le deuxième chapitre, il était question de présenter notre champ de recherche (domaine d'étude, cadre d'étude et population d'étude), et notre technique de recherche (questionnaires, observations et interviews) pour embrayer sur la deuxième partie, le cadre technique de notre travail.

La deuxième articulation de ce travail était aussi répartie en deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons procédé à une description analytique des données collectées sur le terrain, et dans le second à l'interprétation des résultats et à la validation de nos hypothèses de recherche.

Il en ressort que 96,77% des élèves aiment la langue de Molière et ils aimeraient tous pouvoir la parler. Malheureusement, cette envie demeure une utopie parce qu'au final, il n'y a qu'un pourcentage de 16,12% qui parle cette langue. Notre enquête, pour découvrir les raisons pour lesquelles ces élèves qui aiment tous le français comme ils le prétendent ne le parlent pas malgré les cours de FLS2 qu'ils reçoivent, a révélé que peu assistent aux leçons de

français soit 47,58 car ils les trouvent difficiles (73,38%) et ennuyeuses (54,03%). Cela signifie que les leçons de français devraient être assez relaxes pour susciter de l'intérêt chez les apprenants. En bref, ces résultats ont contribué à infirmer la première hypothèse. Les élèves aiment la langue française mais ils n'aiment pas les leçons de français d'où le nombre d'absence régulière.

Les trois autres hypothèses ont été validées car l'environnement linguistique au lycée bilingue de Buea est marqué par la majorité de l'anglais et les élèves n'entrent généralement en contact avec le français que pendant les cours de French. 86,29% des élèves ont répondu « non » contre 13,70% qui ont dit « oui » à la question de savoir s'ils possèdent des documents en français. Ceci revient à dire que les parents ne font aucun effort pour contribuer à l'apprentissage du français de leurs enfants. Les élèves se sont aussi plaints de leurs enseignants à 93,54% qu'ils font le cours uniquement avec ceux qui participent. Cela prouve qu'ils aimeraient bien se sentir concernés et impliqués pendant les leçons de français. Si les enseignants eux-mêmes ont avoué à 100% qu'ils travaillent avec moins de la moitié de la classe, c'est dire que les objectifs ne sont jamais atteints. Ils prétendent que moins de la moitié de la classe est motivée à apprendre le français mais nous pensons plutôt, à partir des données que nous avons que si les élèves sont démotivés, que ce n'est pas parce qu'ils sont hostiles envers le français. Ce sont des leçons de français qu'ils qualifient d'ennuyeuses, les enseignants de français qu'ils jugent ne pas être intéressants, qui les démotivent.

En fin, la troisième partie de ce travail était consacrée aux propositions didactiques. Nous avons en effet proposé des pistes qui pourraient aider à remédier au manque de compétence en communication orale chez les élèves du sous-système anglophone en général et chez ceux vivant dans les zones anglophones en particulier. Nous avons préconisé le retour aux théories telles le behaviourisme (théorie dans laquelle l'enseignant a pour rôle de définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière « mentaliste » mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage) et le socioconstructivisme (où l'apprentissage est davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant-élèves et élèves-élèves). Nous avons par la suite montré comment la motivation et les activités ludiques contribuent à un apprentissage réel. Nos suggestions, bien qu'elles aillent à l'endroit de tous les acteurs du processus éducatif, ont eu pour cible principale les enseignants étant donné qu'ils sont placés au premier plan de la chaîne éducative. En effet, dans l'attente de la solution des décideurs, les besoins langagiers des apprenants devraient être satisfaits ; les anglophones du Cameroun

doivent communiquer au quotidien. Ceci nous a permis de conclure sur le point que les enseignants devraient mettre tout en œuvre pour améliorer les compétences de communication orale de leurs élèves d'où les suggestions que nous avons faites : « le rendement d'un enseignant qui ne progresse pas régresse »<sup>55</sup>. Des activités de classe, telles que les échanges avec les pairs sur des sujets variés, les exposés oraux, les jeux de rôles, les échanges d'opinions et débats, les paraphrases et reformulations, les sketches élaborés et interprétés en groupes, les exercices de conceptualisation, ont été suggérées pour servir de modèles dans notre démarche qui intègre le social des élèves. Pour clore cette section, nous avons élaboré des cours modèles.

