

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

EVALUATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE

EN SCIENCES HUMAINES,

SOCIALES ET EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

CURRICULUM

AND EVALUATION

POST COORDINATE SCHOOL

FOR SOCIAL AND

EDUCATIONAL

SCIENCE

**CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE ET USAGE DES
MANUELS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
LANGUE SECONDE 2. CAS DES CLASSES DE FORM 1 DES
LYCÉES DE NKOL-ETON, BILINGUE D'APPLICATION,
D'ETOUG-EBE ET DE MENDONG.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme
de Master II en didactique des langues

Par : **Ansorelle Madouée KANA**

Licenciée es lettres bilingues

Titulaire d'un DIPES II

Matricule 95AB809

Sous la direction de

M. Alexi-Bienvenu BELIBI

Maître de conférences

Année Académique : 2017



À
mes chers époux et enfants.

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à sa bonne réalisation. Nous pensons particulièrement à notre directeur de recherche, le professeur Alexi-Bienvenu BELIBI pour la science, l'encadrement, sa rigueur, ses enseignements et sa grande patience à diriger ce travail de recherche. Tous les enseignants de l'Université de Yaoundé I, particulièrement ceux du Département des sciences de l'éducation parmi lesquels les professeurs EMTCHEU, Simon BELINGA BESSALA et Pierre FONKOUA, pour la science dont ils nous ont fait bénéficier tout au long de notre scolarité

Nos remerciements vont aussi à tout le staff administratif des lycées dans lesquels nous avons mené cette recherche et plus précisément aux censeurs Ebenezer FORTI du Lycée de Mendong, Cecilia EPOH du lycée d'Etoug-Ebe, Mélanie KAKE du Lycée bilingue d'application et Philomena ENONCHONG du Lycée bilingue de Nkol-Eton qui ont facilité la collecte des données dans les établissements ci-dessus cités; ainsi qu'aux enseignants qui ont bien voulu remplir les questionnaires de cette recherche. Nous ne saurons clore ces remerciements sans toutefois mentionner l'aide précieuse que nous ont apportée les camarades de promotion, ceux du laboratoire de didactique à savoir : Nadine Memeam FONGUIENG, Raphael ADIOBO, Armel Gildas TCHIDIEU, Aladji Godjo, et Gisèle MOTCHUEN WALADJO.

Et enfin que tous ceux dont les noms ne figurent pas dans ces remerciements trouvent ici l'expression de notre sincère reconnaissance.

RÉSUMÉ

Le présent travail porte sur le thème *Contextualisation didactique et usage des manuels scolaires dans l'enseignement du FLS 2 en classes de Form1 : cas des Form 1 bilingue des lycées bilingues de Nkol-Eton, d'application et d'Etoug-Ebe et de Mendong*. Il a été constaté qu'avec l'introduction de l'APC dans l'enseignement, les programmes scolaires pour l'enseignement du FLS2 ont changé, contrairement aux manuels scolaires qui sont restés les mêmes. Convaincue que la contextualisation des enseignements est un facteur primordial pouvant conduire les apprenants à la performance souhaitée, nous nous sommes demandés si en contextualisant les enseignements les apprenants ne seront pas motivés à apprendre à parler, écrire et résoudre des situations problèmes qui peuvent se poser à eux en utilisant le français. Notre intérêt s'est aussi porté sur les manuels scolaires au programme. Nos objectifs pour ce travail sont de proposer après analyse des manuels, des éléments permettant de réorienter le manuel analysé afin qu'il soit conforme au programme scolaire, de proposer une grille d'analyse du manuel contextualisé et enfin de proposer quelques fiches de préparation des leçons selon l'APC. Tout ceci nous a amené à proposer comme hypothèse générale: les méthodes d'enseignement – apprentissage et les manuels scolaires présentent des insuffisances en ce sens qu'ils ne sont pas contextualisés. De cette hypothèse générale, nous avons formulé trois hypothèses secondaires ainsi que suit :

HR 1 : Les irrégularités observées dans les manuels au programme ne favorisent pas l'enseignement – apprentissage du français langue seconde deux;

HR 2 : La contextualisation des enseignements favorise l'enseignement – apprentissage du français langue seconde deux;

HR 3 : L'adaptation des manuels au contexte socio- culturel améliore l'enseignement – apprentissage du français langue seconde deux.

Dans le cadre méthodologique, cette recherche vise non seulement à innover la conception et la sélection des manuels scolaires, mais aussi à évaluer le manuel utilisé dans les Lycées bilingues d'Application, de Nkol-éton, et d'Etoug-Ebe. Un questionnaire adressé à 35 enseignants de FLS2 de ces lycées nous ont permis après analyse d'arriver à la conclusion selon laquelle les manuels ne sont pas entièrement contextualisés, ce qui entraîne la non contextualisation des enseignements. Nous avons formulé à la fin quelques modestes suggestions à l'endroit de l'État, des enseignants et des concepteurs de manuels de FLS deux.

Mots clés : Contexte, contextualisation, didactique, manuel, FLS 2, APC.

ABSTRACT

This work entitled *Didactical Contextualisation and Usage of Texts Books used in Teaching FSL2 in form 1 classes of the Anglophone sub-system: A case study of Form 1 classes of GBHS Nkol- Eton, GBPHS Yaoundé, GBHS Etoug-Ebe, and GBHS Mendong*, comes as a result of the fact that due to the introduction of the CBA in education, textbooks used in the teaching-learning of FSL2 were not revised, whereas the syllabus was completely changed. Convinced that the contextualisation of teachings is a prime factor to the desired performance of learners, we therefore asked ourselves if contextualising our teachings will not motivate the learners to learn to speak, write and solve problems that they might encounter daily, using the French language. Our interest was then focussed on the textbooks in the official book list; our objectives being to propose after analysing them, some elements which will help to re-orientate it so that there will be a conformity with the syllabus; also, to propose a chart for analysing contextualised textbooks. The general hypothesis of this work is: the teaching / learning methods and the textbooks present some deficiencies in the sense that they are not contextualised. From this hypothesis, we have formed three secondary hypotheses thus:

RH1: The observed irregularities in the textbooks in the official book list do not favour the teaching / learning of FSL2.

RH2: The contextualisation of teachings favours the teaching/learning of FSL2.

RH3: The adaptation of textbooks to the socio-cultural context improves on the teaching / learning of FSL2.

As far as the methodology is concerned, this research aims not only at innovating on the conception and selection of textbooks, but also to evaluate the one in use in the above-mentioned institutions under study. Furthermore, through a questionnaire distributed to 35 FSL2 teachers in these schools, we arrived at the conclusion that because the textbooks are not entirely contextualised, the lessons too are not. This we noticed especially in the case of those teachers who rely only on these textbooks to prepare them. At the end of this work, we have proposed some sample lesson plans based on the CBA, a yearly pedagogic project and also stated a few suggestions to the State and to the teachers.

Key words: context, contextualisation, Didactic, French as second language 2 (FSL2), CBA.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : synoptique calquée sur le modèle d'Hélène Chauchat (1987).....	43
Tableau 2 : représentativité de la population accessible.....	57
Tableau 3 : tableau de collecte des données.....	59
Tableau 4 : grille d'analyse du manuel selon Richaudeau.....	64
Tableau : grille d'analyse de manuel selon Belibi.....	66
Tableau 6 : fiche d'évaluation des aspects physiques du manuel.....	68
Tableau 7 : fiche d'évaluation des aspects scientifiques et pédagogiques.....	69
Tableau 8 : grille d'évaluation des manuels de français.....	71
Tableau 9 : représentation des différents savoirs essentiels dans Excelle.....	79
Tableau 10 : présentation des savoirs essentiels dans Apprenons le français 1.....	80
Tableau 11 : tableau représentatif des savoirs essentiels dans le Réseau du français 1.....	80
Tableau 12 : représentation des savoirs essentiels dans Parlons français 1.....	81
Tableau 13 : savoirs essentiels tirés du programme officiel du FLS 2 pour la classe de.....	83
Tableau 14 : le contenu du manuel présente des dates de l'histoire.....	89
Tableau 15 : les noms des personnages évoquent le contexte camerounais.....	90
Tableau 16 : le contenu évoque présente des lieux qui sont ceux du Cameroun.....	91
Tableau 17 : le contenu présente des objets de la vie courante proche de.....	92
Tableau 18 : les contenus sont organisés chronologiquement en modules comme.....	93
Tableau 19 : la compétence est clairement exprimée au début de chaque chapitre.....	94
Tableau 20 : les situations problèmes y sont clairement mobilisées pour.....	95
Tableau 21 : les activités qu'on y retrouve correspondent à celles voulues par le.....	96
Tableau 22 : ce manuel permet l'ouverture à d'autres disciplines.....	97
Tableau 23 : il ya adéquation entre le mode d'illustration du manuel et.....	98
Tableau 24 : le rythme de séquençage est imposé par le manuel.....	99
Tableau 25 : le manuel impose une méthode pour son utilisation.....	100
Tableau 26 : la couverture est consistante pour résister assez longtemps.....	101
Tableau 27 : avec les nouveaux programmes de FLS2, le manuel a.....	102
Tableau 28 : disponibilité du manuel sur le marché.....	103
Tableau 29 : les raisons de la rareté du manuel dans la salle de classe.....	104
Tableau 30 : usage fait du manuel choisi.....	106
Tableau 31 : grille d'un manuel contextualisé.....	118
Tableau 32 : fiche de préparation d'une leçon de conjugaison.....	122
Tableau 33 : fiche de préparation d'une leçon de vocabulaire.....	125
Tableau 34 : projet pédagogique du FLS2 pour la classe de <i>form 1</i>	128

LISTE DES SIGLES ET ABBRÉVIATIONS

- 1- APC: Approche par les compétences
- 2- APC/ ESV: Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie
- 3- APO: Approche par les objectifs
- 4- E / A: Enseignement – apprentissage
- 5- ENS: École normale supérieure
- 6- FLE: français langue étrangère
- 7- FLM: français langue maternelle
- 8- FLS: français langue seconde
- 9- FLS 1: français langue seconde un
- 10- FLS 2: français langue seconde deux
- 11- HR: hypothèse de recherche
- 12- MINEDUC: Ministère de l'éducation nationale
- 13- MINESES: Ministères des enseignements secondaires
- 14- SBEP: Special bilingual education programme
- 15- VI: variable indépendante
- 16- VD: variable dépendante
- 17- GCE O/L: General Certificate of Education, Ordinary Level
- 18- TS: taux de sondage
- 19- T R: taux de recuperation
- 20- ENS: École normale supérieure

LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURE

Graphique 1 : le contenu du manuel présente des dates de l'histoire	90
Graphique 2 : les noms des personnages évoquent le contexte camerounais.....	91
Graphique 3 : le contenu évoque présente des lieux qui sont ceux du Cameroun.....	92
Graphique 4 : le contenu présente des objets de la vie courante proche de	93
Graphique 5 : les contenus sont organisés chronologiquement en modules comme	94
Graphique 6 : la compétence est clairement exprimée au début de chaque chapitre.....	95
Graphique 7 : les situations problèmes y sont clairement mobilisées pour	96
Graphique 8 : les activités qu'on y retrouve correspondent à celles voulues par le	97
Graphique 9 : ce manuel permet l'ouverture à d'autres disciplines	99
Graphique10 : il ya adéquation entre le mode d'illustration du manuel et.....	100
Graphique 11 : le rythme de séquençage est imposé par le manuel	101
Graphique 12 : le manuel impose une méthode pour son utilisation	102
Graphique 13 : la couverture est consistante pour résister assez longtemps....	103
Graphique14 : avec les nouveaux programmes de FLS2, le manuel a.....	104
Graphique15 : disponibilité du manuel sur le marché.....	104
Graphique 16 : les raisons de la rareté du manuel dans la salle de classe.....	105
Graphique 17 : usage fait du manuel choisi.....	107
FIGURE 1 : Schémas illustrant la répartition de la population de l'étude.....	56

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente étude part d'un constat fait par le chercheur en ce début d'année académique 2014-2015 dans le lycée dans lequel elle exerce les fonctions d'enseignant de FLS2 (français langue seconde deux). En fait, avec l'avènement de L'APC comme nouvelle approche d'enseignement - apprentissage dans les systèmes éducatifs camerounais, le chercheur constate donc que la plupart des manuels scolaires en usage pour l'enseignement-apprentissage de cette matière dans cet établissement sont restés les mêmes donc par conséquent inadaptés à L'APC et au programme du français langue seconde deux ; d'où son inquiétude vis - à - vis de cette situation. Or, L'approche par les compétences dont il est question ici requiert que l'on contextualise ses enseignements afin d'amener les apprenants à mieux mobiliser les ressources qui vont leur permettre de résoudre les situations problèmes qui pourront se présenter à eux. Ceci dit, le chercheur pousse sa curiosité un peu plus loin en allant observer les leçons enseignées par deux de ces collègues dans le même établissement. Grande est sa surprise quand elle constate également que des deux leçons observées, aucune n'est présentée selon le canevas de L'APC et aucun contexte réel n'est évoqué en salle de classe amenant le chercheur à voir que ce qui importe dans ces situations c'est l'enseignement de la règle. C'est sans doute de cette manière qu'est né ce thème de recherche à savoir : *Contextualisation didactique et usage des manuels dans l'enseignement du FLS 2. Cas des classes de Form 1 des Lycées de Nkol- Eton, Bilingue d'Application, d'Etoug-Ebe et de Mendong*. De ce sujet de recherche, nous nous sommes posées comme questions : Quelle base en terme de principe la contextualisation didactique offre-t-elle pour les manuels d'enseignement du FLS 2 et que faire pour que ces derniers soient entièrement adaptés aux contextes socio - culturel et pédagogique national tout en restant ouvert à l'extérieur. Nos objectifs de recherche sont de proposer après examen des manuels au programme, un modèle servant à analyser les manuels scolaires contextualisés ; d'analyser ceux utilisés dans les établissements où nous projetons de mener cette recherche et enfin de proposer également des fiches de préparation de leçons selon l'APC. Pour que ces objectifs soient atteints, le chercheur va émettre trois hypothèses qui sont les suivantes : D'abord, que les irrégularités observées dans les manuels au programme ne favorisent pas l'enseignement-apprentissage du français langue seconde deux ; ensuite, que la contextualisation des enseignements favorise l'enseignement du FLS 2 et enfin que l'adaptation des manuels au contexte socio-culturel améliore l'E/ A du FLS 2. De ces hypothèses, nous allons formuler des variables et des indicateurs.

Pour ce qui est de la méthodologie de ce travail, le chercheur se propose de mener une recherche qualitative, et de type évaluative, dans la mesure où en plus de l'analyse des données

recueillies sur le terrain, elle va analyser le manuel scolaire utilisé dans l'E / A du FLS 2. La population d'étude visée par ce travail est les enseignants de FLS 2 des Lycées de Mendong, Etoug-ébé, de Nkol-eton et du Lycée bilingue d'application. Comme instruments de recherche pour ce travail, nous allons utiliser le questionnaire auto-administré aux enseignants des établissements ci-dessus mentionnés, ainsi que l'observation des leçons enseignées selon l'APC en *Form 1* aux lycées bilingues d'Etoug-Ebe et de Nkol - eton. Toujours dans le cadre méthodologique, notre population d'étude va englober tous les enseignants de FLS 2 des lycées ci-dessus mentionnés et va s'étaler autour de deux grandes parties.

La première partie intitulée : Les fondements théoriques va prendre en compte deux chapitres à savoir les chapitres 1 et 2. Dans le chapitre 1, nous allons traiter de la revue de la littérature ainsi que l'état de la question de notre étude. Ici, nous clarifierons d'abord plusieurs concepts liés à notre sujet de recherche, par la suite, nous nous appesantirons sur le manuel scolaire contextualisé, ainsi que sur le cadre épistémologique de la contextualisation didactique. Ce chapitre va évoluer avec la revue de la littérature qui fait état de tout ce qui a été dit sur l'éducation bilingue au Cameroun, ainsi que sur le thème de la contextualisation en éducation. Par la suite, nous fermerons ce chapitre avec l'état de la question.

Le chapitre 2 de ce cadre théorique va s'occuper de la problématique de l'étude. En effet, le contexte de l'étude est le premier point à être traité ; ensuite, la formulation du problème s'en suivra, ainsi que la question de recherche, les objectifs de l'étude, l'intérêt de l'étude, la problématique spécifique, les différentes hypothèses de recherche et enfin les limites de cette étude.

Dans le même ordre d'idées, la deuxième partie portera sur le cadre méthodologique. Concernant cette méthodologie, nous commencerons par évoquer au chapitre 3, les différentes méthodes d'évaluation du manuel scolaire à travers diverses grilles établies par certains auteurs. À l'issue de cette présentation, nous proposerons une grille d'évaluation d'un manuel contextualisé qui prendra en compte certains éléments des grilles présentées. Après cela, nous énoncerons au chapitre 4, la méthodologie à suivre pour l'analyse des données recueillies sur le terrain. Dans cette partie, nous décrirons aussi les différents instruments d'analyse de ces données de recherche avant de passer à la troisième partie intitulée Le Cadre opératoire.

En ce qui concerne ce cadre opératoire, nous examinerons tout d'abord au chapitre 5, tous les manuels au programme de *Form 1* de l'enseignement – apprentissage du FLS 2 ; ensuite, les données recueillies seront dépouillées, analysées et interprétées avec pour intention de vérifier à la fin si les hypothèses et les théories de référence se confirment ou s'infirment. Le chapitre 6 quant

à lui est le lieu où nous ferons des suggestions ou propositions didactiques, des recommandations ainsi que la conclusion générale de notre travail.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie portant sur le cadre théorique de notre recherche, il est question pour nous de faire ressortir tout d'abord dans un premier chapitre, un état des lieux sur le phénomène de contextualisation didactique, partant de la notion de didactique, du contexte en didactique. Suivant les différents points de vue, nous parlerons ensuite de long en large des manuels scolaire contextualisés. Par la suite, nous discuterons sur les théories explicatives de notre sujet ainsi que de la revue de la littérature concernant notre domaine de recherche. L'état de la question sera suivi de l'élaboration des hypothèses de recherche et de la définition des variables

CHAPITRE 1: REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION

1. CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Cette rubrique vise à proposer une définition de certaines notions importantes dans la lisibilité de notre travail. Il s'agit des notions de didactique, contexte, contextualisation didactique et du manuel scolaire.

1.1) Didactique

Le concept de didactique a évolué avec le temps; selon Comenius (1592-1670), cité par Germain (1993 :85), *didactique* veut dire *art d'enseigner* c'est-à-dire les différentes techniques d'enseignement que l'enseignant utilise pour faire passer ou diffuser le savoir dans une situation d'E- A. Selon Hopmann (1992) cité par Bessala (2005 : 19), le concept de didactique a des origines grecques et partant de ces origines, il *est perçu comme une science ou l'art de l'enseignement*.