Ce travail de recherche certes, ne couvre pas toutes les pistes auxquelles l'on s'attendait, surtout à un moment où les visions des chercheurs et didacticiens divergent presque toujours. Néanmoins, nous espérons que cette recherche pourrait être d'un apport réel et significatif dans l'amélioration de la communication des élèves du sous-système éducatif anglophone ou du bilinguisme officiel camerounais. Pour notre part, la réalisation de cette recherche a été riche d'enseignements qui ne seront pas sans conséquences sur notre pratique professionnelle. Par ailleurs, nous avons le sentiment de par nos démarches méthodologiques, que les observations faites dans le cadre de cette étude nous ont donné l'occasion d'expérimenter les zones anglophones et d'en découvrir toute la difficulté en classe de FLS2. Nous pouvons conclure par là qu'une bonne pratique pédagogique nécessite non seulement du savoir-faire, mais aussi du savoir-être de la part de l'enseignant qui doit jouer simultanément beaucoup de rôles : enseignant, éducateur, entraîneur, accompagnateur, guide, régulateur... En définitive, nous ne prétendons pas avoir traité tous les aspects du problème posé dans notre travail, nous suggérerons aux travaux à venir de trouver d'autres méthodes qui aideront à résoudre le problème de la communication orale.

---

<sup>55</sup> G., Tsafack, Op. Cit.P.164.



**RÉFÉRENCES  
BIBLIOGRAPHIQUES**



## I- Textes officiels

- 1) Constitution du Cameroun, loi n°96-18 janvier 1996.
- 2) MINEDUC, *Arrêtés, circulaires et lois ministériels de l'éducation au Cameroun*, « loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun », Article 3.
- 3) Ministère de l'éducation nationale/secrétariat générale de pédagogie/ESG sous-section du bilinguisme, « Programme de français en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général », Juin 1997.

## II- Ouvrages généraux et spécifiques

- 4) Bandura, Albert, *Social Foundation of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1986.
- 5) Baumann, Hans et Westermann, Diedrich, *Les Peuples et les civilisations*, suivi de *Les Langues et l'éducation*, Paris, Payot 1957.
- 6) Bronislaw, Malinowsky et Layard, John, cité par Hamani, *Les Méthodes actives dans le système éducatif camerounais : cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classe de terminale à Yaoundé*, Université de Rouen, 2005, Inédit.
- 7) Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- 8) Defays, Jean-Marc, *Français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont, Pierre Mardaga : éditeur, 2003.
- 9) Dell, Hymes, *On Communicative Competence*, London, Sociolinguistics, J. B. Pride et Janet Holmes (eds), 1972.
- 10) Guimbretiere, Élisabeth., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier Hatier, 1996.
- 11) Huitzingz, *Homo ludens*, Paris, ed Callimard, 1993.
- 12) Julien, Patrice, *Activité ludiques*, Paris, Clé international, Collection techniques de classe, 1988.
- 13) Mballa, B.J.J., *Législation et réglementation scolaires au Cameroun*, Yaoundé, CEPER.
- 14) Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
- 15) Nkoum, Benjamen Alexandre, *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*, Yaoundé, Presses de l'UCAC, 2005.
- 16) Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé internationale, Collection DLE, 1988.
- 17) Quivy, Raymond, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Nouvelle édition, Dunod, Paris, 1995, P.164.
- 18) Tabi Manga, Jean, *Les politiques linguistiques du Cameroun-Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Khartala, 2000.
- 19) Tsafack, Gilbert, *Éthique et déontologie de l'éducation*, Collection : sciences de l'éducation, Yaoundé, Presses universitaires d'Afrique, 1998, P.163 ;

20) Vygotsky, Lev, *Pensées et Langage*, Paris, La Dispute, 1997.

### III- Articles et revues

21) Abbou, Ahmed, « Communications sociales et didactiques des langues étrangères », in *E.L.A*, Paris, Didier, 1980, P.16.

22) Bautier-Castaing, Elisabeth, « La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ? », 1987, p. 87-98.

23) Besse, Henri, « Langue maternelle, seconde, étrangère », *Français d'aujourd'hui*, N°78, 1987.

24) Betoko Ambassa, Marie-Thérèse « Évaluation dans les filières lettres modernes françaises et lettres bilingues de l'École normale supérieure », *Syllabus Review 3, Human and Social Sciences Series*, 2012, P.182.

25) Biloa, Edmond et Echu, Georges « Le Bilinguisme officiel, identité nationale et nationalisme au Cameroun », in *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et sciences humaines*, n°8, vol1, nouvelle série, 2008.

26) Charaudeau, Patrick, « Langue, discours et identité culturelle », revue *ELA*, n°123-124, Paris, Didier Erudition, 2001, p.37

27) Coste, Daniel, « Lecture et compétence de communication », in *le français dans le monde*, 1978.

28) Mbondji Mouelle, Marie-Madeleine « Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun », *Syllabus*, Vol1 N°7, 1999.

29) Mbondji Mouelle, Marie-Madeleine., « La place du français chez les résidents anglophones en milieu francophone au Cameroun » in *dialogues et cultures* n°50, 2007.

30) Ozele Owono, Jean, « Déviations langagières ou appropriation linguistique ? Le défi de la nouvelle norme africaine dans l'usage du français en Afrique », *Langues et communication* (Revue de l'université de Yaoundé I), II, 3, 2003, p.111-122.

31) Viau, Rolland, « Des Conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », in *Correspondances*, Vol 5, N°3, Février 2003.

32) Vigner, Gérard, « Le français langue de scolarisation », In *Études de linguistique appliquée*, N° 88, Paris, Didier Erudition, 1992, p 39-55.

### IV- Mémoires

33) Bayiha, Emmanuel, *L'Apport du « jeu bilingue » à l'amélioration de l'expression orale en FLE : cas des élèves de form 5 du lycée bilingue de Bamenda*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2014, Inédit.

- 34) Betoko Ambassa, Marie-Thérèse, *Les Fautes commises par les élèves anglophones du premier cycle dans le français écrit : le cas des élèves de "Form four" (F.IV) du lycée bilingue de Yaoundé*, Mémoire de maîtrise professionnelle, Université de Yaoundé, 1991.
- 35) Bissong, Akwo Gidéon, *La Problématique de l'enseignement de l'oral dans le secteur anglophone*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2002, Inédit.
- 36) Boussoulou, Baltazar, *didactique de l'expression orale en classe de sixième et intégration des valeurs citoyennes à travers l'approche par les compétences*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2012, Inédit.
- 37) Louaga, Jeanne Edwige, *Pour une meilleure interaction en classe de FLE : l'apport des activités ludiques*, Mémoire de DIPESII, ENS Yaoundé, 2010, Inédit.
- 38) Moukouri, Claude, *Didactique de l'expression orale en français dans le sous-système scolaire anglophone du Cameroun*, Mémoire de DIPESII, ENS Yaoundé, 2011, Inédit.
- 39) Ngandhi Ngo Nguidjoï, *L'apport du texte poétique dans l'enseignement/ apprentissage du français au second cycle du sous-système scolaire anglophone : cas des élèves de lower et upper sixth arts du lycée bilingue d'Etoug-Ebé*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2013, Inédit.
- 40) Nitchou, Marguerite, *Enseignement du français en classes anglophones : le cas de la form I et form V du lycée bilingue de Buéa*, , Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2002, Inédit.
- 41) Nkwakam, *Les difficultés d'acquisition et d'usage de l'article français par les élèves anglophones : l'exemple de la classe de form III au lycée bilingue d'application*, Mémoire DIPES II, ENS Yaoundé, 2000, Inédit.
- 42) Nname Ekougou, David Gildas, *La Place de la lecture oralisée dans une classe de français dans le sous-système anglophone*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2012, Inédit.
- 43) Simo Tegua, Annie Stéphanie, *enseignement des langues centré sur l'apprenant : paramètres d'une démarche d'autonomisation dans l'apprentissage en contexte scolaire*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2009, Inédit.
- 44) Tsague, Yvette Landrie., *Travail en groupes et didactique du français dans le sous-système scolaire anglophone du Cameroun : cas des élèves de form five du lycée bilingue de Baleng*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2014, Inédit.