Par ailleurs, Raynal & Rieunier (2010 : 142) donnent deux sens à ce mot : d'abord, il renvoie à *l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline* ; ensuite dans une acception moderne, la didactique *étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement- apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève censé apprendre celui-ci*.

La didactique d'une discipline renvoie donc aux techniques d'enseignement et d'apprentissage de cette discipline, dans un contexte bien précis celui de la salle de classe, avec pour acteurs l'enseignant et les apprenants, et un contenu didactique bien défini.

Reuter (2005 :211), pour sa part, avance que la didactique dans un sens anthropologique, est vue *dans les pratiques sociales dès lors qu'elles mettent en présence deux ou plusieurs individus dans un objectif d'acquisition [ou réception] de savoir pour l'un et de transmission de savoir pour l'autre*. Il ressort de cette définition que la didactique est la relation qui lie deux ou plusieurs individus autour d'un objet : le savoir.

Dans un sens plus spécifique, Reuter (2005 : 212) soutient que la didactique du français peut être conçue comme un objet scolaire et insiste de ce fait sur *trois éléments définitoires* qui mettent ensemble les savoirs théoriques et les actions. À cet effet,

La didactique serait centrée sur des savoirs et des savoir-faire propres à la discipline (ce qui la distinguerait de la pédagogie), en tant que ces savoirs et savoir-faire seraient pris dans des actes d'enseignement/apprentissage. (Distinction avec les disciplines de référence) ;

- *Elle se distinguerait par une « matrice disciplinaire » articulant ses objets et objectifs principaux (production / réception des discours oraux et écrits) ;*
- *Elle se construirait (aussi) dans un réseau de relation et d'interaction entre trois plans : celui des pratiques d'enseignement/apprentissage ; [...] des théories et des recherches ; celui des métathéories de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline.)*

Selon Coste et Galisson (1988 : 151) la didactique des langues présente deux tendances,

soit [un ensemble] de méthodologies de l'enseignement des langues, c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique appliquée, deuxième génération [ayant ses méthodes propres qui la différencient de la linguistique générale], soit de la linguistique appliquée première génération, c'est-à-dire une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la sociologie, de la pédagogie.

Coste et Galisson présentent la didactique d'une part, du point de vue de son objet. Elle s'intéresse aux méthodes de transmission/réception/acquisition des savoirs (qu'ils appliquent dans leur cas à la langue, empruntant ainsi à la linguistique). Dans un deuxième temps, la didactique est entrevue comme discipline carrefour entre pédagogie, sociologie et savoirs spécialisés par disciplines. Ceci nous donne une entrée sur les différentes spécialisations de la didactique entendue comme *didactique des disciplines*, où le didacticien, loin de s'intéresser au processus enseignement-apprentissage d'une manière plus large (qui s'apparenterait à la pédagogie), va se concentrer sur les méthodes de transformation, de transmission et d'assimilation des savoirs appliqués à une discipline distincte.

Ainsi, à la suite de Coste et Galisson, définissons la didactique du français selon Halte (2000 : 15) comme branche de la didactique ayant pour objet *l'ensemble des problèmes que pose la transmission- appropriation des savoirs et savoir-faire de la matière français*. Ce qui nous conduit à nous intéresser aussi à Puren (2004 :21) qui pense comme Halte que la didactique est une *discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et apprentissage des langues - cultures*. Ceci nous amène à jeter un regard sur la relation entre didactique et contexte. Pour ce faire, nous aborderons d'abord dans la section suivante le concept de contexte, lequel nous donnera alors une bonne entrée sur celui de contextualisation didactique.

1.2) La notion des contextes

La notion de contexte a une variété de définitions ; de manière générale, on peut l'associer à l'environnement géographique, historique, professionnel, social, économique etc., comme le pense Moore et Castellotti (2011, Partie B, 3.8), le contexte se réfère aux *conditions historiques*,

géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc. qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction dialectique. Ce qui signifie que tout ce qui entoure un évènement ou une situation est son contexte. Selon Reuter et al (2007: 9), le contexte peut être défini comme une tâche, une activité didactique, une classe (y compris le contexte englobant de l'élève), l'école au sens large, bref, tout ce qui entoure l'activité d'enseignement- apprentissage sans oublier l'environnement de l'école. Nous partirons de ces différentes acceptions de la notion du mot contexte, pour dire que nous le voyons comme la situation englobante d'une activité d'E- A, ou encore tout ce qui entoure la diffusion d'un savoir dans un environnement didactique.

C'est dans cette optique que, nous allons partir de quelques acceptions du mot contexte avant d'arriver à la contextualisation didactique qui est l'un des points cruciaux de cette recherche.

1.3) Le contexte en psychologie (de l'apprentissage)

En psychologie de l'apprentissage, l'effet de contexte selon Raynal et Rieunier (2010 :124) se rapporte à *l'influence d'éléments internes ou externes sur les processus de récupération de l'information.* Ceci porte à croire que, lorsque l'on est confronté à une situation que ce soit d'apprentissage ou non, ses facultés mentales sont grandement sollicitées afin que ce dernier puisse récupérer une certaine information jadis apprise. Il a donc besoin qu'un minimum d'indices soient présents et ayant un rapport avec cette situation vécue, pour qu'il puisse se souvenir de cette situation-là et à cet effet, mobilise des ressources appropriées pour la résoudre. C'est pour cela que si l'environnement psychologique de l'apprenant est très important dans une situation d'E – A, le contexte didactique l'est aussi plus surtout s'il est pensé comme l'ensemble des éléments qui influent directement ou indirectement sur cette activité ; et le point de vue de Gine (2003 :52) est des plus opératoires quand elle voit en le contexte didactique *l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un évènement communicatif et du discours produit.*

Duru Bellat (2003 : 182- 206), se place plutôt dans un cadre de l'influence de l'effet de contexte sur la réussite des élèves. Elle nous dit à propos que l'effet de contexte tient *spécifiquement aux caractéristiques de l'environnement social* (environnement scolaire, quartier, communauté d'appartenance...) *sur les aspirations et la réussite des élèves.* Ceci rejoint le postulat classique de sociologie selon lequel *l'environnement social influe sur les conduites individuelles.* (ibidem) Si nous nous tenons exclusivement à cette vision de la chose, nous

oublions le fait que la réussite des élèves dépend aussi de la qualité des enseignements dispensés. C'est en effet pour cela que Bressoux (1995 : 274 - 276) voit *le contexte scolaire comme comportant plusieurs niveaux hiérarchisés, distincts, mais qui peuvent s'influencer mutuellement [...] (car,) l'école exercerait un effet sur les classes, qui exerceraient elles-mêmes un effet sur les acquisitions des élèves*. Nous voyons certes que le mot *classes* peut être vu comme l'environnement dans lequel se déroulent les enseignements.

Par ailleurs, que ce soit sur une base comportementaliste ou sur une base cognitiviste/constructiviste, le contexte joue un très grand rôle comme le témoigne les théories de l'intelligence. Si l'intelligence suppose l'application des connaissances à la résolution de problèmes, alors, elle présuppose en tout temps un rappel/une mobilisation de la connaissance assimilée ou stockée. Or, l'apprenant a toujours besoin de situer les connaissances, même en vue de les mobiliser. Il se référera par conséquent aux éléments du contexte physique : lieu et conditions marquant l'acquisition/réception de la connaissance, au contexte historique (la date, le moment...), ou encore à une autre forme de contexte, celui du domaine dans lequel se situe la connaissance qu'il souhaite mobiliser. C'est dans cette mesure que Raynal et Rieunier font allusion à *l'influence d'éléments internes ou externes* (ibidem). Au sujet des éléments externes, il entend tout ce qui, appartenant au contexte, donc au milieu extérieur, sociale, a une influence sur la structure cognitive et détermine la nature de la connaissance qu'elle renferme. Il peut alors dans ce cas s'agir de se référer d'une part à l'ensemble des savoirs dans lequel se situe la notion à mobiliser au sein de la discipline ou du domaine d'étude, il peut d'autre part, s'agir du domaine d'application, un ensemble de situations problèmes types qui feraient appel à la notion qu'il a besoin de mobiliser.

Les situations problèmes ouvrent le pan sur le rôle du contexte social en psychologie de l'apprentissage. En effet, pour que les savoirs, savoir-faire et savoir-être aient du sens pour l'apprenant, ils ont généralement besoin (d'après les théories sociocognitives et constructivistes) d'être replacés dans un contexte d'application. C'est dans cette optique que Tessaro (2008) suggère que le milieu dans lequel vit l'individu doit être considéré comme faisant partir de son espace cognitif ; le milieu dont il parle ici peut être son environnement social ou physique tel que nous venons de le mentionner. Or, les situations problèmes par leurs caractéristiques, replongent l'apprenant dans sa vie quotidienne, donc dans les difficultés et obstacles auxquels il se heurte tous les jours. En termes d'apprentissage, reverser les connaissances dans le quotidien de

l'apprenant participe à bâtir à partir du contexte social un sens pour la connaissance que l'apprenant doit assimiler.

En terme de motivation, le contexte économique est un élément clé qui détermine l'apprentissage. En effet, la société définit des contraintes économiques pour les individus, lesquelles agissent comme objet de motivation pour toutes leurs entreprises, y compris l'apprentissage. À titre d'exemple, la catégorisation des fonctions en entreprise et des rémunérations y relatives servent de motivation aux individus qui pour un grand nombre se décident à se maintenir le plus longtemps possible à l'école. Le cas du Nigéria est un exemple pratique de ce que nous disons. D'après Enahwo (1985 : 259),

[Les économistes] savent depuis longtemps que les individus investissent en eux-mêmes afin d'améliorer la qualité de leur travail et leur rémunération et de contribuer davantage, grâce aux compétences d'utilité sociale qu'ils auront acquises, à la productivité et à la croissance économique.

Au Nigéria, cet état de choses explique pourquoi les individus, même en service, sont motivés à investir dans leurs études. Il est question pour eux de se doter de compétences reversables en milieu professionnel, de se montrer encore plus productif, puis par-là, d'accéder à une mobilité synonyme de progrès en termes de fonction en entreprise et de rémunération conséquente. En clair, le contexte se présente en psychologie de l'apprentissage comme un facteur déterminant des apprentissages scolaires, qui mérite une exploration profonde.

1.4) Le contexte en linguistique

Nous nous sommes intéressée au contexte et à une vision du contexte en linguistique pour des raisons relatives au cadre disciplinaire d'application de notre étude. En effet, puisque nous nous situons dans le domaine de la didactique du français, il nous a semblé indispensable de nous arrêter sur le contexte vu sous la perspective linguistique.

Ici, le terme *contexte* est le plus souvent utilisé dans le cadre de la communication linguistique. Il y désigne une situation d'échange verbal entre des interlocuteurs. Il s'agit ici du contexte dans son acception la plus englobante entendue comme contexte large. Cette définition entre dans l'approche sémiotique du langage où le contexte s'inscrit dans une relation dialectique avec un texte (Kramsch, 1993 : 67). Ici, le contexte est déterminé par une situation de dialogue dans laquelle une variété de rôles est tenue par les personnes présentes ; car le langage est utilisé par un individu dans un cadre social, et dès lors, reflète et construit la réalité sociale appelée *contexte*. Cette acception du contexte inclut celle dont fait mention Dubois (1994 : 116) qui affirme *[qu'] on appelle contexte ou contexte verbal l'ensemble du texte dans lequel se situe une*

unité déterminée, c'est-à-dire les éléments qui précèdent ou qui suivent cette unité, son environnement. Il fait ainsi référence au cotexte entendu contexte restreint, mots en co-usage avec un mot donné, lesquels permettent de repréciser son sens dans le texte. Relevons cependant que le cotexte étant inclus dans le contexte, il s'agit pour nous, en tout cas, de démontrer que le contexte même en linguistique (de la communication) joue le rôle de sémantisation des différents actes d'échange d'information. Ainsi, les mots, les phrases (...) n'ont un sens qu'en rapport avec le contexte, situation de leur emploi à laquelle il faut se référer pour toute analyse. Coupée de la situation, on aboutit à un non-sens.

Cette pensée nous ramène au contexte défini par François (1980 :348) comme étant une *situation de communication* :

Par situation de communication on entend généralement l'ensemble des conditions physiques, ethniques, historiques, sociales, psychologiques, culturelles, etc., directement observables ou pas – linguistiquement repérables ou pas – qui, à un moment donné, en un lieu, en un milieu donné déterminent et définissent l'échange verbal. [...] La situation c'est ce qui entoure hic et nunc le message bien sûr, mais aussi tout ce qui le précède, ce qu'il suppose, etc. [...] [C'est.] l'ensemble des éléments extra- linguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure.

En confirmation de ce qui suit, citons Moirand (1982 : 14) qui pense que le contexte est un *réseau de circonstances particulières entourant et déterminant un évènement en tant que celui-ci est en relation de référence avec un énoncé* ;

Dans un prolongement, en sociolinguistique, Kramersch (1993 : 46), citée par Le Gal (2010 :100) énonce une conception situationnelle du contexte vu comme *un construit social défini par les choix linguistiques des interlocuteurs. Les contextes sont en son sens des alignements de la réalité sur les cinq axes linguistics, situational, interactional, cultural & intertextual.* Notons cependant que l'usage du qualificatif *situationnel* ne devrait pas être restreint à la situation telle que nous l'avons présentée sous le contexte en linguistique de la communication. Il s'agit pour Kramersch de faire référence à ce qui dans l'usage d'une langue peut différencier des communautés de locuteurs. Ainsi, le français en milieu Bantou se différencierait du français en France de par les influences des différents milieux. On ne peut attendre la même actualisation de la langue des interlocuteurs issus des deux communautés, puisque le français prendrait la coloration à lui donnée par les éléments culturels, interculturels, situationnels, et même linguistiques (voire l'influence de la première langue).

Avec Mucchielli, (2004 a :36) le contexte d'un phénomène est envisagé comme tout ce qui n'est pas ce phénomène, mais comme *l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement [linguistique].* Ainsi, le contexte sociolinguistique devient l'ensemble des

circonstances qui accompagnent l'événement linguistique [selon les différentes conventions issues de communautés d'usagers géographiquement différentes].

Ces différentes conceptions du contexte en linguistique nous poussent à dire que les phénomènes d'enseignement- apprentissages tout comme les phénomènes de langue sont le point de rencontre de certains paramètres situationnels, avec des facteurs à la fois internes et externes propres aux situations et à leurs protagonistes.

1.5. La contextualisation didactique

Après avoir défini les termes didactiques et contexte, nous abordons ici le concept de contextualisation didactique. Ainsi, en didactique des langues, ne peut-on parler d'activités d'E/A sans les associer à l'environnement auquel elles appartiennent et avec lequel elles sont en interrelation et interdépendance ? (Bachelard 1999, Pascal 1670). Il est donc épistémiquement et méthodologiquement fructueux de s'intéresser à l'environnement didactique des phénomènes d'E/A, parce que l'apprentissage des actes de langage, comme tout autre apprentissage, se fait en particulier par l'appui sur des contextes et l'observation de ce qui fait le cotexte ou le paratexte (Chiss & Cicurel, 2005 :5). Ceci nous amène à dire que le contexte est tout ce qui entoure l'E/A, en termes d'éléments internes et externes. À cet effet, le dictionnaire de didactique du français langue étrangère (Cuq, 2004 :22) lui consacre trois entrées à savoir : *La situation d'apprentissage qui en décrit les conditions de déroulement autant externes (le lieu, le moment, etc.) qu'internes (tel l'apprentissage) ; La situation de classe qui réfère à la triple relation apprenant/ enseignant/ contenu ; La situation de communication* qui rejaillit sur les apports de Hymes et Goffman qui décrivent minutieusement des événements et des actes de communication de la conversation, et sur la transposition de ces travaux dans les méthodes de langue, pour faciliter les activités de compréhension et d'expressions orale et écrite.

De tout ce qui précède, il faut voir une situation d'apprentissage dans une vision restreinte, immédiate et matérielle, composée des apprenants, de l'enseignant, et de l'espace d'enseignement : son organisation, sa structure spatiale, son matériel, ses couleurs, murs etc. mais, aussi, le contexte socioculturel dans lequel est situé l'école ainsi que ses caractéristiques, puis une autre dimension plus disciplinaire, le contexte en tant que cotexte, donc, éléments d'apprentissage en coréférence.

Partant de là, nous dirons que, le contexte didactique doit prendre en compte : l'état physique de l'apprenant, sa motivation, son passé scolaire, les conditions économiques de ce milieu, les activités économiques, le mode de vie et de croyance des individus, mais également le

rapport connaissance-adaptation au milieu qui permet de situer des savoirs par rapport aux problèmes du milieu, base du regroupement de savoirs en disciplines ou domaines disciplinaires. C'est la raison pour laquelle Porquier, Py (2004 :5) et Moore (2006 :6) nous disent d'ailleurs que *la notion de contexte est le résultat d'une élaboration critique de celle de situation*. Il peut aussi être *l'ensemble des déterminatifs extra linguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) [ayant pour objet de faire acquérir des connaissances] prennent place*. (Cuq, 2004 : 54) Cette manière de penser permet de voir l'apprentissage en général, puis l'apprentissage d'une langue seconde (comme dans le contexte plurilingue camerounais) dans leurs liens avec les circonstances de leur développement. (Moore, 2006 : 22).

De tout ce qui est dit plus haut, il est à noter que la notion de contexte en didactique intègre *l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique, tout en incluant des paramètres plus étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global* (Porquier et Py, 2004 cité par Blanchet et Asselah-Rahal 2008 : 9)

Pour une bonne formation, il est donc souhaitable, voire préférable pour l'enseignant que l'activité didactique (de la planification aux interventions), prenne en considération tous les paramètres qui entourent l'E/A, dans le but de ne pas faire de cette activité un piège pour l'apprenant désireux d'acquérir de nouvelles connaissances qu'il devra redéployer dans une situation concrète qui pourra se présenter à lui. Comme le confirment si bien Raynal & Rieunier (2010 :124), citant Richard, et Ghiglione (1992). *Ce qui a été appris dans un certain contexte (physique ou affectif) est évoqué si le sujet se retrouve dans le même contexte, mais ne l'est pas si le contexte n'est pas le même*. La notion de contexte a donc toujours existé en didactique et a pour coup sûr évolué au fil du temps. Qu'est-ce donc la contextualisation didactique ?

Selon la Revue française de pédagogie (2002 :104), le concept de contextualisation est indissociable du *contexte didactique*, et a été présenté à plusieurs reprises par Marcel, (1997, 1998, 2002). Ce concept s'inscrit dans le courant théorique de l'approche systémique et plus précisément dans le prolongement du modèle du système enseignement/apprentissage dit des interactions en contexte (Bru, 1991). Ce dernier insiste sur la nécessité d'étudier les pratiques enseignantes dans les contextes de leur actualisation et de les soumettre à une double lecture, articulant le sens que l'enseignant donne à son action avec le point de vue de l'observateur.