- 45) Tsamma Akoa, Josepha Lilliane *la récitation comme stratégie d'apprentissage du français par l'oral : analyses et propositions*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2011, Inédit.
- 46) Tsofack, Florienne, *Didactique de l'oral assisté par ordinateur en classe de FLE : enjeux des didactiels et des logiciels en Form I au lycée bilingue d'Etoug-Ebe*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2009, Inédit.
- 47) Yae Petele, Germaine, *Problématique de la communication orale et stratégies de développement de compétence : cas de l'expression orale en classe de seconde*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2013, Inédit.

#### **V- Webographie**

- 48) [www.la-recherche-en-education.org](http://www.la-recherche-en-education.org), consulté Vendredi, 1<sup>er</sup> août 2014 à 09h26min.
- 49) [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com), consulté Vendredi 1<sup>er</sup> août à 09h49min.
- 50) [www.vifax-francophone.net](http://www.vifax-francophone.net), consulté Mercredi, 25 août 2014 à 17h 14min.
- 51) [www.erudit.org](http://www.erudit.org), consulté Mercredi, août 2014 à 17h53min.
- 52) [www.wikipédia.org](http://www.wikipédia.org), consulté Mardi, 03 février 2015 à 9h32min.
- 53) [www.l'internaute.com](http://www.l'internaute.com), consulté Mardi, 03 février 2015 à 9h35min.
- 54) [www.linguistes.com](http://www.linguistes.com), consulté Mardi, 03 février 2015 à 9h39min.
- 55) Portail-du-fle.info, consulté Mardi, 03 février 2015 à 10h01 min.
- 56) [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr), consulté Mardi, 03 février 2015 à 10h18min.
- 57) [www.edufle.net](http://www.edufle.net), consulté Mardi, 03 février 2015 à 10h26min.



**ANNEXES**

## QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire en vue de l'obtention du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade (DIPES II) en lettres bilingues, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-après. Nous vous remercions à l'avance de votre bonne compréhension.

**NB : veuillez cocher la case correspondant à votre réponse.**

Nom de l'établissement:.....

Sexe: Féminin  Masculin

- 1- Aimez-vous le français? Oui  Non
- 2- Parlez-vous français? Oui  Non  Un peu
- 3- Assistez-vous aux cours de français? Rarement  Toujours   
Jamais  Régulièrement
- 4- Comment trouvez-vous les cours de français? Ennuyeux  Intéressants   
Passables  Difficiles  Fatigants
- 5- Quelle(s) langue(s) parlez-vous entre camarades pendant les cours de français?  
L'anglais  Le français  Le pidgin English  Autre
- 6- Comment trouvez-vous votre enseignant(e) de français? Compréhensif(ve)   
Insouciant(e) de nous  Attentionné(e)  Patient(e)
- 7- Avez-vous de bonnes notes en français? Oui  Non  Passable
- 8- Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison? L'anglais  Le pidgin   
La langue maternelle  Le français
- 9- Avez-vous des documents qui vous permettent d'apprendre le français? Oui   
 Non

10- Tenez-vous vraiment à savoir parler français ? Oui  Non

• Si oui pourquoi?

- Pour mes études universitaires
- Pour mieux m'intégrer sur le plan national
- Pour communiquer avec les francophones
- Pour voyager

11- Savez-vous qu'à l'université certains cours sont dispensés en français?

Oui

Non

12- Qu'est-ce qui constitue la principale difficulté que vous rencontrez en français?

Le vocabulaire

La grammaire

La prononciation

Je ne comprends rien

La peur d'essayer

13- Les cours que vous recevez vous aident-ils à remédier à ce problème?

Oui

Non

14- Comment se déroulent vos cours de français?

L'enseignant vous motive à communiquer en français

Il vous amène à communiquer avec lui

Il vous amène à communiquer avec vos camarades

Il fait le cours seulement avec ceux qui participent

Il fait participer tous les élèves

## QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire en vue de l'obtention du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade (DIPES II) en lettres bilingues, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-après. Nous vous remercions à l'avance de votre bonne compréhension.

**NB : veuillez cocher la case correspondant à votre réponse.**

Nom de l'établissement: Akongni Olivier

Sexe: Féminin  Masculin

- 1- Aimez-vous le français? Oui  Non
- 2- Parlez-vous français? Oui  Non  Un peu
- 3- Assistez-vous aux cours de français? Rarement  Toujours   
Jamais  Régulièrement
- 4- Comment trouvez-vous les cours de français? Ennuyeux  Intéressants   
Passables  Difficiles  Fatigants
- 5- Quelle(s) langue(s) parlez-vous entre camarades pendant les cours de français?  
L'anglais  Le français  Le pidgin English  Autre
- 6- Comment trouvez-vous votre enseignant(e) de français? Compréhensif(ve)   
Insouciant(e) de nous  Attentionné(e)  Patient(e)
- 7- Avez-vous de bonnes notes en français? Oui  Non  Passable
- 8- Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison? L'anglais  Le pidgin   
La langue maternelle  Le français
- 9- Avez-vous des documents qui vous permettent d'apprendre le français? Oui   
 Non
- 10- Tenez-vous vraiment à savoir parler français? Oui  Non



• Si oui pourquoi?

- Pour mes études universitaires
- Pour mieux m'intégrer sur le plan national
- Pour communiquer avec les francophones
- Pour voyager

11- Savez-vous qu'à l'université certains cours sont dispensés en français?

Oui

Non

12- Qu'est-ce qui constitue la principale difficulté que vous rencontrez en français?

Le vocabulaire

La grammaire

La prononciation

Je ne comprends rien

La peur d'essayer

13- Les cours que vous recevez vous aident-ils à remédier à ce problème?

Oui

Non

14- Comment se déroulent vos cours de français?

L'enseignant vous motive à communiquer en français

Il vous amène à communiquer avec lui

Il vous amène à communiquer avec vos camarades

Il fait le cours seulement avec ceux qui participent

Il fait participer tous les élèves

## QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FLS2

Chers enseignants, dans le cadre de la rédaction de notre mémoire en vue de l'obtention du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade (DIPES II) en lettres bilingues, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-après. Nous vous remercions à l'avance de votre bonne compréhension.

1. Quel est le pourcentage de participation des élèves au cours ? .....
2. Vos apprenants sont-ils motivés à apprendre le français ?  
Moins de 50%  Plus de 50%
3. À quoi pouvez-vous attribuer la démotivation chez vos apprenants ?  
Manque d'intérêt  Inadéquation du contenu aux besoins des apprenants
4. Vos élèves présentent-ils des problèmes au niveau de l'expression orale ?  
Oui  Non
5. À quoi pensez-vous que ces problèmes sont dus ?
  - L'environnement linguistique
  - Vocabulaire pauvre
  - Peur de prendre la parole
  - Autre .....
  - .....
  - .....
6. Quelles sont les activités d'apprentissage à l'expression orale auxquelles vous exposez vos élèves ?.....  
.....
7. Pensez-vous que les manuels de français de FLS2 tiennent compte des besoins de communication des élèves ? Oui  Non
8. Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'enseignement du français aux dans votre classe ?.....