En effet, contextualiser c'est à notre avis concevoir un objet et ensuite l'insérer dans son environnement de départ afin de pouvoir le réaliser. L'on devra alors faire une étude approfondie de cet environnement, identifier les interrelations entre celui-ci et l'objet, ainsi que leurs influences réciproques. La contextualisation va donc consister à réaliser des tâches qui demandent l'utilisation

des savoirs appris ; c'est-à-dire l'application des savoirs dans un cadre de travail fictif ou concret. Dans la même lancée, Blanchet (2000 :31) parle du processus de contextualisation comme d'un travail de mise en relation réciproque des caractéristiques des phénomènes du corpus avec des éléments *scientifiques sélectionnés de son environnement global*. Marcel (1997 : 2) soutient pour sa part que *les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action*. Tout porte à croire selon Marcel, que le terme de contextualisation ne peut se définir qu'en relation avec ses processus qui sont ici toutes les activités qui ont cours dans la classe, et qui entretiennent une certaine relation entre elles, et entièrement dissociées de l'environnement externe de l'apprenant. C'est ainsi que dans un terrain d'analyse en didactique des langues, l'on retrouve des caractéristiques propres à ce contexte d'enseignement - apprentissage, et propres aux individus vivant dans une culture et marqués par une culture éducative et des traditions culturelles et sociales (Castellotti & Moore, 2008 ; Blanchet et Chardenet, 2011).

Selon Castellotti & Moore (2008) cités par Vallat (2013 : 33), *les notions de situation puis de contexte occupent une place centrale dans les recherches actuelles en didactique des langues. Si elles ne sont pas visibles, ces notions apparaissent périodiquement*.

De tout ce qui est dit supra, le dispositif didactique pour être efficace doit prendre en compte et intégrer les caractéristiques de l'environnement de l'apprenant, de l'enseignant et de la situation d'enseignement- apprentissage tous indissociables du processus didactique car, c'est à partir de celui-ci que l'enseignant du FLS 2 doit se poser un certain nombre de questions afin de théoriser son action. Par ailleurs, il y va de même pour la planification du processus d'E/A. Le contexte définissant des contenus appropriés à enseigner, il en détermine également les méthodes appropriées, puis les applications possibles. Par rapport à la didactique des langues, disons que le contexte dans lequel doit avoir lieu l'E/A présente des exigences en fonction desquels on définira des contenus à enseigner, puis des méthodes, des aides d'enseignement appropriés (manuels et autres), puis des applications possibles en termes de situations et tâches à réaliser. La contextualisation didactique serait donc la prise en compte des exigences du contexte d'enseignement-apprentissage dans le processus de planification et d'intervention didactique. Ceci nous conduit à demander quelle relation y a-t-il entre l'APC et la contextualisation didactique.

1.6. APC et contextualisation didactique

Établir le lien entre APC et contextualisation didactique, revient à s'attarder d'abord sur la définition de certains concepts qui les lient. Car, les théoriciens de L'APC s'arrangent à décrire

l'APC par opposition à l'APO et la pédagogie de la maîtrise comme une approche à forte contextualisation. Ainsi, cette contextualisation se matérialise à travers un nombre de concepts voire principes qui fondent ses méthodes. Il s'agit, au sein de la panoplie de concepts relatifs à l'APC, des concepts de compétence, de situation, d'intégration, puis de tâche.

1.6.1. Le concept de compétence

Le concept de compétence peut se définir comme *un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire qui permet, face à une catégorie de situations de s'adapter (à un contexte donné), de résoudre des problèmes (auxquels l'on est confronté) et de réaliser des projets.* (Missions de l'école, article 5). Cette définition donnée par un ensemble de spécialistes du domaine de l'éducation française est reprise par les membres de la communauté française de Belgique (1997) en ces termes : *c'est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.* Cette définition nous conduit au fait que pour accomplir une tâche donnée, l'apprenant doit non seulement mobiliser des savoirs mais aussi savoir les intégrer de manière à ce que, face à une situation problème, qu'il puisse la résoudre sans difficultés. C'est dans cette optique que Gérard (2010: 1) soutient que *les acteurs pédagogiques considèrent que la compétence se manifeste dans la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation- problème, appartenant à une famille de situations.* Cette pensée de Gérard nous fait dire que, face à une situation complexe de la vie, l'apprenant puise dans sa mémoire à long terme, un certain nombre de ressources linguistiques (savoirs, savoir-faire), des attitudes, des valeurs qu'il met ensemble pour résoudre la situation. Ces ressources évidemment ne sont pas en sa possession ; il doit être capable de les mobiliser et de les intégrer comme nous l'avons dit plus haut. Or, tout cela ne suffit pas ; il faudrait que l'apprenant soit aussi capable de faire une analyse concrète de la situation problème à laquelle il est confronté dans le but de mieux choisir les ressources appropriées pour la résolution de ce problème. C'est dans cette optique que Gérard et Braibant, (2003) cité par Gérard (ibidem) soutient que *la personne doit pouvoir analyser la situation à laquelle elle est confrontée, sélectionner les ressources pertinentes par rapport à cette situation, et les utiliser de manière coordonnée pour apporter une réponse satisfaisante à la situation.* C'est en le faisant que l'on dira qu'il est compétent. La notion de compétence à notre avis est donc cette habileté qu'a l'apprenant à vite intégrer les éléments d'une situation de vie vécue afin de les utiliser à la résolution de problèmes qui se présentent à lui dans une situation d'apprentissage. C'est dans cette optique que Paquay et

al (2001 : 4) se réfèrent aux travaux de Le Boterf, Perrenoud, Rey, Rogiers, Wittorsky etc. et nous disent que la compétence peut être définie comme

*... un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... (ou des « combinaisons », « orchestrations », de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines, ...)
... mobilisés... (Ou mise en œuvre de façon intégrée et dynamique)
... pour faire face à une famille de situation problème (réaliser des tâche authentiques, réaliser un projet)*

De tout ce qui est dit supra sur le terme de compétence, il est nécessaire de relever que pour être compétent, l'apprenant doit pouvoir intégrer les savoirs appris pour pouvoir résoudre des situations problèmes qui se présentent à lui. (Une situation problème que nous pouvons définir comme une situation d'apprentissage que l'enseignant imagine avec pour but d'amener les apprenants à réfléchir et résoudre une question, pour enfin enrichir ses connaissances de nouvelles représentations); d'où l'importance de définir le mot intégration.

1.6.2) Le concept d'intégration

L'intégration peut être vue comme l'assimilation et la fixation d'un nouvel élément ou d'une nouvelle connaissance sur les éléments ou connaissances antérieurs déjà présents. Selon Tardif (1992),

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. À cela s'ajoute l'idée que l'apprentissage est essentiellement un processus cumulatif c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter de nouvelles informations, soit pour les nier.

Ceci suppose donc que les processus cognitifs pilotés par la mémoire à long terme greffent un nouveau savoir à un ancien et donnent ainsi la possibilité à l'apprenant de se faire un nouveau jugement sur une situation bien précise. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de contextualiser les enseignements afin de donner la possibilité à l'apprenant de co-construire ses propres savoirs. Ainsi, l'établissement d'une inter- dépendance entre des savoirs au préalable distincts est nécessaire ; une interdépendance au sein de laquelle chaque savoir a un sens par rapport aux autres. Par ailleurs, si intégrer revient à donner du sens, l'intégration des acquis est aussi ce processus à travers lequel l'individu établit un lien entre les savoirs et la vie quotidienne et ceci à travers des tâches en situation où ces savoirs sont réinvestis. L'intégration met donc le savoir en relation avec le contexte de vie présent et futur de l'individu. Ainsi, le Conseil Supérieur du Québec(1991), cité par Lenoir et Sauve, (1998) définit l'intégration des savoirs comme :

Le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis.

(...)L'intégration des savoirs (...) constitue un enjeu fondamental parce que d'abord et avant tout, elle se passe dans la tête et le cœur de chaque élève parce qu'elle est une dimension essentielle de l'acte d'apprentissage.

De cette pensée, nous pouvons retenir que l'apprenant intègre facilement les nouveaux savoirs s'il est mieux suivi par son encadreur qui met en place et à sa disposition une démarche d'apprentissage fiable qui va donc intervenir le moment opportun comme des *processus cognitifs médiateurs*. (Lenoir, 1996) La pédagogie par intégration a toute les raisons d'être appliquée dans la salle de classe et surtout dans le cadre de l'APC car les pratiques de classe se vivent au quotidien et l'apprenant est amené dès lors à analyser, synthétiser, réinvestir des savoirs et savoir-faire reçus dans diverses situations- problèmes qu'il pourra rencontrer dans la vie. D'où l'importance de la contextualisation didactique qui s'inscrit dans le courant théorique de l'approche systémique et plus précisément dans le prolongement du modèle du système E-A dit des interactions en contexte (Bru,1991). Ceci dit, la prise en compte active des contextes sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels dans le tissage concret des pratiques didactiques (Blanchet, Partie B, 1 et Partie C, 1) est très importante dans une activité d'enseignement-apprentissage. Nous pouvons dire à la suite de ceci qu'il y a une réelle nécessité d'étudier les pratiques enseignantes dans des contextes car comme le disent J. Richard et Ghiglione (1992) cité par Raynal & Rieunier (2010 : 124), *ce qui a été appris dans un certain contexte (physique ou affectif) est évoqué si le sujet se retrouve dans le même contexte, mais ne l'est pas si le contexte n'est pas le même*. C'est ce qui explique la place centrale qu'occupe la notion de situations dans l'enseignement des langues. En effet, l'enseignant, en fonction des objectifs qu'il s'est fixé, a le devoir de déterminer le contexte le plus favorable dans l'acquisition des savoirs à dispenser, s'appuyer soit sur les connaissances que maîtrisent déjà les apprenants, soit sur son effort de mobiliser les apprenants afin que ceux-ci éprouvent ou manifestent un peu plus d'intérêt en la matière. D'où la nécessité de contextualiser autant que possible les enseignements dans la mesure où dans l'enseignement d'une langue seconde, l'apprenant a du mal à accéder directement à l'abstraction. Mais néanmoins, les contextes d'E-A doivent être diversifiés afin d'éviter la monotonie et *un état dépendance par rapport à un contexte précis*. ((Develay, Meirieu, 1992 : 161-166). L'apprenant doit donc être confronté à de différentes situations pour pouvoir résoudre de multiples situations problèmes qui se présenteront à lui.

Il convient donc de faire une claire distinction entre une situation de vie et une situation d'apprentissage.

1.6. 3) Le concept de situation

Selon le Guide Pédagogique de Français II (2014 :38), citant. Roegiers (2001)

Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve une personne. (...) ce sont des lieux de mise en œuvre des compétences. [Quant à la situation d'apprentissage, elle est cette] situation dans laquelle un sujet s'approprie l'information à partir du projet qu'il conçoit. [Les situations d'apprentissages sont] créées pour introduire une nouvelle notion, de nouveaux savoirs.

Ceci dit, les situations d'apprentissages sont authentiques si ce que l'apprenant apprend lui donne la possibilité par la suite de mieux agir dans des situations de vies. Et afin de résoudre des situations problèmes, l'apprenant doit pouvoir mobiliser des compétences internes nécessaires pour le faire d'où l'approche dite par les compétences.

L'approche par les compétences est d'ores et déjà presque la plus indiquée dans l'enseignement-apprentissage pour rendre l'enseignement plus concret, orienté vers les situations de vie Roegiers (2006 :52) nous dit à propos que :

Pour d'autres encore, l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Pour d'autre enfin, adopter l'approche par compétence était synonyme de « rendre les apprentissages plus actifs ».

Dans cette vision, l'action était mise sur le développement des situations d'apprentissage qui remplaçaient les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant. Il s'agissait dès lors de mettre l'élève au centre des apprentissages

Ceci nous amène à dire que l'apprenant n'est plus simplement un consommateur des savoirs car, dès qu'il est mis dans une situation d'apprentissage (tâche qu'on présente à l'apprenant), il est capable de mobiliser des savoirs en s'appuyant sur des situations de vie dont il a été en contact pour résoudre des situations-problèmes. Il est donc comme nous l'avons déjà dit, constructeur de son propre savoir.

1.6.4) La notion de tâche

Par ailleurs la notion de tâche est très importante dans une approche par compétence car comme le dit Cédlová (2013 :21) parlant de la perspective actionnelle, *Le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement.* Or qu'entendons-nous par tâche ? Le CECR, cité par Cédlová, (2013 : 26) la définit comme (...) *toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé....* Si l'on revient à l'étymologie du mot tâche qui vient du latin *taxare* (et qui veut dire) *évaluer, estimer, taxer* (Cédlová, op. cit: 20), nous dirons donc que, la tâche peut être conçue comme un travail que l'apprenant doit accomplir pour atteindre un objectif visé. Ce

travail fait appel aux ressources cognitives, affectives, volitives lui permettant d'accomplir la tâche. La réalisation de la tâche permet à l'enseignant de savoir si l'apprenant a bien assimilé les savoirs et lui permet de juger ce dernier compétent ou non. Dans cette logique, la tâche est perçue comme *l'instrument de mesure de la compétence*. La tâche, du fait qu'elle vise un résultat final, peut s'effectuer par étapes et pour accomplir une tâche, l'apprenant doit être attentif à la consigne, ne pas perdre de vue le produit attendu et l'objectif à atteindre.

Dans la même lancée, lorsque l'on parle de tâche, on pense aussi à l'aspect personnel, éducationnel ou encore professionnel, bref à tous les domaines de la vie dans lesquels l'on est appelé à produire un résultat satisfaisant. Ce résultat peut être à but communicatif surtout si l'on se retrouve dans le cadre d'un cours de langue ; c'est pour cela qu'Ellis (2003 : 5) pense que dans l'enseignement- apprentissage d'une langue seconde, les tâches ont pour objectif de faire communiquer. Dans une situation d'apprentissage par exemple, l'enseignant doit proposer des tâches ou activités proches de la vie réelle dans la mesure où elles vont motiver suffisamment l'apprenant pour qu'il puisse mobiliser assez de compétences dans le but d'arriver à un résultat souhaitable. C'est dans cette optique que Roegiers (ibidem) parle de l'apprenant comme étant au *centre des apprentissages*. Il convient de ce fait dans cette étude de donner quelques caractéristiques d'une bonne tâche dans une situation d'apprentissage.

1.6.4.1) CARACTÉRISTIQUES D'UNE BONNE TÂCHE SELON CÉDLOVÁ (OP.CIT.P.13-14)

Dans une situation d'E/A, les tâches proposées par l'enseignant doivent :

- [Provoquer] des processus d'apprentissage complexes (processus cognitifs, émotionnels créatifs) ;
- [Privilégier] les contenus par rapport à la forme ;
- [Proposer] des sujets pertinents, proches de la vie des apprenants (entrée par les situations de vie) ;
- [Provoquer] des situations de communication en classe de langue ;
- Se [baser] sur des documents authentiques en complément des méthodes (manuels) obligatoires
- [Impliquer au moins une activité de communication langagière (réceptive, productive, interactive)
- [Soutenir] l'apprentissage coopératif et la négociation langagière ;
- [Inciter] à planifier le processus d'apprentissage et à évaluer celui-ci en permanence ;
- [Mettre] en évidence les processus d'apprentissage ainsi qu'un résultat final sous forme de produit individuel ou collectif ;
- [Inciter] à avoir recours à différents types de stratégies en fonction des besoins individuels ou du groupe ;
- [Prendre en considération le savoir préalable des apprenants tout en stimulant ceux-ci (ZPD) ;
- [Tenir] compte de l'hétérogénéité de la classe en permettant différent accès et menant à des résultats différents.

De toutes ces caractéristiques, nous ajouterons aussi que, dans la contextualisation didactique, une bonne tâche doit aussi en plus de ce qui est dit supra, tenir compte des

caractéristiques de l'environnement social, économique, religieux, politique et même culturel de l'apprenant ; et c'est tout cela, plus les expériences qu'il possède qui vont contribuer à rendre ce dernier compétent quand il va devoir résoudre une situation problème qui va se présenter à lui. Après avoir fait mention des caractéristiques d'une bonne tâche, nous nous intéressons à présent aux critères d'une bonne tâche.

• CRITÈRES D'UNE BONNE TÂCHE

Eisner (2014), pense qu'une bonne tâche en classe de langue doit avoir certains critères à ne pas négliger par l'enseignant ; elle par exemple

- comprend un objectif global et des objectifs partiels.
- provoque des processus d'apprentissage complexes (processus cognitifs, affectifs, créatifs).
- propose une thématique signifiante pour les apprenants.
- suscite la curiosité.
- propose des sujets pertinents, proches de la vie des apprenants.
- privilégie les contenus par rapport à la forme.
- provoque des situations de communication authentiques en classe de langue.
- se base sur des documents authentiques et actuels en complément des méthodes (manuels) obligatoires.
- implique au moins une activité de communication langagière (réceptive, productive, interactive).
- incite à planifier le processus d'apprentissage et à évaluer celui-ci en cours de route.
- soutient l'apprentissage coopératif et la négociation langagière.
- met en évidence les processus d'apprentissage ainsi qu'un résultat final sous forme de produit, individuel ou collectif.
- incite à avoir recours à différents types de stratégies en fonction des besoins individuels ou du groupe.
- prend en considération le savoir préalable des apprenants tout en stimulant ceux-ci.
- tient compte de l'hétérogénéité de la classe en permettant différents accès et menant à des résultats différents (différenciation, individualisation).
- correspond au niveau langagier des apprenants.
- prévoit des possibilités d'étayage (supports).

En plus de ce qui est dit supra, pour que les apprenants puissent accomplir une tâche, il faut que celle-ci soit bien structurée. La compétence attendue doit être clairement exprimée, la consigne donnée par l'enseignant doit être aussi claire et concise afin de permettre à l'apprenant de mener à bien sa tâche. Quand ces deux aspects sont réunis, alors le produit attendu arrive aisément.