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

9. Quelle technique pédagogique utilisez-vous pour dispenser les cours de FSL2 ?.....

.....  
.....

10 Pensez-vous qu'elle est adéquate pour les élèves à qui vous avez à faire ?

Oui

Non

11 Pourquoi ?

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

### QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FLS2

Chers enseignants, dans le cadre de la rédaction de notre mémoire en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire deuxième grade (DIPES II) en lettres bilingues, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-après. Nous vous remercions à l'avance de votre bonne compréhension.

Age : 47 Sexe F  M

Votre diplôme le plus élevé DIPLEG / MA en TOFFL

Votre grade professionnel A<sub>2</sub>

Depuis combien de temps enseignez-vous ? 23

1. Quel est le pourcentage de participation des élèves au cours ?

Moins de 50%  Plus de 50%

2. Vos apprenants sont-ils motivés à apprendre le français ?

Moins de 50%  Plus de 50%

3. À quoi pouvez-vous attribuer la démotivation chez vos apprenants ?

Manque d'intérêt  Inadéquation du contenu aux besoins des apprenants

4. Vos élèves présentent-ils des problèmes au niveau de l'expression orale ?

Oui  Non

5. À quoi pensez-vous que ces problèmes sont dus ?

- L'environnement linguistique
- Vocabulaire pauvre
- Peur de prendre la parole
- Autre .....
- .....
- .....

6. Quelles sont les activités d'apprentissage à l'expression orale auxquelles vous exposez vos



élèves ? La lecture, les chansons, les jeux de rôle

7. Pensez-vous que les manuels de français de FLS2 tiennent compte des besoins de communication des élèves ? Oui  Non

8. Quelle(s) difficulté(s) rencontrez-vous dans l'enseignement du français aux anglophones dans votre classe ? Le manque d'intérêt, la peur de prendre la parole, le manque des manuels etc

9. Quelle technique pédagogique utilisez-vous pour dispenser les cours de FLS2 ?

Un peu de tout

10. Pensez-vous qu'elle est adéquate pour les élèves à qui vous avez à faire ? Oui  Non

11. Pourquoi ?

Chacun y trouve son compte et je crois que c'est mieux d'adapter la technique à la situation.



UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
BP : 47 Yaoundé  
Tél : 223-12-15



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix – Travail - Patrie

LE CHEF DE DÉPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE N° \_\_\_\_\_ UY/ENS/DF/16

Le chef de Département de français de l'École Normale Supérieure atteste que :

M/Mme/Mlle DJOUNZO MBE DORISSE STEPHANIE  
Matricule 09 I 500 est élève de Cinquième année de la série Lettres bilingues

L'intéressé(e) prépare dans le cadre de sa formation, un mémoire de recherche qui l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à la finalisation de son travail.

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

Fait à Yaoundé, le

  
*Le Chef de Département*  
  
**Mbala Lé Barnabé**  
Professeur



# **TABLE DES MATIÈRES**

<b>DÉDICACE.....</b>	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>ii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES DIAGRAMMES .....</b>	<b>v</b>
<b>LISTE DES SCHÉMAS .....</b>	<b>vi</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : GÉNÉRALITÉS THÉORIQUES SUR LE SUJET .....</b>	<b>7</b>
<b>Chapitre 1 : Définition des concepts et insertion théorique du sujet.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Définition des concepts.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.1 Performance .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.2 Compétence .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.3 Communication .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.4 Communication orale.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.5 Compétence communicative.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.6 Phonétique.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.7 Prosodie .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.8 Morphosyntaxe.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.9 Motivation .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.10 Attitude.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Le français dans le sous-système éducatif camerounais .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2.1 Bref historique.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2.1.1 La période allemande .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2.1.2 Naissance du système éducatif anglophone.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2.1.3 L'entrée du français dans le sous système éducatif anglophone .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2.2 Le «French » dans les programmes d'enseignement secondaire général anglophone.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Revue de la littérature .....</b>	<b>19</b>
<b>1.4 Les grands courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4.1 Le behaviorisme .....</b>	<b>24</b>
<b>1.4.2 Le constructivisme.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4.3 Le cognitivisme .....</b>	<b>25</b>
<b>1.4.4 Le socioconstructivisme.....</b>	<b>26</b>
<b>Chapitre 2 : présentation de la population cible et procédure d'enquête .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Champ de recherche.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1.1 Domaine de l'étude .....</b>	<b>29</b>



2.1.2	Population cible .....	29
2.1.3	Cadre d'étude .....	30
2.2	Échantillon.....	31
2.2.1	Les élèves .....	31
2.2.2	Les enseignants.....	32
2.3	Techniques de recherche .....	32
2.3.1	Questionnaires.....	32
2.3.2	Observation des cours .....	33
2.3.3	Interviews .....	33
<b>DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES</b>		
<b>RÉSULTATS .....</b>		<b>35</b>
<b>Chapitre 3 : Présentation et analyse des données collectées sur le terrain.....</b>		<b>37</b>
3.1	Analyse des questionnaires.....	37
3.1.1	Présentation et analyse des questionnaires adressés aux élèves .....	38
3.1.2	Présentation et analyse des questionnaires adressés aux enseignants.....	45
3.2	Résultats obtenus à l'issu des observations.....	46
3.2.1	Observation directe .....	47
3.1.2	Observation participante .....	48
3.3	Bilan des interviews.....	49
3.3.1	Résultat des interviews des élèves .....	49
3.3.2	Résultat des interviews des enseignants.....	50
<b>Chapitre 4 : Interprétation des résultats et vérification des hypothèses .....</b>		<b>52</b>
4.1	Interprétation des résultats .....	52
4.1.1	Interprétation des résultats issus de l'analyse des questionnaires .....	52
4.1.2	Interprétation des résultats issus des observations et des interviews.....	54
4.2	Vérification des hypothèses .....	55
4.2.1	Vérification de l'hypothèse 1.....	56
4.2.2	Vérification de l'hypothèse 2.....	57
4.2.3	Vérification de l'hypothèse 3.....	58
4.2.4	Vérification de l'hypothèse 4.....	59
<b>TROISIÈME PARTIE : PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....</b>		<b>61</b>
<b>Chapitre 5 : Rappel des théories de référence et leur implication.....</b>		<b>63</b>
5.1	Rappel des théories de référence.....	63
5.1.1	Le behaviorisme .....	63
5.1.2	Le socioconstructivisme.....	65
5.2	Implication de ces théories dans le processus d'enseignement/apprentissage du français	66

<b>5.2.1 Motivation et Apprentissage .....</b>	<b>67</b>
<b>5.2.2 Les activités ludiques et apprentissage .....</b>	<b>69</b>
<b>Chapitre 6 : Recommandations et fiche didactique .....</b>	<b>72</b>
<b>6.1 Recommandations .....</b>	<b>72</b>
<b>6.1.1 Au MINESEC.....</b>	<b>72</b>
<b>6.1.2 Aux autorités des établissements et enseignants.....</b>	<b>73</b>
<b>6.1.3 Aux parents d'élèves.....</b>	<b>78</b>
<b>6.1.4 Aux élèves .....</b>	<b>78</b>
<b>6.2 Élaboration d'une fiche didactique.....</b>	<b>78</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>79</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>79</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>79</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>79</b>