De tout ce qui est dit plus haut, nous dirons que l'approche par les compétences qu'opte le Cameroun est celle qui propose des tâches ou sujets pertinents proches de la vie des apprenants et comme le stipule si bien le nouveau programme d'enseignement au Cameroun (*avec une entrée par les situations de vie*. Odeh et Zanchi (2011 :135) parleront d'ailleurs de *compétence effective* qui selon eux *est celle que l'on développe en agissant pour s'adapter aux situations de formation et de sa vie quotidienne*. L'apprenant aura donc des difficultés à construire une compétence hors situation et surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Et étant l'artisan de son propre savoir, L'apprenant doit avoir la possibilité de le faire grâce aux instruments didactiques mis à sa disposition. Selon l'Inspection Général de l'éducation nationale (1998 :5), ... *En faisant de l'élève l'acteur central de sa propre instruction, l'école doit lui fournir les moyens de construire lui-même son propre savoir*, en mettant à sa disposition un manuel approprié dans lequel les ressources qui y sont décrites sont celles nécessaires au traitement de situations bien circonscrites. Ceci étant, l'approche par les compétences requiert que les programmes et les manuels scolaires soient revus et c'est d'ailleurs ce qu'a décidé de faire bon nombre de pays dans lesquels L'APC est en vigueur. Car selon Kengne Kengne et Robert (2007 :3), ... *l'APC est la méthode choisie pour l'élaboration de nouveaux programmes scolaires et elle est présentée comme facteur déterminant de l'amélioration de la qualité de l'éducation*.

Qu'entendons- nous donc par manuel scolaire et plus précisément du manuel scolaire contextualisé par opposition au manuel scolaire généraliste ?

1.7. Du manuel scolaire généraliste ou universaliste au manuel scolaire contextualisé

Le manuel scolaire reste un élément important dans la pratique de l'enseignement dans la mesure où il établit un pont entre ceux qui conçoivent les programmes scolaire et l'apprenant (Minlang 1995). À cet effet, il joue un rôle essentiel dans l'activité d'apprentissage et d'enseignement, car c'est l'outil pédagogique le plus présent dans la salle de classe plus précisément dans une classe de langue seconde. Selon Verdelhan (2002 :37), *le manuel est (...) un vecteur important de la scolarisation, conçue ici comme l'intégration de l'enfant dans le*

monde scolaire, espace-temps régi par des règles particulières. Toutefois, le manuel scolaire qui est un outil indispensable pour l'apprenant et l'enseignant, doit être conçu de manière à aider l'enseignant dans la préparation de ses leçons, et doit être captivant pour l'apprenant qui s'exerce à l'apprentissage d'une langue seconde. Il existe sur nos marchés, plusieurs types de manuel scolaire pour l'enseignement du français ; ces manuels sont soit généralistes ou contextualisés. C'est dans cette optique que Poth (1997 :8) pense [qu'] *on peut définir le manuel scolaire classique comme un livre d'apprentissage discontinu et progressif avec des séquences, horaires journalières ou hebdomadaires articulées les unes aux autres et conçues en fonctions des capacités d'attention de l'enfant* ; Odeh et Zanchi (op. cit : 137) citant Verdelhan (ibidem), sont un peu plus précis à ce sujet et font la distinction entre un manuel généraliste et un manuel contextualisé. Ils disent à ce propos que,

Les méthodes de FLE [manuels] sont elles-mêmes de deux ordres. Les méthodes faites en France, à vocation universaliste [généraliste], donc destinée à tout public d'apprenants, quelle que soit sa localisation géographique, et les méthodes faites dans un pays particulier, destinées aux apprenants de ce pays. Les premières centrent bien évidemment les contenus culturels sur la découverte de la France, ne pouvant prendre en considération la spécificité culturelle de tel ou tel pays.

Il ressort de ceci que, les manuels universalistes / généralistes / classiques de l'enseignement du Français langue étrangère présentent plusieurs lacunes car, ces manuels présentent parfois des contenus qui fassent fi du contexte immédiat de l'apprenant et lui proposent plutôt des contenus et tâches tirés de l'environnement du pays de la langue d'arrivée c'est-à-dire de la France. Qu'en est-il du manuel scolaire contextualisé ?

1.7.1) Du manuel scolaire contextualisé

Le manuel scolaire contextualisé peut être défini comme ce document pédagogique édité pour un public national spécifique comme pour le cas de *Pour parler français*, manuel de langue française pour le Sénégal. Selon Le Gal (2010 : 293),

Nombre de recherches (Castellotti & Chalabi, 2006 ; Defays et ali, 2008 ; Puren, 2004 ; RispaïL, 1998 et 2003- b ; Asselah-Rahal & Blanchet ? 2007 ; Porquier & Py, 2004 ; Byram & Fleming, 1998 ; Lantof, 1998) montrent combien les différents contextes nationaux ont besoin que la didactique et les matériaux pédagogiques soient contextualisés. L'adéquation au contexte socioculturel notamment est déterminante pour la réussite de l'enseignement-apprentissage.

Tout porte à croire qu'au fil des ans, les contextes européens ont été les plus dominants dans les manuels scolaires en usage dans les pays colonisés par les grandes métropoles ; c'est pour cette raison que Le Gal (*idem*) s'insurge contre cette pratique en ces termes : *Les principes didactiques valides à l'Ouest ne peuvent pas être transposés tels à l'Est, ils doivent pour la plupart être*

transformés, adaptés à l'environnement. Ce qui nous amène à dire que les manuels scolaires pour l'enseignement du FLS 2 au Cameroun doivent avoir des contenus calqués sur les contextes sociaux, culturels, politiques, religieux etc. camerounais.

Mais alors, que les manuels scolaires soient contextualisés ou non, ils doivent être conformes aux programmes officiels du pays dans lequel ils sont en usage et être adéquats aux objectifs d'apprentissage préalablement établis.

Les manuels contextualisés dès lors cherchent à modifier et à corriger les lacunes que posent les manuels universalistes ; nous comprenons donc qu'ils sont conçus de manière à respecter une certaine logique afin d'attirer l'attention de l'apprenant et lui donner le goût de la lecture. Ces types de manuels scolaire sont ceux que bon nombre de chercheurs recommandent aujourd'hui dans l'E-A du français et pour cela, ils doivent prendre en compte et intégrer les caractéristiques de leurs environnements, contextes didactique dans l'élaboration de l'E-A. Pasquale (2011 :6), revient à son tour sur les deux types de manuel de langue ci-dessus cités et nous dit que, la contextualisation des manuels est un

Processus de prise en compte, à différents degrés, des contextes dans lesquels ces manuels circuleront. Deux positions s'affrontent : La première relève du localisme et elle vise l'omniprésence des références contextuelles immédiates liées à la famille, de la région, ou le pays des apprenants qui utiliseront les ressources pédagogiques. (...) La seconde position est liée à l'universalisme et cherche à éliminer toute trace des contextes sociaux et pariant sur un seul et unique contexte fait des références contextuelles et de la langue-culture qu'on enseigne.

De ceci, il ressort que le manuel scolaire contextualisé doit être proche de l'apprenant, le contenu doit lui être familier et non étranger et il ne doit en quelque sorte pas éprouver une difficulté quelconque à s'y retrouver. Ces manuels au niveau de la conception peuvent être conçus soit sur place par des éditeurs locaux (manuel contextualisé) ou à l'étranger par des éditeurs étrangers (manuel généraliste ou universaliste). Bérard (1995 :21) nous dit à propos que : *les manuels scolaires contextualisés sont pour la plupart des produits de fabrication nationale, régis par des lois d'édition locales.* Toutefois, le manuel scolaire contextualisé tel que nous le pensons est ce document conçu avec des contenus, des tâches, des compétences etc. pris dans l'environnement de l'apprenant à qui il est destiné ; Il doit donc à cet avis prendre en compte les besoins de l'apprenant, et répondre aux contraintes spécifiques du contexte auquel il est destiné. Ceci dit, Piccardo et Yaïche (2005 :452) pensent que, *... un manuel conçu en France par les Français est taxable d'une forme de « néo-colonialisme » puisqu'il ne prend pas en compte le contexte local, culturel, social, politique, religieux dans lequel il est sensé fonctionner. Il y'a donc une certaine verticalité de cette relation didactique.*

Afin d'éviter ce *néo-colonialisme*, le manuel scolaire comme nous l'avons dit plus haut, ne doit pas ignorer les réalités locales du milieu dans lequel l'apprenant, l'un des utilisateurs de ce document se trouve. Dans la même veine, le manuel scolaire contextualisé présente certaines avantages comme le dit si bien Wadi (1995 : 241) : *seul un matériel conçu pour un public dont on aura défini les besoins et cerné les caractéristiques pourra être efficace*. Ceci dans la mesure où les besoins des apprenants sont mieux pris en compte et ceux-ci ne se sentent pas dépaysés à la lecture de ces manuels. Nous pensons néanmoins que le manuel scolaire contextualisé est à encourager surtout dans un contexte linguistique comme le nôtre car, il donne à l'apprenant une certaine assurance quant à l'apprentissage de la langue et lui donne beaucoup de motivation ; surtout quand il se retrouve face à des contenus familiers. Il faut cependant se demander (et surtout à partir de ce qui est dit supra), quels sont les différents critères d'un manuel scolaire contextualisé ? Nous allons tenter d'apporter quelques éléments de réponse à cette question en nous référant à certains éléments de la contextualisation didactique que nous avons suggérés plus haut.

1.7.2) Critères d'un manuel scolaire contextualisé

Un manuel scolaire contextualisé doit dans la mesure du possible avoir les critères suivants :

- D'abord, il doit être conforme avec le système éducatif du pays auquel il se destine et être adéquat avec les institutions soit publiques ou privées (Soria-Borg, 2006 :123)
- La réalité linguistique ainsi que le comportement des locuteurs (apprenant, dirigeant) dans leur environnement doivent être représentés dans le manuel, pour être adaptés au contexte.
- Les textes choisis sous différents modules doivent être conformes à l'environnement culturel, ethnique, politique, social et national de l'apprenant.
- Usage des exemples concrets, visuels, pour mieux exposer les situations abstraites.
- Les situations problèmes doivent être suffisamment explicites pour amener les apprenants à y réfléchir et à les résoudre.
- Les tâches doivent être aussi simples que complexes et proches des situations de vie.
- Les contenus et situations d'apprentissages doivent être clairement établis et familiers à l'apprenant.
- Le manuel contextualisé doit prendre en compte la capacité d'adaptation, d'évolution, et répondre à certaines questions telles que : Pour qui, pourquoi et comment ?

Le manuel scolaire comme nous l'avons vu plus haut, est un outil indispensable dans l'E-A des langues, ce qui revient à se demander quels usages les enseignants en font? Les Utilisent – ils comme manuels ou comme support didactique dont ils ne peuvent pas se passer ou ne les utilisent- ils pas du tout et ne touchent ainsi à ces documents que dans le cas où ils veulent se référer soit à un texte, une notion de grammaire ? Etc.

1.7.3) De l'usage des manuels

Le manuel scolaire, quoique très important dans une activité d' E/A, peut remplir plusieurs fonctions entre les mains de l'enseignant ; qui peut à sa convenance, lui donner un statut de ressources parmi d'autres outils et non de source principale, comme cela est prévu par les textes en vigueur. Cette pratique est dans la plupart des cas, faite par les enseignants *expérimentés* qui ont la possibilité de créer eux-mêmes leur propre programme. En effet, ces derniers se passent volontiers des manuels au programme et prennent appui sur leurs expériences passées.

Par ailleurs, au lieu d'ignorer le manuel scolaire dans l'enseignement du français 2, certains enseignants encore font de ce support didactique un usage distancié ; c'est-à-dire qu'ils y vont de temps en temps pour vérifier ou prendre une notion à enseigner: mais toujours est-il que l'enseignant de langue ne peut dans une certaine mesure pas mettre complètement le manuel de côté dans le processus didactique ; car, plus les méthodes d'enseignement évoluent, plus les manuels n'ont plus le statut qu'ils avaient auparavant. L'enseignant doit donc dans le cas où le manuel ne remplit pas la fonction attendue, adapter celui mis à sa disposition aux nouvelles méthodes et au programme en vigueur, en essayant dans la mesure du possible d'y effectuer quelques modifications. C'est dans cette optique que Piccardo & Yaïche (2005 :449) disent qu'un manuel scolaire doit remplir *un travail de sélection, modification, synthèse ou expansion, bref appropriation de la part de l'enseignant et de l'apprenant*. Ceci étant, l'enseignant doit éviter de faire du manuel un livre de chevet ou encore une bible, mais l'exploiter selon un programme d'enseignement dûment choisi. À propos de cela, Defays (2003 : 262) soutient que :

Quelles que soient les qualités de l'ouvrage qu'il a choisi, l'enseignant- aussi inexpérimenté soit- il ne doit pas oublier que ce manuel est à son service et non lui au service du manuel. Il se charge de le compléter, de le remplacer à chaque occasion par d'autres supports qui conviennent mieux

Puren (2004 :10) ajoute que les enseignants doivent adapter leur utilisation de l'ouvrage aux situations d'E/A. Ceci se traduit par des pratiques mettant en place une distance critique par rapport à ce que propose le manuel.

1.8) De l'éducation bilingue dans le sous - système anglophone

Avant de parler de l'éducation bilingue dans le sous-système anglophone de notre pays, nous allons commencer par ajouter un peu plus de lumière au terme FLS par rapport à notre sujet d'étude.

Le FLS (français langue seconde) est un concept qui émerge en didactique des langues grâce à de nombreuses recherches sur la didactique en contexte francophone, et ce en marge de ceux de français langue étrangère (FLE) et du français langue maternelle (FLM) ; le FLS vient remplir un vide qui permet de désigner des situations dans lesquelles le français n'est pas une langue première, mais occupe pourtant des fonctions sociales souvent dévolues à cette dernière surtout dans l'enseignement.

A l'origine, Vigner (1989) le définit comme une langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres disciplines que la langue elle-même. Dans le contexte camerounais, l'on a une multitude de langues nationales à côté desquelles le français et l'anglais sont deux langues officielles et enseignées à l'école comme matières. Une distinction est faite en ce qui concerne le français enseigné aux anglophones et celui enseigné aux francophones et Mbondji-Mouelle (2012 :142) nous dit à propos que :

Dans le cadre de la complexité des situations camerounaises d'enseignement / apprentissage du français, nous avons introduit une nuance graduelle dans le champ du FLS qui s'appuie sur l'intensité des besoins des apprenants : soit le FLS1 pour les francophones et le FLS2 pour les anglophones.

Ceci dit, le français enseigné dans toute la section anglophone du sous-système éducatif camerounais et même dans les classes spéciales bilingues est du ressort du *FLS 2* dans la mesure où il est destiné à un public ayant pour langue première l'anglais. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle dans les salles de classe, les enseignants ont pris l'habitude d'écrire comme titre de la leçon, *français 2*. Toutefois, qu'en est-il de l'éducation bilingue ?

L'éducation bilingue généralement est perçue comme un enseignement donné dans au moins deux langues parmi lesquelles l'une est naturellement la première langue de l'apprenant (Hamers et Blanc 1989). L'exemple que nous pouvons prendre ici est celui du Cameroun. Dans ce contexte, il y a effectivement deux langues officielles comme nous l'avons dit supra, dont l'anglais est la première langue de l'apprenant anglophone.

Quant à Dabène (1994 :83), un

Sujet sera considéré comme bilingue s'il fait preuve de deux systèmes linguistiques, d'une compétence égale à celle d'un locuteur natif [et doit donc posséder au moins] une compétence minimale dans une

des quatre habiletés linguistiques : [comprendre, parler, lire et écrire] dans une langue autre que sa langue maternelle.

Toutefois, cette définition exclue le fait qu'un pays peut avoir deux langues officielles et une multitude de langues nationales comme c'est le cas du Cameroun. Ici, il faut parler au moins l'une des langues officielles et comprendre l'autre pour espérer se retrouver dans le bilinguisme camerounais. À l'école camerounaise, les deux langues officielles *sont utilisées non seulement comme matière à enseigner mais comme véhicules pour l'enseignement d'autres disciplines* (Fishman (1982 b) et Cummins, 1984) cités par Dabène (Op. cit : 85). Nous pouvons dire à cet effet que, le FLS 2 est enseigné aux apprenants qui ont l'anglais comme langue première et dans la mesure où ces apprenants ont été sélectionnés pour suivre une éducation spéciale bilingue, l'on suppose qu'ils sont censés utiliser à la fin de leurs études secondaires le français au même titre que les locuteurs natifs.

Citant une fois de plus Fishman (1967), Dabène (Op. cit) nous dit que la définition suivante s'adapte le mieux à notre contexte camerounais où l'on *parle d'un bilinguisme sans diglossie, où les deux codes sont en concurrence pour les mêmes usages*. Au Cameroun, l'apprenant de culture anglophone et celui de culture francophone sont appelés à utiliser la langue opposée à sa langue première pour résoudre des problèmes sans aucune difficulté. Mais la conséquence de cette situation en dehors de la salle de classe est la naissance du *fran-anglais*, couramment utilisé par les jeunes lorsqu'ils veulent coder leur langage.

Dans le souci de former des camerounais parfaitement bilingues, l'éducation bilingue a évolué et un nouveau programme est né appelé le programme *SBEP (Special bilingual education)*. Selon Le guide Pédagogique (2014 :5), *Il n'est pas superflu de rappeler qu'à la suite du décret n° 98/004 du 11 avril 1998, les programmes de l'école camerounaise ont connu une profonde mutation, passant de la logique des programmes disciplinaire cloisonnés à celle d'un curriculum unique*.

Ceci dit, ce changement de programme a finalement aboutit au nouveau programme destiné aux classes spéciales bilingues. Et à propos de cette éducation spéciale bilingue, Valdes (2003) cité par Baker (2006 :348) la définit comme un programme indiqué pour les besoins spéciaux des apprenants :

Special needs include those with exceptional gifted abilities, very creative, outstanding musical and mathematical talents, artists and students who excel in leadership or in specific performance such as sports. Such gifted multilinguals and bilinguals are rarely discussed in the literature and often much under-represented in acceleration programme for the gifted.

Le programme SBEP comme nous pouvons le constater est peut être classifié suivant la pensée de Valdés et pour accéder à cette éducation, les apprenants doivent passer par un concours à l'issu duquel les meilleurs sont sélectionnés pour l'entrée en *Form I* bilingue. Mais le bilinguisme Camerounais avant ce programme SBEP, s'est toujours manifesté à travers la création des établissements bilingues dans lesquels nous avons deux sections à savoir : la section francophone dans laquelle sont dispensés les cours d'anglais, et la section anglophone où sont aussi enseignées les leçons de FLS 2. Après avoir fait étalage de tous ces concepts qui gouvernent les notions de contextualisation et de didactique, nous allons à présent continuer avec le lien qui existe entre L'APC et cette contextualisation didactique.

1.9. Lien entre l'APC et la contextualisation didactique

L'APC vue comme l'approche par les compétences est une approche pédagogique qui permet à l'école de remplir sa fonction première qui est de former l'apprenant pour son insertion dans la vie sociale ; de le former afin qu'il soit apte à créer, à produire, à assurer le développement de son pays. En effet, l'APC vise l'intégration des acquis scolaires pour résoudre les problèmes de la vie courante, ainsi que la recherche de l'efficacité dans le monde du travail ; c'est dans cette mesure que Dewey(1950) parle de *learning by doing*. Dans la même optique, nous dirons que, pour que les problèmes de la vie courante soient résolus, nous devons rechercher la rentabilité et l'efficacité dans le monde du travail. D'où le mot *compétence* qui est un mot clé dans cette approche et donc nous avons pris soin d'en parler plus haut. Cependant, pour ce qui est du contexte camerounais, nous allons adopter le point de vue de Roegiers (2006) qui pense que la compétence est le fait que l'on soit disposé à résoudre des problèmes grâce à la mise en place de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être ; c'est justement pour cette raison que certains adeptes de l'approche par les situations vont lui préférer le terme d'*agir compétent* dans le sens où une compétence se manifeste dans et par l'action en situation. (Masciotra et Medzo, 2009). Dans le même ordre d'idées, nous allons procéder en disant que l'agir compétent est l'ensemble des actions qu'une personne compétente réalise dans le traitement de situations car *c'est en situation que l'élève se construit, modifie ou réfute des connaissances situées. Il s'agit d'un constat déterminant pour les apprentissages scolaires* (Jonnaert ; Barrette et al, 2006).

Par ailleurs, il existe dans le monde plusieurs APC (Berger, 2009) et le Cameroun s'inscrit dans l'approche par les situations dans la mesure où la situation est source d'apprentissage. L'agir-compétent situé doit être associé aux situations de la vie d'où l'intérêt pour les enseignements d'être contextualisés. Pour mieux transmettre donc les savoirs disciplinaires, il faut les remettre

dans des situations de la vie courante des apprenants afin de permettre aux apprenants de donner du sens à ce qu'ils apprennent. C'est à ce niveau que nous pouvons situer le lien entre l'APC et la contextualisation didactique ; car, partir des expériences de la vie des apprenants et de leur environnement immédiat et même de leur culture est le point de départ des situations d'E/A et c'est alors l'occasion de contextualiser les enseignements. Comment pouvons-nous contextualiser les enseignements en salle de classe ? L'on pense qu'avec l'APC c'est possible de le faire si on prend en compte deux aspects qui sont : d'abord, il suffit de contextualiser les enseignements pour avoir la possibilité de rejoindre l'expérience de l'apprenant dans un domaine précis. (Bertrand, 1993) ; et ensuite se dire qu'il n'y a pas uniquement que des savoirs que l'enseignant doit contextualiser, mais aussi bien l'activité d'apprentissage. C'est dans cette optique que Masciotra (2004) pense qu'en partant de l'expérience actuelle où antérieure de l'apprenant, celui-ci se sent moins déraciné de la vie.

De ce qui est dit supra, nous pensons que la connaissance acquise de l'apprenant prend tout son sens si et seulement si elle se fait dans des contextes particuliers ayant un sens avec elle. La contextualisation comme nous l'avons aussi vu consiste à réaliser des tâches qui demandent l'utilisation des savoirs appris et donc l'application se fait dans un contexte artificiel de travail. C'est dans cette mesure que le lien entre l'APC et la contextualisation didactique est très fort parce que les enseignements ne peuvent être contextualisés pleinement que si l'enseignant s'appuie sur les expériences passées de l'apprenant, de son environnement immédiat et de sa culture ; il se doit de ce fait de proposer des activités observables, mesurables, à l'intérieur d'une séquence de temps, nécessaire pour la résolution d'une situation problème quelconque. Après avoir présenté ce cadre épistémologique, nous allons continuer en présentant la revue de la littérature qui, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, se limitera uniquement aux différents travaux dont nous avons effectivement pris connaissance.

2. DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est l'ensemble des travaux qui ont été réalisés sur un thème et pouvant servir de point de départ à de nouvelles recherches. Elle peut aussi porter sur des ouvrages généraux ou spécifiques ayant un rapport direct ou non avec la recherche à effectuer.

Pour Aktouf (1987 : 213), la revue de la littérature est : L'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés d'envisager de nouvelles orientations. On peut donc dire de cet état des lieux théoriques, qu'il permet de faire le point sur les réalisations antérieures en vue d'apporter un plus à l'héritage des connaissances établies, et surtout de fonder la recherche en cours. Ainsi devons-nous, dans ce chapitre, partir d'une clarification des concepts qui nous permettra de fixer certaines notions clés de notre travail, pour ainsi enchaîner avec une lecture des différents points de vue sur la contextualisation didactique, le manuel scolaire et le constructivisme dans un cadre général avant de spécifier le contexte camerounais.

2.1) Les travaux antérieurs sur l'éducation bilingue et le manuel scolaire (autres Travaux de recherche) au Cameroun

Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes aussi intéressée aux travaux antérieurs sur l'enseignement bilingue non seulement au Cameroun mais aussi ailleurs. Nous avons entrepris d'examiner ici ce que les autres chercheurs ont fait et qui a un rapport avec ce travail. L'on doit tout de même noter que la politique du bilinguisme officiel du Cameroun a suscité beaucoup d'intérêt chez bon nombre de chercheurs. Pour cette raison, nous allons présenter ici quelques-uns de ces travaux.

Pour commencer, Jikong (2003) s'est concentré sur l'usage des deux langues officielles en compétition dans plusieurs domaines et surtout dans l'application d'un bilinguisme individuel au lieu d'un bilinguisme d'État. Il avance que les politiques avaient pour seule préoccupation l'unité nationale ; c'est pour cela qu'ils ont imposé l'anglais et le français comme langue d'instruction pour tous les Camerounais sans tenir compte de leur arrière-plan linguistique. Selon lui, la solution à la promotion du bilinguisme au Cameroun est de formuler les épreuves aux examens officiels dans les deux langues, afin de donner à tous une chance égale. Dans le cas contraire, les écoles vont continuer à façonner des monolingues et de ce fait créant des problèmes de communication, ainsi qu'un malaise social.

Un autre travail de recherche important sur le bilinguisme au Cameroun est celui effectué par Echu(1999) sur une évaluation critique du bilinguisme et de son impact sur la société camerounaise. Il focalise son attention sur le bilinguisme, l'enseignement des langues officielles, l'orientation à la formation bilingue, l'administration et la culture, ainsi que les conséquences de cette politique. Il conclut en disant que le bilinguisme actuel est celui de la domination du français sur l'anglais.

Baikao & Ndzeduk (2011) dans leur travail ont entrepris d'évaluer l'efficacité du programme d'éducation bilingue spéciale. Au terme de cette recherche, elles ont conclu que le PEBS est effectif dans le contexte camerounais mais ce programme selon elles, se bute à des obstacles socio-économiques, pédagogiques et contextuels qui ont largement contribué à l'échec des précédents programmes bilingues.

Tous ces travaux ci-dessus cités diffèrent du nôtre dans la mesure où nous travaillons certes dans un contexte bilingue mais dans le cadre de la contextualisation des enseignements et l'évaluation des manuels scolaires au programme de l'enseignement du FLS 2.

Alobwede (1999) pour sa part a mené une étude contrastive sur le type de bilinguisme pratiqué au Cameroun et au Canada. Il retrace les différentes raisons qui ont menées au choix du français et de l'anglais comme langues officiels dans ces deux pays, les lois qui, les orientent, les efforts faits par ces gouvernements pour la promotion du bilinguisme officiel et l'impact de l'usage de ces langues. La présente recherche diffère de celle ci-dessus citée dans la mesure où elle est beaucoup plus concernée par la contextualisation des enseignements et des manuels dans l'enseignement du FLS en classes bilingues.

Kouega (2005) a fait des recherches sur une évaluation de la promotion du français et de l'anglais au niveau de l'éducation. Il nous révèle que l'État est soit incompetent, soit il a un programme caché pour le bilinguisme officiel, différent de son implémentation effective. La raison qu'il avance est due au fait que l'État reste indifférent à certains problèmes cruciaux et recommandations qui se posent avec acuité sur le bilinguisme officiel au Cameroun.

Conséquemment, il propose une redéfinition de la politique (Policy) du bilinguisme des langues officielles dans l'éducation à travers une nouvelle ligne d'action qui va conduire à une formation massive de citoyens bilingues. Nous voyons donc en quoi la présente recherche est différente de celle effectuée par Kouega dans la mesure où elle concerne la contextualisation des enseignements, des manuels scolaires contextualisés ainsi que de leurs adaptations aux programmes officiels et à l'APC.

Dongpe (2005) fait des recherches sur l'usage effectif de l'anglais et du français parmi les étudiants des universités camerounaises. Elle constate que la création de nouvelles universités et grandes écoles a accéléré la pratique du bilinguisme ; ceci est dû au fait que les enseignements sont dispensés soit en français ou en anglais sans qu'on tienne compte de l'arrière-plan linguistique de l'étudiant. La conséquence qui en découle est que la maîtrise de ces deux langues devient la clé du succès pour ces étudiants. Elle conclut en disant que les efforts personnels ou individuels sont faits dans l'apprentissage d'une seconde langue officielle à travers une présence massive dans des écoles d'enseignement d'anglais et les centres pilotes pour les apprenants francophones. Ceci est dû au fait que le gouvernement n'a pas bien défini la politique gouvernant l'implémentation du bilinguisme au Cameroun. Cette étude est loin d'être la même que la nôtre dû au fait que notre recherche est centrée sur la contextualisation des enseignements.

Dans la même lancée, Biloa (1999) a examiné le statut de l'enseignement de français langue étrangère à l'université de Yaoundé I. Ce chercheur observe que les programmes de l'enseignement du français aux anglophones dans cette institution sont pédagogiquement inadéquats et inadaptés. Ce travail est différent du nôtre dans le sens où Biloa est concerné par l'enseignement du FLE à l'université alors que nous sommes concernées par l'enseignement du FLS au secondaire.

Par ailleurs, de multiples réflexions sur l'analyse des manuels scolaires en usages dans les établissements et pour l'enseignement-apprentissage du FLE (français langue étrangère) ont suscité un intérêt particulier de la part des élèves professeurs dans le cadre de leurs recherches. C'est ainsi que Djeh (2005) fait une analyse du manuel tout en donnant son importance en didactique de la langue. Elle présente plusieurs grilles d'analyse et de toutes ces grilles elle adopte celle de Mialaret comme la plus adaptée dans l'analyse des manuels.

Dans la même logique, Eloundou (2000) utilise la grille d'observation des manuels de français proposée par Mathis pour effectuer une analyse contrastive des manuels du Cameroun et de France. Sur ce, il dégage une conclusion selon laquelle les manuels scolaires utilisés au Cameroun ne sont pas adaptés au contexte socioculturel des élèves, du fait de leur inadéquation aux programmes scolaires, de l'hétérogénéité des élèves et enfin de la complexité du milieu camerounais qui est multilingue.

Mba (1986) quant à lui, fait dans une thèse de doctorat 3e cycle à l'université de Yaoundé, une évaluation du matériel didactique en langues camerounaises. Il s'appuie sur les critères d'évaluation proposés par Richaudeau pour montrer l'aptitude et l'efficacité de ses outils dans la préparation à la lecture, bien qu'il faille accorder une place importante aux exercices d'écriture. Ce

travail diverge du notre dans la mesure où le nôtre se situe dans l'enseignement du FLS en classes bilingues du sous-système anglophone du Cameroun.

Kengni (2006) dans une recherche intitulée: *Contextualisation des méthodes d'enseignement-apprentissage au Cameroun: cas du manuel de lecture expliquée*, sort du cadre de la simple évaluation des manuels présenté ci-dessus par les jeunes chercheurs pour proposer en plus des méthodes d'enseignement contextualisée, quelques éléments jugés nécessaires pour une réflexion sur le type de manuel à prendre en compte dans un contexte camerounais avec une grande diversité culturelle et linguistique. Cette recherche est différente de la présente étude dans la mesure où nous parlons de la contextualisation des enseignements et nous nous proposons de partir d'une grille de manuels contextualisés pour analyser les manuels au programme. Kengni quant à lui se propose d'analyser le manuel de lecture expliqué et son travail se situe toujours dans l'approche par objectif alors que le nôtre se trouve dans le paradigme de l'APC / ESV

Tout comme le chercheur ci-dessus, Le Gal (2010) dans le cadre d'une thèse soutenue sur l'usage des manuels au Brésil, s'intéresse aux différents contextes d'enseignement-apprentissages dans ce pays. Au terme de sa recherche, il démontre qu'un enseignement est mieux contextualisé si et seulement s'il est conçu et insérer dans l'environnement d'origine de l'apprenant; et vu la très grande diversité des contextes brésiliens, l'enseignement du FLE n'est pas chose aisée. Ce travail, quoique ayant presque le même thème que la présente recherche, se situe dans le contexte brésilien, alors que le nôtre se situe dans le contexte camerounais.

En somme, il est clair que plusieurs travaux ont été effectués sur le bilinguisme et l'analyse du manuel scolaire que ce soit dans le cadre de la recherche à l'ENS ou au niveau international. Et après avoir examiné quelques-uns de ces travaux pour ce qui est de l'effectivité de l'éducation bilingue et même de l'analyse du manuel scolaire contextualisé, il est important de relever que la présente étude s'intéresse à la manière dont les enseignements sont contextualisés dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde deux dans le sous-système anglophone, de voir si les manuels utilisés pour l'enseignement-apprentissage de cette discipline sont aussi contextualisés et adaptés à l'APC et au nouveau programme en vigueur. Ceci nous conduit droit à la problématique de cette étude.

CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Grawitz (2004 : 326) pense qu'il n'y a pas de bon mémoire sans bonne problématique. Il définit de ce fait La problématique comme étant *l'ensemble des hypothèses, des orientations, des problèmes, dans une théorie, dans une recherche*. Il s'agit, en d'autres termes, du point de départ de toute activité scientifique. L'on ne peut prétendre faire de la science que si on a une préoccupation précise, un problème précis à résoudre. Cette problématique aborde consécutivement : le contexte de l'étude, la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs, les hypothèses, l'intérêt, la délimitation de l'étude et la définition des concepts.

1-CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Le Cameroun est un pays qui a pour langues officielles le français et l'anglais, ceci est la conséquence de son passé colonial, car il a été tour à tour colonisé par la France et la Grande Bretagne. En effet, la France et le Kamerun entrent en relation étroite à la suite de la double administration franco- britannique à la fin de la première guerre mondiale; d'où le Cameroun anglophone et le Cameroun francophone. Viennent ensuite les indépendances des années 1960 au bal desquelles se joint le Cameroun, de même que les processus d'unification et de réunification en 1972 n'altèrent que succinctement cette dichotomie Camerounaise. En dehors de ces langues, le Cameroun regorge d'une multitude de langues nationales ; c'est pour cette raison que la société internationale de linguistique (SIL) nous dit que le Cameroun compte en 2002 environ 279 langues nationales. Le bilinguisme camerounais comme nous pouvons le penser est unique en Afrique car comme nous l'avons dit plus haut, c'est un pays multilingue mais avec deux langues officielles le français et l'anglais, issues des cultures française et britannique dans ces deux régions, et mises en place par la loi n° 96 /06 de janvier 1996 amendant la constitution de juin 1972 et ceci dans sa partie 1ère : *Les langues officielles de la République du Cameroun seront l'anglais et le français ; les deux langues auront le même statut, l'État garantira la promotion du bilinguisme à travers le pays.*

Par ailleurs, nous avons aussi une langue hybride : le pidgin English et d'autres langues à écho modérées comme l'arabe, l'allemand, l'espagnol ou le chinois qui bénéficient des centres de

déploiement sur le sol Camerounais. Mais néanmoins, De ces deux colonies (française et britannique) naissent donc les deux langues officielles ci-dessus citées, avec deux systèmes socioculturels distincts et de ce fait deux sous systèmes scolaires, aux particularités avérées.

La présente étude se déroule donc au Cameroun dans un contexte multilingue où l'on rencontre une multitude de langues. En effet, l'enseignement – apprentissage de la langue seconde au Cameroun se base sur une perspective multiple car, tout camerounais possède au moins deux langues de communication et ce depuis le départ des colons. C'est dans cette optique que nous pouvons affirmer avec Dongpe (2006 : 12) que le choix de l'usage du français et de l'anglais comme langues officielles au Cameroun était la seule solution pour résoudre le dilemme du choix d'une langue de communication parmi plus de 200 langues nationales afin de maintenir l'unité et l'harmonie parmi la diversité des groupes ethniques. Et comme le dit Echu (1999: 6), *Choisir une langue autre que la langue du colonisateur entraînerait des complications dans le système scolaire surtout en ce qui concerne la formation des maîtres et l'adaptation de l'enseignement aux réalités de la société contemporaine.*

Cependant, il est nécessaire de rappeler que le Cameroun a été sous mandat britannique et français et la conséquence que cela a engendrée est la division de ce pays en deux régions linguistiques sous ces maîtres coloniaux. Comme résultat, l'emphase est donc mise sur le développement des compétences bilingues chez les jeunes Camerounais dans leur éducation d'où la nécessité voire l'urgence pour le Cameroun d'instituer l'enseignement de ces deux langues (français et anglais) dans son système éducatif. Le besoin de promouvoir une culture bilingue au Cameroun après l'indépendance au début des années soixante a aussi vu l'institution du français et de l'anglais dans les programmes d'enseignement comme deux matières obligatoires. La loi d'orientation du système éducatif camerounais (1998) nous le réitère dans son titre 1, article 3 : *L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale.* L'enseignement du français langue seconde deux (FLS2) dans le sous-système anglophone entre donc dans la logique de ce bilinguisme ; et dans le souci de former des citoyens camerounais parfaitement bilingues, la circulaire n° 28 /08 /MINESEC / IG du 02 décembre 2008 met sur pied un programme spécial d'éducation bilingue communément appelé en anglais SBEP (*Special Bilingual Education Programme*).

Dans ce programme spécial, les apprenants ayant normalement réussi au concours d'entrée en sixième et au *common Entrance into Form I* sont une fois de plus sélectionnés à l'issue d'un autre concours de langue et les 60 meilleurs vont donc suivre une éducation bilingue différente de

celle jadis dispensée dans les deux systèmes éducatifs. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle est appelée *programme d'éducation spéciale bilingue*, avec des programmes et contenus d'enseignement totalement différents de ce qui est d'habitude fait dans l'enseignement – apprentissage des langues secondes dans les deux systèmes d'enseignement. En effet, l'enseignement du français aux apprenants anglophones (puisque'il s'agit de cela ici) a dans la plupart des cas souvent fonctionné avec des livres au programme et selon une certaine approche (l'approche par objectifs). Et aujourd'hui encore avec la création du programme spécial bilingue, et la nouvelle approche par les compétences, ce paradigme n'a pas changé. L'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC / ESV), est la résultante de la mutation qu'a connue l'école camerounaise à la suite du Décret N°98/ 004 du 14 avril 1998. En effet, les programmes actuels sont élaborés selon elle et ces programmes sont en harmonie avec les finalités de l'école camerounaise telles que définies à l'article 5 de la loi d'orientation de l'éducation.

Les manuels pour l'enseignement – apprentissage du français langue seconde 2 à savoir: *Parlons français, Apprenons le français, Le Réseau de français* et *Excellence en français* sont au programme ; Cependant, chaque établissement est libre de choisir un de ces manuels. C'est ainsi qu'on peut avoir au moins deux différents manuels au programme dans un établissement. Signalons cependant que le manuel scolaire est très important dans l'enseignement d'une langue seconde c'est la raison pour laquelle sa conception et sa sélection doivent se faire avec minutie. Pour cela, Le comité de sélection du manuel scolaire au ministère des enseignements secondaires du Cameroun a mis sur pied une variété d'approches utilisées dans la sélection du manuel. Ces approches ne sont pas très différentes de ce que proposent certains linguistes tels que Cunningsworth (1984), Sheldon (1988) etc. En effet, le manuel de français deuxième langue en tant qu'objet d'apprentissage et en même temps qu'outil de communication, a pour but d'aider non seulement l'apprenant à construire des connaissances de base lui permettant de répondre à des besoins quotidiens d'appréhension de son milieu de vie et d'ouverture vers l'extérieur, mais aussi l'enseignant à préparer ses leçons. Il doit donc être révisé au fur et à mesure que les programmes d'enseignement subissent des changements afin d'éviter de rester statique comme c'est le cas aujourd'hui au Cameroun.

De ce qui précède, le bilinguisme est une réalité dans notre pays ; et que ce soit l'enseignement-apprentissage du français langue seconde 2 ou de toute autre langue, le manuel scolaire reste un outil indispensable. L'enseignant a donc un rôle à jouer quant à l'exploitation de cet outil et dans le souci de guider ses apprenants à mieux résoudre des situations problèmes

concrètes et inédites, il gagnera à contextualiser ses enseignements. C'est-à-dire que les tâches qu'il propose en situation de classe doivent non seulement prendre appui sur le contexte socio-culturel, économique et même politique de ses apprenants, mais aussi sur le programme officiel en vogue.

Il n'est point de doute que le contexte ayant été déterminé, il sera à présent question de la section relative à la clarification du problème.

2. LE CONSTAT

Ainsi, le constat fait par le chercheur dans la structure dans laquelle elle exerce les fonctions d'enseignant de FLS 2 est qu'en fait, L'APC/ ESV entendu comme l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie se trouve être la nouvelle approche d'enseignement/apprentissage en vigueur dans le système éducatif camerounais ; mais curieusement, le manuel en usage pour l'enseignement/apprentissage de cette discipline dans ce lycée est inadapté à cette APC et aux nouveaux programmes en vigueur d'où son inquiétude vis à vis de cette situation. En plus de cette situation, il a aussi constaté après observation de deux leçons dispensées par deux de ses collègues du département du FLS 2 que les enseignements prodigués par ces derniers ne font pas ressortir les différentes étapes d'une leçon selon L'APC qui a d'ailleurs pour but la résolution d'une situation problème, mais encore comme jadis dans l'approche par objectifs. Que doit-on donc faire pour que cette APC soit mise en pratique dans nos lycées et collèges et les manuels adaptés aux programmes en vigueur? Ce constat fait, nous allons passer à la formulation du problème de cette étude.

3. FORMULATION DU PROBLÈME

Formuler un problème de recherche revient à le définir de manière claire et précise, de l'expliquer à partir des constats faits sur le phénomène à étudier. Pour Beaud (1986 : 32), la problématique est *L'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et les lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi*. Elle circonscrit donc la question dans le cadre où elle est amenée à être examinée. Ceci nous conduit à affirmer que le problème que pose notre étude est celui de l'incapacité de l'apprenant de culture anglophone à utiliser le français pour résoudre des problèmes complexes et inédits dans son environnement; ceci à cause de la mauvaise sélection des manuels destinés à l'E/A du FLS2, ainsi qu'à la non contextualisation et adaptation de ces derniers au programme officiel pour l'E/A de cette

discipline. Surtout quand on sait que, dans la définition des missions spécifiques de l'éducation l'on recherche un type d'homme à former : patriote, éclairé, bilingue (français/anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture et ouvert au monde.

En clair, quel est l'apport du manuel contextualisé au Cameroun, et comment partir de l'adaptation du manuel aux programmes en vigueur, la contextualisation des enseignements à travers l'approche par les compétences (APC) pour aboutir à l'usage de ce matériel dans la salle de classe, dans la mesure où les milieux locaux, culturels et linguistiques du Cameroun sont assez complexes?

4. LA QUESTION DE RECHERCHE

Avant d'entrer de plein-pied dans la question centrale de notre recherche, il convient tout d'abord de noter que, dans le cadre du développement de l'éducation en Afrique, les participants de la conférence d'Addis-Abeba en 1961 posaient déjà les jalons d'une école africaine introvertie et encrée dans les valeurs nationales propres à chaque pays. Par ailleurs, cette nécessité est confirmée en 1967 lors de la CONFEMEN, avec la volonté des ministres de plusieurs pays africains d'adapter leurs programmes aux réalités locales de leur pays respectif.

Cependant, le débat de nos jours semble se focaliser sur les enjeux politiques et financiers des manuels scolaires, faisant presque fi des fondements pédagogiques, scientifiques et culturels de cet outil didactique, tels que prévus par les différents textes. En général deux réalités se posent : d'une part, des experts de l'éducation (en France) qui prennent des décisions qui seront appliquées à tous les autres systèmes éducatifs sans que l'on tienne compte des cultures et des besoins de ceux-ci (Éloundou 2000). D'autre part, on note une sorte de politique du livre portant les étiquettes par un groupe de pédagogues africains ou par une équipe d'auteurs africains qui ne seraient en réalité que des aspects purement techniques et économiques du fait qu'il n'y a aucune spécification au niveau des appartenances nationales ou régionales de ces différents auteurs ou pédagogues. Ceci étant, ces gymnastiques ont pour corollaires la fabrication des manuels déphasés et folkloriques, ignorant dans le premier cas comme dans le second les véritables réalités socioculturelles, économiques et linguistiques des élèves. C'est sans doute la raison pour laquelle ces manuels sont dans la majorité des cas appelés des manuels généralistes. Au regard de tout ceci, nos questions de recherche sont les suivantes : Quelle base (en terme de principes d'élaboration et de sélection) la contextualisation didactique offre-t-elle pour les manuels d'enseignement du FLS

2 au Cameroun ? Que faire pour que ces derniers soient entièrement adaptés aux contextes socio-culturel et pédagogique nationale tout en restant ouvert à l'extérieur ?

5. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Notre étude a pour objectif général de proposer, après analyse du manuel au programme pour l'enseignement- apprentissage du français langue seconde 2 et utilisé dans les établissements où nous menons notre étude, une réorientation de ce manuel afin qu'il soit contextualisé. L'objectif principal pour sa part, consiste à élaborer un modèle servant à analyser les manuels scolaires contextualisés utilisés dans le contexte de cours de français langue seconde 2, adapté au programme en vigueur et répondant aux exigences de l'APC; ainsi que de proposer des fiches de préparation de leçons selon cette APC et enfin de proposer un projet pédagogique pour la classe de *Form I*. Pour atteindre ces objectifs, le chercheur se propose à partir d'un questionnaire proposé aux enseignants de français langue seconde 2 des Lycées de Nkol-eton, Bilingue d'application, de Mendong et d'Etoug-ebe, de vérifier d'abord les différents usages qu'ils font du manuel, et ensuite, si ces derniers contextualisent leurs enseignements, et ensuite. Nous pensons donc qu'à partir des questionnaires et des manuels recensés et analysés, notre travail va évoluer à travers une démarche qualitative avec pour objectif la contextualisation didactique ainsi que de son transfert au niveau des manuels. Quel intérêt donnons-nous à cette étude ?

6. L'INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Donner l'intérêt d'une étude revient à trouver en quoi et à qui cette étude est importante. De ceci, nous dirons que ce travail de recherche a un intérêt particulier non seulement pour les enseignants de français langue seconde 2, mais aussi pour tout enseignant de langue qui a à cœur l'intérêt de ses apprenants, car à défaut d'un manuel contextualisé, ils sauront comment procéder surtout quand il s'agit d'appliquer l' APC. Aux concepteurs des manuels, nous leur recommandons aussi ce travail qui leur fournira des pistes pour la conception des manuels calqués sur les programmes officiels, ainsi qu'à la nouvelle approche d'enseignement en cours. Les inspecteurs nationaux ont aussi un intérêt à lire ce travail dans la mesure où il leur servira d'exemple pour le type d'ouvrage à sélectionner et à mettre au programme de l'enseignement du FLS 2. Les élèves sont à la suite de tous ceux cités plus haut grands bénéficiaires de cette recherche dans la mesure où ils auront désormais des enseignements contextualisés, prenant en compte leur environnement socio-culturel, économique etc. Et de ce fait, ils ne seront plus

totallement étranger au savoir dispensé mais y seront complètement impliqués. Ceci dit, quelles sont les limites à ce travail?

7. DÉLIMITATION DE CETTE ÉTUDE

Trouver les limites à un travail de recherche revient à le souscrire sur le plan théorique, temporel et spatial. Il s'agit pour nous de fixer sur ce plan les bornes du degré d'approfondissement de nos investigations. Théoriquement parlant, notre étude intitulée *Contextualisation didactique et usage des manuels scolaires dans l'enseignement du français langue seconde 2* fait partir des études réalisées en sciences de l'éducation, précisément en didactique du français. Sur le plan spatial, elle se déroule à Yaoundé dans le département du Mfoundi et se limitera à quelques établissements bilingues de cette ville c'est-à-dire le lycée de Nkol-eton, Le lycée bilingue d'Etoug-ebe, Le lycée bilingue d'application, et le lycée bilingue de Mendong. À cause du temps qui est relativement très court, les questionnaires ont été distribués hors mis les établissements bilingues privés de la région du centre et seulement aux enseignants des établissements cités supra. Nous dirons donc que dans cette étude, nous nous sommes proposés de voir jusqu'où les enseignants du français langue seconde 2 contextualisent leurs enseignements comme le veuille la mouvance APC, de vérifier à l'aide d'un instrument de mesure si les manuels en usage pour cet enseignement sont aussi contextualisés et même adaptés au programme en vigueur. Mais une autre difficulté que nous avons rencontrées dans le cadre de ce travail concerne les questionnaires distribués : certains enseignants n'étaient pas vraiment motivés à les remplir et d'autres par contre les ont rempli mais ne les ont pas retourné à temps.

Toujours comme difficultés rencontrées, nous dirons qu'il n'a pas été du tout facile pour nous de rencontrer les inspecteurs pédagogiques chargés du bilinguisme, qui la plupart de temps nous donnaient des rendez-vous mais étaient rarement à leur poste. Ces multiples rendez-vous manqués nous ont considérablement freinés dans notre travail.

En dehors du facteur temps, nous avons projeté dès le départ d'inscrire ce travail dans le sillage de la sociodidactique, que nous pensions utiliser comme théorie explicative, vue la nature du sujet à traiter ; mais avons jugé nécessaire de continuer s'il y a lieu avec cet aspect-là dans une étude ultérieure car, cela nécessite une recherche un peu plus approfondie de la chose. Comme échantillon à tester ici, nous nous sommes limités à l'analyse d'un seul manuel sur les quatre au programme de l'enseignement du français langue seconde 2 dans la mesure où le même manuel est l'unique utilisé dans les établissements ci-dessus mentionnés. Dans le même ordre d'idées, au

lieu de proposer un manuel scolaire contextualisé, nous nous sommes limités à proposer une grille modèle pour la conception de ce manuel. Ceci dit, nous allons continuer en évoquant les hypothèses qui sous-tendent ce travail.

8. LA FORMULATION DES HYPOTHESES

Il s'agit ici de formuler l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques ; Grawitz (1990 :443) affirme *d'ailleurs qu'une hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. C'est aussi une explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes* Grawitz (2004 :209)

- **L'hypothèse générale de recherche**

Elle est considérée comme la réponse à la question principale. Dans le cadre de cette recherche, nous dirons que, l'hypothèse générale est la suivante : L'APC comme méthodes d'enseignement – apprentissage et les manuels scolaires présentent des insuffisances en ce sens qu'ils ne sont pas contextualisés. À partir de cette hypothèse, nous allons préciser les hypothèses secondaires de notre recherche.

- **Les hypothèses secondaires**

Comme hypothèses secondaires, nous avons les suivantes :

HR 1: Les irrégularités observées dans les manuels au programme ne favorisent pas l'enseignement – apprentissage du français langue seconde.

HR 2 : La contextualisation des enseignements favorise l'enseignement – apprentissage du français langue seconde.

HR 3 : L'adaptation des manuels au contexte socio-culturel améliore l'enseignement-apprentissage du FLS.

Après avoir spécifié nos différentes hypothèses, nous allons continuer dans la même lancée en relevant les variables de notre travail.

9. LES VARIABLES

Une variable peut être considérée comme un élément dont la valeur peut changer et prendre une autre forme quand on passe d'une observation à l'autre. Selon Ouellet (1999.98), *Une variable en science est une quantité qui représente un intérêt pour le chercheur. Ainsi, la même variable peut donc présenter un intérêt certain pour un chercheur et n'en avoir aucun pour un autre.*

Pour ce qui est de notre objet d'étude, nous pouvons avoir pour variables :

- 1) V I - Les irrégularités observées dans les manuels au programme.
V D – L'enseignement – apprentissage du FLS2 en difficulté.
- 2) V I – La contextualisation des manuels pour l'E/A du FLS2
V D – Réussite de l'activité enseignement – apprentissage.
- 3) V I – L'adaptation des manuels au contexte socioculturel.
V D – Amélioration de l'enseignement – apprentissage du FLS.

10. LES INDICATEURS

Comme indicateurs à nos variables, nous pouvons donner les suivants :

- Absence d'activités telles que souhaité par le programme officiel,
- Les titres ne sont pas tout à fait alléchants,
- Absence de modulation comme dans le programme officiel,
- Le manque de formulation de la compétence de façon à déclarer l'apprenant compétent
- Manque de logique dans la présentation de la table des matières,
- le rythme de progression n'est pas imposé par le manuel,
- Date d'édition antérieure à la conception des nouveaux programmes,
- Manque d'adéquation entre le mode d'illustration du manuel et les modules au programme,
- difficulté de mise en place de l'APC,
- ils n'imposent pas de méthode d'utilisation,
- rareté des lieux et dates relatives à l'histoire du Cameroun,
- absence de personnages réels ou imaginaires,
- les régions évoquées ne sont pas toutes celles du Cameroun
- Insuffisance d'objets de la vie courante proche des apprenants,
- Absence de personnages réels et parfois imaginaires
- les régions évoquées ne sont pas toutes celles du Cameroun,
- rareté des lieux et dates relative à l'histoire du Cameroun, indisponibilité du manuel sur le marché et dans la salle de classe

Après avoir relevé les hypothèses, variables et indicateurs, nous allons à présent les représenter dans un tableau à savoir celui de Chauchat (1987).

Sujet	Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs
Contextualisation didactique et usage des manuels scolaires dans l'enseignement du FLS2 en classe bilingue du sous-système anglophone : Cas des Form 1 bilingues	Quelle base (en terme de principes d'élaboration et de sélection) la contextualisation didactique offre-t-elle pour les manuels d'enseignement du FLS2 ? -Que faire pour que ces derniers soient entièrement adaptés aux contextes socio-culturel et pédagogique nationale tout en restant ouvert à l'extérieur ?	HR 1 : Les irrégularités observées dans certains manuels au programme ne favorisent pas l'E/A du FLS 2.	V I – Les irrégularités observées dans certains manuels au programme. V D – l'E / A du FLS en difficulté	-les titres ne sont pas tout à fait alléchants, -Absence de modulation comme dans le programme officiel, - Le manque de formulation de la compétence de façon à déclarer l'apprenant compétent Manque de logique dans la présentation de la table des matières, - le rythme de progression n'est pas imposé par le manuel, Date d'édition antérieure à la conception des nouveaux programmes, -Les manuels présentent une entrée par les contenus, -Absence des situations de vie dans les manuels, -Manque d'adéquation entre le mode d'illustration du manuel et les modules au programme, -difficulté de mise en place de l'APC, -ils n'imposent pas de méthodes d'utilisation,
		HR 2 : La contextualisation des manuels favorise l'E / A du FLS 2	V I- La contextualisation des manuels V D – Réussite de l'activité E/A	- Rareté des lieux et dates relatives à l'histoire du Cameroun, -absence de personnages réels ou imaginaires, -les régions évoquées ne sont pas toutes celles du Cameroun -Insuffisance d'objets de la vie courante proche des apprenants,
		HR3 : L'adaptation du manuel au contexte socioculturel améliore l'E/A du FLS2	VI- L'adaptation des manuels au contexte socio-culturel VD- Amélioration de l'E/A du FLS	Absence de personnages réels et parfois imaginaires -les régions évoquées ne sont pas toutes celles du Cameroun, -rareté des lieux et dates relative à l'histoire du Cameroun, -indisponibilité du manuel sur le marché et la salle de classe

Tableau 1: synoptique calqué sur le modèle d'Hélène Chauchat (1987)

11. CONSTRUCTION DE L'OBJET

De tout ce qui est dit supra, nous constatons que plusieurs recherches ont été faites dans le cadre de l'enseignement des langues bilingues tant aux apprenants anglophones que francophones, ainsi que sur l'analyse du manuel scolaire, sans oublier les recherches sur l'influence des différents contextes dans les méthodes d'enseignement. Toutes ces recherches sont aussi importantes les unes que les autres car elles ont toutes eu le mérite de fustiger et ceci dans le but de proposer des solutions à certains problèmes soulevés (pour celles qui parlent des manuels) ; les manuels généralistes servant de panacée à toutes les situations didactiques, ignorants dans la plupart des cas l'environnement dans lequel ils sont appelés à être utilisés. Nous projetons donc comme nous avons fait mention supra aborder notre travail sous un autre angle à savoir montrer que dans le cadre de la contextualisation didactique, les enseignements doivent évoqués différents contextes dans lesquels l'apprenant se situe ; et que pour satisfaire les exigences de l'approche par les compétences, les manuels en vigueur dans l'enseignement du FLS2 doivent aussi être entièrement du terroir, respectant les institutions en vigueur tout en étant ouverts à d'autres disciplines.

12. THÉORIES DE RÉFÉRENCE

Selon Tsafack (2004 : 4), *une théorie est un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène*. Dans cette partie, nous nous intéressons à situer le concept de contextualisation dans un cadre aussi bien cognitiviste que constructiviste. Il est question de montrer comment le cognitivisme (ou psychologie cognitive) et/ou le socioconstructivisme permettent de définir une démarche de contextualisation didactique. Un nombre de concepts nous sont donc indispensables à titre d'a priori. Il s'agit des notions de représentation, schèmes, et motivation.

12.1) Du cadre épistémologique de la contextualisation didactique

À cause du caractère multilingue du contexte dans lequel s'effectue cette étude, il est important de relever que nous aurions dû dans une certaine mesure nous appesantir sur l'approche sociodidactique qui selon Dabène et Rispaïl (2008) cité par Le Gal (2010 : 248), est cette approche qui prend en considération *les pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'écrit, au sein de ces situations [formelles et informelles d'E-A]*

et dans leur environnement. Ceci permet donc de retenir que la sociodidactique étudie les phénomènes didactiques qui visent explicitement la contextualisation des enseignements qui a lieu de se dérouler avec la prise en compte des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques dans lesquelles l'on pourra faire intervenir de temps à autre certaines langues nationales. Mais qu'à cela ne tienne, nous avons jugé mieux de nous écarter de cette approche dans cette étude afin de nous y consacrer, s'il y a lieu, dans une étude ultérieure. Cette remarque faite, nous avons résolu d'évoquer comme théories explicatives qui sous-tendent le concept de contextualisation didactique, le cognitivisme entendu ici comme association de théories cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, théories psychologiques qui fondent la réflexion sociale appliquée aux différents phénomènes universels.

12.1.1) Le cognitivisme / le constructivisme / le socioconstructivisme comme cadre théorique de la contextualisation didactique

Nous commencerons par évoquer Piaget (1967/1992) qui nous fait comprendre qu'un milieu favorable et stimulant au développement de l'enfant conduit celui-ci à acquérir les connaissances selon un certain ordre ; c'est ainsi que l'individu humain se construit en manipulant les objets qui se trouvent tout autour de lui, et c'est en les appréhendant à travers des processus mentaux de plus en plus complexes que l'individu se développe par stades. En d'autres termes, le franchissement de chaque stade comme le note Basque (2003 : 16), reprenant Piaget, est fonction du type d'opérations mentales que l'individu met en œuvre pour appréhender les objets. Ceci suppose un certain apport de facteurs innés qui, au sens de Piaget et Vygotsky, ne devrait pas cependant dissimuler le fait que le développement individuel est surtout fonction de l'interaction avec l'environnement. L'environnement ici ne se limite pas seulement à celui de la salle de classe car comme le pense Pare (1977 : 169, 170), il doit aller au-delà de ce lieu et épouser tout ce qui tourne autour de l'apprenant que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe. Il nous dit à propos que

L'environnement qui sert d'assise à l'apprentissage devrait être largement étendu. La classe est trop limitée ; il faut rejoindre l'environnement quotidien de chaque individu c'est-à-dire son milieu proche, physique et social ; l'environnement doit s'élargir jusqu'à rejoindre l'univers entier.

Voilà l'un des aspects qui nous intéressent ici dans la mesure où l'environnement dans lequel se déroule une activité d'E/A est primordial pour la compréhension du savoir dispensé, et cet environnement n'est pas seulement

psychologique mais aussi physique ; c'est d'ailleurs ce que nous verrons plus tard quand nous parlerons de la cognition située ou distribuée.

Par ailleurs, l'apprenant se caractérise par un certain niveau de développement de ses facultés mentales qui précèdent l'apprentissage et qui sont fonction des facteurs innés sus mentionnés. C'est pour cela que certains penseurs comme Bruner (1966) pense que celui-ci a besoin d'être psychologiquement préparé à la tâche que l'on veut lui inculquer ; que ce soit la vérité que l'on veut qu'il sache ou encore un problème à résoudre. Selon St-Yves (1986 :52) citant Bruner, l'on doit insister *sur la préparation mentale de l'apprenant et la structuration des connaissances qui consiste à apprendre comment les éléments sont inter reliés*. Car, Labin (1975: 214) parlant du même Bruner, reconnaît en celui-ci le fait qu'il faut aider l'apprenant... *à découvrir de lui-même les vérités qu'il doit connaître, ou à résoudre des problèmes grâce à sa créativité naturelle, avec un minimum de connaissances emmagasinées*. D'où l'urgence pour l'enseignant de contextualiser ses enseignements pour permettre à l'apprenant d'avoir la possibilité de recontextualiser ce qu'il a reçu. L'apprenant doit donc construire ses propres savoirs non seulement à partir de toutes ses expériences vécues au quotidien, mais aussi à partir de ce qui lui est présenté dans le cadre d'une leçon; ceci n'est d'ailleurs possible que si l'apprenant a une intelligence qui fonctionne à merveille. D'où la nécessité de jeter plus de lumière sur la notion de cognition.

En principe, le terme de cognition désigne comme le pense Audy (1993), tout ce qui permet à l'intelligence humaine de mieux fonctionner; cela part de l'origine de nos connaissances, de tous les moyens mis en œuvre pour assimiler, retenir et restituer les connaissances acquises. Ceci dit, l'enfant apprend par et par *accommodation*. Nous pouvons prendre ici l'exemple d'un enfant qui ayant déjà vu un chat, aperçoit un tigre et crée un schème en associant ce tigre à un petit chat et pourra se dire: *il y a un petit chat et un gros chat*, c'est-à-dire que face à une situation nouvelle, il incorpore les nouveaux éléments rencontrés aux schèmes déjà existants ; et aussi, il modifie ces schèmes existants afin d'y intégrer les éléments du milieu. Tard, il va par accommodation clarifier ces schèmes qui pourront être transformés en *il y a des chats et il y a des tigres* (Basque 2003 : 15). Ceci nous ramène au fait que pour contextualiser ses enseignements, l'enseignant de langue a le devoir d'utiliser dans ses séances d'E/A, des aides visuelles ayant un lien avec la notion à présenter.

Raynal et Rieunier (ibidem), pour leur part, soutiennent à propos que *c'est l'interaction entre l'individu et les objets (le monde) qui permet [au sujet] de construire les connaissances, d'où le nom de constructivisme attribué à cette théorie de l'acquisition des*

connaissances. L'apprenant n'est plus vu comme un vase ou un vaisseau vide qu'il faut remplir de connaissances comme le pensent les behaviouristes, mais comme un *individu humain* qui doit construire la réalité, ou du moins l'interpréter en se basant sur sa perception d'expériences passées ou présentes (Masciotra : 2009). Car comme le pense cet auteur, lorsque l'expérience est mise en action, l'homme se développe dans toutes ses dimensions. L'on ne peut donc se rappeler que de ce qu'il a appris par expérience. Selon les constructivistes, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. (Kozanitis 2005: 5) Cela peut être vérifié si l'individu appréhende, et se fait une vision du monde, à travers son déjà vécu : ce sont ses représentations. Nous voyons donc ici la nécessité de convoquer aussi le constructivisme comme l'une des théories de cette étude.

Ceci dit, les constructivistes de leur part, 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. La connaissance n'est pas un donné mais une construction comme nous l'avons vu plus haut ; c'est en interagissant avec le monde que le sujet construit sa connaissance pour agir dans le monde et sur le monde. (Blanchet, 2000 : 68). Il nous est impossible de concevoir un monde indépendant de notre expérience comme le pense Mucchielli (2004a : 34) car comme il le dit si bien, le réel connaissable est un réel en activité qu'expérimente le sujet qui à son tour se construit par des représentations symboliques (schémas, lettres, chiffres, phonèmes...). De cette présentation du concept de représentations, notons que les théories cognitivistes permettent d'identifier tout le rôle déterminant que joue le contexte dans l'apprentissage ; et il en ressort qu'il existe différents types de contextes : un contexte cognitif, interne à l'individu fait de ses représentations ou *schèmes, puis un contexte extérieur composé d'objets et de personnes à partir desquels l'individu se construit*. Parlant de ce contexte extérieur, nous pouvons aussi évoquer la salle de classe dans laquelle l'enseignant enseigne rarement en contexte réel ; ici, son contexte peut être des textes ou des contextes textuels qui servent à simuler le contexte réel de la notion à enseigner.

Selon le constructiviste Bruner (1966) cité par Kozanitis (2005 :5), l'individu construit individuellement du sens en apprenant ; sa théorie se base sur deux principes :

- *Premièrement, la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement.*
- *Deuxièmement, l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.*

Notons toutefois qu'il ne faut pas supposer par *individuellement* que l'on met de côté un quelconque volet social des apprentissages du sujet ; tout au contraire, Bruner explique que l'action constructive de l'individu implique de fait une interaction avec son environnement social. C'est d'ailleurs pourquoi Kozanitis évoque dans le deuxième principe de Bruner, l'expérience que l'on a du monde comme pilier de son adaptation.

Il en ressort que, la construction des connaissances est un processus dynamique, où l'apprenant se sert de ses connaissances antérieures (ses représentations) comme une base sur laquelle pourront s'appuyer de nouvelles connaissances afin de se développer de nouvelles représentations du monde (schémas mentaux).

De plus, compte tenu des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement, la structure de ces schémas mentaux devient plus complexe et se trouve en constante modification. En d'autres termes, ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà ; et plus un individu connaît, plus il peut apprendre. L'expérience mentale ou mieux, les schèmes forment un contexte interne, au sein duquel les informations existent de manière complexe, donc interdépendante. Chaque notion existe en rapport avec les autres ; ils y entretiennent une relation co-textuelle. C'est pourquoi, rien ne s'y ajoute s'il ne s'accorde avec ce qui y est déjà. Les nouveaux apprentissages sont donc choisis et intégrés selon les schèmes déjà existants de sorte que l'activité d'enseignement-apprentissage ne peut ignorer l'apport de ce contexte mental dans la planification et le déroulement des activités. C'est de là que naît d'une part, la place des prérequis. D'autre part, la co-textualité des schèmes fait naître la nécessité dans l'enseignement-apprentissage d'une interdisciplinarité, mode de présentation des apprentissages sous l'APC fondé sur la complexité et calqué sur la nature des schèmes.

Pour Bruner, l'apprenant choisit, sélectionne et transforme l'information qu'il reçoit ; ensuite, il émet des hypothèses et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour l'organiser et pour aller au-delà de celle-ci. La structure des schémas mentaux sert en quelque sorte, de cadre conceptuel qui permet d'interpréter le monde. Cette structure peut être médiatisée par le bagage expérientiel et le vécu de chacun (Kozanitis, 2005 :6).

Nous avons évoqué supra la pertinence d'un second contexte aussi déterminant qu'est le contexte extérieur; à cet effet, reprenons la pensée de Piaget à travers cette réflexion de Lorsbach (1992:3): *It is only through seeing, hearing, touching, smelling, and tasting that an individual interacts with the environment.* Cette épistémologie constructiviste nous conduit de

ce fait droit à l'acception selon laquelle l'individu construit sa propre image du monde à travers les expériences de ses sens. Dans une perspective naturaliste, notons donc, que le contexte physique dans lequel se déroule un apprentissage est déterminant pour celui-ci. D'une part, ceci implique qu'il n'est d'apprentissage réussi qui n'engage tous les sens de l'individu. Le milieu devrait donc fournir à l'apprenant l'opportunité de voir, manipuler, sentir, goûter les différents objets pour mieux les comprendre. D'autre part, le contexte social, culturellement et linguistiquement marqué, aura un apport beaucoup plus motivationnel dans l'apprentissage. Par motivation ici, nous entendons le fait que les exigences (linguistiques, culturelles, mais surtout économiques) du contexte social créent en l'individu des buts (motivation) en fonction desquels il apprend : c'est-à-dire, il choisit des contenus spécifiques aux problèmes qu'il a à résoudre, les assimile, puis les applique.

Pour mieux nous faire comprendre, partons des propos de Raynal, et Rieunier, (2010 :78) qui expliquent que la théorie interactionnelle de Vygotsky s'appuie sur la théorie sociale cognitiviste de Bandura (1986) selon laquelle une personne efficace est persuadée d'une part que le comportement (conduite, procédure) qu'elle a choisi est le plus adapté pour atteindre le but qu'elle s'est fixée et d'autre part que *le sentiment d'efficacité personnelle* (Bandura, 2003) permet à l'individu de se sentir capable d'appliquer le comportement qu'il a choisi et qu'il croit performant. Nous nous retrouvons là dans une perspective de cognition située. De ce second point de vue, il ressort que l'activité d'apprentissage selon Bandura est plus réussie si l'apprenant cultive en lui ce sentiment d'efficacité personnelle à lui communiqué et entretenu par l'environnement physique et social. L'apprentissage va donc de fait avec la motivation et l'émotivité du sujet. Les principes du cognitivisme sont donc, du moins partiellement, remis en cause par le socioconstructivisme ou socio cognitivisme qui selon Kozanitis (2005 :11) sont centrés sur des mécanismes interindividuels et interactionnels, que le constructivisme ne faisait pas clairement ressortir. En d'autres termes, ils soutiennent que les mécanismes individuels et innés ne suffisent pas pour expliquer le développement de compétences, et donc l'apprentissage. Il faut y ajouter l'apport de l'interaction avec l'environnement, qui est également perçu par l'individu.

Dans le même ordre d'idées, nous poursuivons ici en disant que la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue au sein d'un cadre social et d'un cadre physique où l'on s'engage dans des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, des co-constructions et co-élaborations de connaissances. L'apprentissage vu de ce point est alors considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignants-élèves, élèves-élèves, voire élèves-sources extérieures (parents, entreprises,

experts...). Dans cette perspective, l'idée de construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-construction des connaissances par ceux qui apprennent. Tout apprentissage a de ce fait un lien non seulement avec le milieu social, mais aussi avec le contexte culturel et le tout provenant à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interaction. Dans le cadre de la pédagogie, l'apprenant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur. D'où la notion du *conflit sociocognitif* qui met les interactions sociales au centre de l'apprentissage (Audy 1993). En principe, c'est à force de se frotter aux autres que l'apprenant construit mieux ses savoirs.

Par ailleurs, le socioconstructivisme nous fait dire que la construction d'un savoir bien que personnel s'effectue dans un cadre social. Ici, les informations reçues sont en lien avec le milieu social et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interaction. Ceci nous conduit à dire une fois de plus que, le fait d'acquérir une connaissance découle des contextes didactique et pédagogique, c'est-à-dire de la situation d'enseignement-apprentissage et des activités analogues. Par ailleurs, le socioconstructivisme fait état de trois éléments didactiques qui sont indissociables dans un modèle d'enseignement-apprentissage à savoir la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend (l'apprenant) ; la dimension sociologique qui fait référence aux partenaires en présence (les autres apprenants et l'enseignant); et 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 étant le contenu d'enseignement) (Kozanitis 2005 :12). Ceci est un peu limité dans la mesure où les conditions de mise en activité des apprenants sont aussi très importantes car, ce qui se joue dans les apprentissages ne concerne pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou encore la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; et plus encore, la capacité à maîtriser les outils. Dans un prolongement, observons par ailleurs que l'acquisition des connaissances dépend même des conditions d'apprentissage, selon qu'elles dictent quoi apprendre et quel est le bon apprentissage, l'apprentissage réussi.

Doise, Mugny et Perret-clermont (1993) prolongent les travaux de Vygotsky et affirment qu'une opposition entre deux apprenants lors d'une situation d'interaction sociale permet d'engendrer un conflit sociocognitif dont la résolution qui implique pour l'étudiant une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants permet de générer un progrès sociocognitif. De ce fait, la théorie de Vygotsky exige du professeur et de ses apprenants de

sortir de leurs rôles traditionnels et de collaborer l'un avec l'autre. Nous pouvons prendre pour exemple ce fait : au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances à ses apprenants, celui-ci collabore avec ces derniers de manière à ce qu'ils puissent créer leurs propres significations et construire leur propres connaissances. Aussi, au lieu de dicter une liste de notions à apprendre à l'apprenant, on lui donnera la responsabilité de choisir lui-même ses apprentissages en fonction de ses buts. Enfin, ces apprentissages en fonction de buts déterminés devront nécessairement être introduits et reversés dans des situations problèmes tirées de l'environnement et du vécu quotidien de l'apprenant. La contextualisation didactique prend ainsi la forme d'un enseignement-apprentissage pédocentré dans lequel les contenus sont dictés par les besoins de l'apprenant, lesquels dépendent de ses représentations, et de la motivation produite par ses buts, donc son contexte de vie. Ces buts sont compris ici comme des objectifs d'intégration dans le milieu en tant qu'acteur social, et qui exigent de lui la construction d'habiletés à répondre aux situations du milieu.

Ceci dit, nous pouvons pour la suite de ce travail, nous baser sur ce qui est dit plus haut pour présenter un ensemble de suppositions en guise de démarche dans un enseignement-apprentissage contextualisé.

- Le choix des contenus à apprendre dépend des exigences du milieu de l'apprenant et donc des situations de vie auxquelles il est confronté et à celles auxquelles il sera confronté.
- Les contenus ne lui seront plus dictés, mais proposés à travers des situations de vie évoquant des problèmes qu'il devra résoudre en convoquant des ressources.
- Les matériels didactiques et donc, les manuels devront être confectionnés, choisis, et utilisés selon les besoins des sujets.
- L'intégration est au centre de cet enseignement-apprentissage, avec des situations, compétences et réalisations ayant pour objet de servir de preuve observable et mesurable d'un apprentissage réussi, mais également de preuve que les apprentissages sont pertinents et peuvent répondre aux besoins d'adaptation et d'intégration de l'individu à son milieu.
- L'enseignant y est guide, inter - actant, pair, partenaire de l'apprenant qui, lui, est principal acteur de son apprentissage.
- L'apprentissage se déroule mieux dans un milieu naturel ou à défaut, à travers des matériels permettant de simuler le milieu naturel : textes, ressources multimédia...

Il y a un accord parfait entre toutes les suppositions et les théories ci-dessus évoquées ; et nous pensons par la même occasion que la cognition située est un paradigme que nous

pouvons aussi évoquer ici comme l'une des théories pouvant dans une certaine mesure cadrer avec la notion de contextualisation didactique.

12.1.2) De la cognition située comme théorie de la contextualisation didactique

La cognition située encore appelée *apprentissage située* par Lave et Wenger (1991) et reprise par Moro (2001 : 493), ou encore *apprentissage en contexte* (Allal 2000 : 171) est un courant de la cognition empreint des aspects sociaux, culturels, historiques, des situations au sein desquelles se déroule l'action. Ainsi, l'apprentissage peut se faire à l'école, à la maison, bref dans divers contextes et régit par des règles établies et propres au contexte dans lequel l'on se trouve. La cognition est donc selon Guignon (2011 :1), *considérée comme située*, lorsqu'elle est *ancrée dans l'interaction sociale de classe*[...] ; ce qui permet de situer l'apprentissage dans un cadre socioculturel, tout en envisageant l'apprenant dans un assemblage de relations sociales diversifiées prêt à donner une interprétation à de diverses situations, et ceci dans la mesure où il est co-constructeur du sens que revêtent les actions auxquelles il participe. Cette conception peut être aussi utilisée pour co-définir une conception *distribuée* de la cognition (Pea : 1991, 1993 ; Perkins 1995), qui peut être perçue selon Lave et Wenger (ibidem) comme étant une construction collective partagée par les membres d'un groupe social, épaulée par les objets en usage ou encore par les règles qui régulent les activités et leurs échanges. Dès lors, l'on est appelé à intégrer dans le processus d'enseignement-apprentissage, des objets de toutes sortes dans le but de faciliter la compréhension du processus cognitif. Ainsi, on peut utiliser des objets physiques (livre, crayon, etc.), des objets savants (l'écriture, des aides visuelles, etc.) et des objets sociaux (conventions sociale) pour favoriser la distribution de la connaissance entre les objets et ce qui les entourent.

En effet, que ce soit le caractère situé ou distribué de la cognition, les deux aspects sont employés pour souligner le rôle des pratiques sociales et l'activité que mène un individu en situation dans un contexte précis (social ou physique). Si l'on s'en tient à une telle visée de la cognition, l'apprentissage devrait donc se faire en situation et dans un contexte social et ceci à travers les constructions de ses propres pratiques quotidiennes. Lave (1988 :18) parle à cet effet de *cognition in everyday practice*. Notons cependant que les présupposés de la cognition située posent l'homme comme un être *pensant* et socialement situé ; les êtres humains dès l'hors négocient entre eux et ceci de façon réflexive les mouvements de leurs interactions (Lave, 1988 :15). L'apprenant, vu comme individu qui agit dans son

environnement ou dans un contexte social n'est pas séparé de celui-ci mais, le détermine tout en étant lui-même déterminé par lui. C'est donc une personne qui agit dans un contexte propre donné (Lave, 1988 :190).

Parlant du rapport qui existe entre la contextualisation didactique et la cognition située, nous dirons que l'apprenant se construit tout en construisant son environnement ; il se met en relation dialectique avec lui afin de mieux développer ses compétences. Mieux encore, l'on se rend compte ici comme le pense Laflaquière (2002 :11) qu'il faut une *nécessaire contextualisation de l'enseignement* [puisque] *la connaissance n'est pas une chose ni un panel de description de règles et de faits*; la connaissance comme nous pouvons si bien le dire est un construit de la personne elle-même, agissant en situation. Elle est influencée dans son apprentissage par la culture et par diverses expériences emmagasinées au fil des temps c'est pour cela que l'on peut dire que, la source du savoir doit être recherchée dans les activités quotidiennes, organisées culturellement et historiquement dans le groupe social dans lequel l'on se trouve. Cette théorie rejoint ici celles citées supra tout en ajoutant que l'apprenant seul construit ses connaissances, mais peut aussi être aidé par le groupe classe, d'où l'importance pour l'enseignant de mieux situer ses enseignements.

Après avoir parlé de long en large des théories explicatives qui sous-tendent ce travail, nous allons à présent passer à la méthodologie générale de notre étude.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Après la première partie consacrée au cadre théorique de cette recherche, nous abordons à présent dans cette deuxième partie, le cadre méthodologique. Il s'agit pour nous d'y présenter les différents instruments de collecte de données à savoir la grille d'analyse des manuels au programme et la grille d'observation des leçons.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Nous commencerons ce point en nous posant la question de savoir ce qu'est la méthodologie ? Selon Angers (1992 : 20) et au sens large, la méthodologie est l'ensemble des démarches que le chercheur adopte et qui fait transparaître sa conception de la recherche ou sa méthode. Il s'agit en d'autres termes de ne pas nous contenter d'indiquer simplement les résultats obtenus, mais de rendre compte de la démarche que nous avons adoptée pour obtenir les données fournies. Dans ce travail donc, nous nous proposons de décrire la méthode choisie par le chercheur pour parvenir à une solution au problème posé. D'abord, le chercheur se propose ici de spécifier le type de recherche à mener, de décrire la population de son étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, de décrire l'instrument de collecte des données, la validation de ces instruments, de spécifier la procédure de collecte des données, la méthode d'analyse de ces données ainsi que les techniques d'analyse et de vérification des hypothèses. Il se propose aussi de partir de plusieurs méthodes d'analyse des manuels scolaires proposées par certains théoriciens du manuel scolaire, pour aboutir enfin à la proposition d'une grille d'analyse des manuels au programme de l'enseignement du *French*. Quel est de ce fait le type de recherche adapté à ce travail ?

3.1) Type de l'étude

Ouellet (1999 : 90-91) distingue en sciences humaines plus de trente-quatre types de recherches ; celle-ci vise d'une part, à innover désormais dans la conception et la sélection des manuels scolaires contextualisés et ceci en proposant une grille d'évaluation d'un manuel scolaire contextualisée, que devront respecter les concepteurs et sélectionneurs des manuels de FLS2 partant de la présentation de quelques grilles d'évaluation des manuels que nous proposent quelques théoriciens du manuel scolaire dument choisis. D'autre part, elle s'inscrit aussi dans le cadre d'une étude évaluative car, c'est à partir des données recueillies que nous pourrons évaluer le manuel de français langue seconde deux mis au programme dans les classes de *Form 1*.

Il s'agit pour nous de présenter ici les différents aspects de notre enquête à savoir l'approche méthodologique, la population d'étude, la description de l'instrument de recherche etc. bref, il s'agit pour nous d'expliquer comment l'outil d'analyse a été construit tout en jetant aussi un regard particulier sur les différentes grilles d'analyses utilisées par certains théoriciens du manuel scolaire.

3.2) Approche de l'étude

Généralement en sciences sociales, les données d'une recherche peuvent s'appuyer soit sur une approche qualitative, soit sur une approche quantitative ou encore les deux. Notre recherche intègre uniquement la dimension qualitative à partir d'un questionnaire adressé aux enseignants. Parlant cette dimension qualitative, nous entendons analyser ou encore relever les opinions des répondants, et ensuite faire un commentaire à propos; par la suite, nous comptons aussi attribuer des pourcentages aux réponses recueillies par question pour ainsi faciliter leur interprétation. Ceci dit, nous allons de ce pas évoquer notre population d'étude.

3.3) La population de l'étude

Selon Tsafack (2004 :7), *la population de l'étude est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations.* Cette population se répartie en population totale, population accessible et en échantillon.

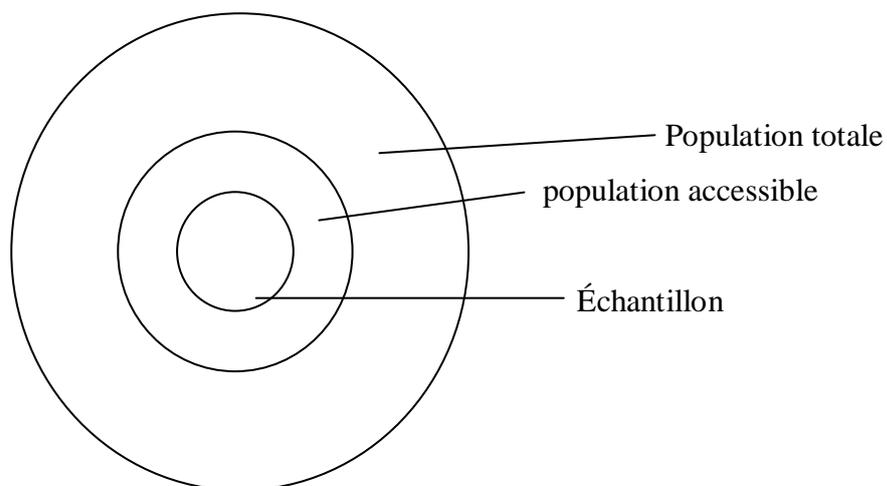


Figure 1: schémas illustrant la répartition de la population de l'étude

3.3.1. Population cible ou population parente

La population cible est encore appelée *population mère, population souche* ou *population totale*. Celle-ci englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ceux-ci sont les individus chez qui les résultats de la recherche vont être généralisés. Le caractère de cette étude, nous oblige à faire appel à deux types de populations à savoir les inspecteurs nationaux chargés du bilinguisme et les enseignants.

3.3.2) Population accessible

Ndié (2006:36), la définit comme *un sous-ensemble de la population cible disponible au chercheur*. C'est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer ou de solliciter pour sa recherche. C'est également la population accessible qui lui permet de dégager son échantillon. Il s'agit en général pour cette étude des enseignants de FLS 2, de quelques inspecteurs chargés du bilinguisme option *French*, et dans un sens plus restreint des enseignants de FLS 2 des Lycées bilingues de Nkol-Eton, d'Applications, d'Etoug-Ebe, et de Mendong qui utilisent ou ont utilisé les manuels au programme de l'enseignement du FLS 2; c'est la population dont le chercheur a la possibilité de rencontrer pendant son enquête, comme illustrée dans le tableau ci-dessous.

ETABLISSEMENTS	NOMBRE D'ENSEIGNANTS DE FLS 2
Lycée bilingue d'Etoug-Ebe	16
Lycée bilingue d'Application	14
Lycée bilingue de Mendong	10
Lycée bilingue de Nkol-Eton	08

Tableau 2: représentativité de la population accessible.

Dans cette population accessible, 08 enseignants viennent du Lycée bilingue de Nkol-Eton, 10 du Lycée bilingue de Mendong, 14 du Lycée bilingue d'Application et 16 du Lycée bilingue d'Etoug-Ebe.

CHAPITRE4:

LA GRILLE D'ANALYSE DES MANUELS

Dans ce chapitre, nous décrirons notre instrument de recherche, parlerons de la procédure de collecte des données, des différentes grilles d'évaluation des manuels au programme ainsi que de l'analyse de ceux utilisés dans les établissements où se déroule cette étude; par la suite, nous présenterons les méthodes d'évaluation et de conception de ces manuels.

4.1. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE RECHERCHE

Le chercheur décrit ici les outils qu'il doit utiliser pour procéder à la collecte des informations suffisantes pour la vérification des hypothèses émises plus haut. Ceci dit, le chercheur utilise dans ce travail la technique du questionnaire auto-administré ou le répondant inscrit lui-même les réponses aux questions lues ainsi que l'observation de l'enseignement d'une leçon selon L'APC en *Form 1*

4.1.1) Technique d'échantillonnage et échantillon

- **Technique d'échantillonnage**

Il s'agit ici pour le chercheur de trouver une méthode précise par laquelle elle va procéder pour découvrir l'échantillon de son étude ; elle a donc utilisé comme instrument de recherche le questionnaire, qui lui donne la possibilité dans cette étude de s'intéresser à un échantillonnage par accident dans la mesure où celle-ci a la possibilité d'interroger tout enseignant de FLS2 qui a déjà utilisé les manuels au programme ou qui l'utilise encore.

- **L'échantillon**

Comme échantillon de cette étude, le chercheur souhaite qu'au moins 35 enseignants de FLS2 des établissements ci-dessus mentionnés fassent partir de l'échantillon, avec un taux de sondage comme suit :

$$TS = \frac{\text{Échantillon souhaité}}{\text{Population accessible}} \times 100 \Rightarrow TS = \frac{35}{48} \times 100 = 72,92\%$$

4.2) PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour ce qui est de la procédure de collecte des données, nous avons utilisé le questionnaire comme mentionné supra comme instrument très important dans cette étude. Parlant de la méthode d'administration de ces questionnaires aux enseignants, nous avons utilisé une méthode de distribution personnelle en les déposant tout d'abord auprès des animateurs pédagogiques de FLS 2 des établissements ci-dessus mentionnés, afin que ceux-ci puissent les distribuer. Et après une attente d'une semaine, le chercheur est repassé auprès de ces mêmes AP. afin de récupérer les questionnaires remplis. Tout cela s'est fait selon le calendrier suivant :

ETABLISSEMENTS	Date de dépôt des questionnaires	Date de récupération
Lycée bilingue de Nkol-Eton	04- 12- 2015	11-12-2015
Lycée bilingue de Mendong	03-12-2015	10-12-2015
Lycée bilingue d'application	15-12-2015	18-12-2015
Lycée bilingue d'Etoug-Ebe	07-12-2015	10-12- 2015

Tableau 3: tableau de collecte des données

Par la suite, pour ceux des enseignants se trouvant sur place pendant notre passage, nous leur avons donné les questionnaires de remplir sur place et ceci avec une collecte immédiate. Dans la mesure du possible, la récupération de ces questionnaires s'est faite surtout pendant les heures de pauses dans la mesure où nous ne voulions pas perturber les cours. Le constat fait pendant cette récupération des questionnaires est que, quoi que le chercheur ait laissé les questionnaires dans les établissements pendant quelques jours avant de les récupérer, certains enseignants n'ont pas eu le temps de les remplir ; et après le séminaire sur le renforcement des compétences des enseignants sur la maîtrise du programme spécial bilingue, tenu au Lycée Leclerc de Yaoundé le 16 décembre 2015, le chercheur a redistribué les questionnaires à ceux des enseignants des établissements évoqués supra, qui n'avaient pas eu le temps de les remplir ultérieurement de le faire. Ceci fait, nous allons par la suite passer au calcul du degré d'atteinte de la cible par le chercheur après récupération des questionnaires.

TR (taux de récupération) = $\frac{\text{Nombre de questionnaires récupéré}}{\text{Nombre de questionnaires distribué}} \times 100$ ce qui revient à :

$$\text{TR} = \frac{39}{50} \times 100 = 78\%$$

De l'opération ci-dessus, nous retiendrons que le chercheur a distribué sur le terrain 50 questionnaires et n'a pu récupérer que 39 ; récoltant ainsi un taux de récupération de 78%.

4.3) VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE RECHERCHE

Afin de s'assurer de la validité de notre instrument de recherche sur le terrain, nous avons préparé les questionnaires que nous avons eu le temps d'en parler d'abord avec les camarades et ensuite d'en discuter avec notre directeur. Par la suite, nous les avons distribués à quelques enseignants de français langue seconde deux avec lesquels nous sommes en classe et ceux-ci les ont remplis. Ceci fait, les questionnaires collectés sont une fois de plus analysés par le directeur et ce n'est qu'après cela que nous les avons distribués dans les établissements mentionnés ci-dessus.

4.4) GRILLES D'ÉVALUATION ET ANALYSE DES MANUELS AU PROGRAMME

Dans cette partie, nous nous sommes évertuées à faire un inventaire de certaines grilles d'évaluations du manuel scolaire proposées par certains théoriciens du manuel, l'objectif étant pour nous de proposer une grille à utiliser dans l'analyse des manuels au programme de l'E/A du FLS2. Après cet inventaire de grilles, nous nous sommes basées sur le questionnaire proposé supra pour analyser les manuels au programme de l'E/A du FLS2.

- Critères de choix de l'outil

Le manuel scolaire étant un outil indispensable dans le processus d'E/A et en tant que matériel didactique, nous avons jugé bon de l'analyser dans la mesure où son usage en classe de FLS2 mérite d'être examiné. Nous avons donc au programme d'enseignement du FLS 2 quatre manuels scolaire au programme d'E/A du FLS 2 et chaque établissement scolaire bilingue au Cameroun a l'obligation de choisir un manuel parmi les quatre quoiqu'il arrive parfois que dans un même établissement, que l'on retrouve plus d'un. Dans cette étude, nous nous projetons d'examiner et par la suite d'analyser tous les manuels de FLS 2 au programme

et utilisés dans les classes de Form 1 de nos établissements d'étude, à partir d'une grille d'analyse faite à partir d'une des grilles d'analyse proposées par certains théoriciens du manuel scolaire.

4.5) MÉTHODES D'ÉVALUATION ET DE CONCEPTION DES MANUELS SCOLAIRES

Pour commencer, le théoricien du manuel Cunningsworth voit en l'évaluation du manuel scolaire, l'étude de la méthode, des contenus, des illustrations et des activités proposées en rapport avec l'âge, les besoins langagiers, le niveau d'étude, le temps d'apprentissage des apprenants d'une part et la conformité de tout cela avec les programmes officiels établis par les autorités éducatives d'autre part. Qu'en est-il du point de vue des autres théoriciens du manuel ?

4.5.1) La grille de Richaudeau

Richaudeau quant à lui propose un plan d'analyse sur quatre points à savoir :

4.5.1.1) Le contenu

Il est appréhendé selon les axes socioculturels et idéologiques, scientifiques et pédagogiques.

L'axe socioculturel et idéologique : Ici, il s'agit de déterminer quelle représentation de la société sous-tend le manuel et comment celui-ci représente les autres sociétés. Pour chaque axe, nous avons certains indicateurs à savoir :

- L'indicateur rapide (IR) est immédiatement perceptible et s'appréhende sans aucune interprétation: Lieux, dates de publication du manuel, auteurs cités, les illustrations, les cultures ou la société
- L'indicateur quantitatif (I Q T) établit des comparaisons soit sur tout le livre, soit sur des échantillons à l'ordre de dixième, prélevés à divers endroits du livre : Personnages, cadres spatio-temporels, contexte social, situations et thèmes.
- L'indicateur qualitatif (I Q L) repose sur une interprétation des contenus : Justesse et authenticité des faits, choix et traitement des situations.

L'axe scientifique : Il détermine la qualité et la quantité des informations proposées c'est à dire l'exactitude et la limite du champ de connaissance couvert.

L'axe pédagogique : Détermine la relation entre les contenus et les instructions générales, un programme particulier ou un niveau d'étude donné.

4.5.1.2) La communication

Il est question d'examiner ici la forme du message c'est-à-dire l'ensemble des modalités qui permettent de passer le message d'un émetteur à un récepteur. Il faut donc examiner le sens de la communication, les formes des messages, la lisibilité de la communication et sa densité.

Pour ce qui est du sens de la communication, il définit la relation entre l'émetteur et le récepteur. Il peut être unidirectionnelle (émetteur → récepteur) ou bidirectionnelle (chacun est à son tour émetteur et récepteur)

Quant aux formes de messages, on distingue trois formes :

- Les textes (messages scripturels);
- Les photographies et les dessins (messages analogiques ou figuratifs) ;
- Les cartes, diagrammes, graphiques, schémas (messages logiques)

Une analyse qualitative doit rendre compte de la fonction des illustrations.

La lisibilité de la communication met en évidence deux catégories : Les caractéristiques matérielles (la typographie, c'est-à-dire la composition et la mise en page) et les caractéristiques intellectuelles (le style, c'est-à-dire les mots et leurs assemblages).

La densité de la communication permet de voir la part d'originalité et la part de redondance du manuel. Les indicateurs tels que l'existence de répétitions pures et simples, de références internes, l'inventaire des procédés rhapsodiques à l'instar de la reprise d'un même exemple dans plusieurs contextes différents mettent en exergue la redondance du manuel.

4.5.1.3) La méthode

Il s'agit de déterminer ici la méthodologie véhiculée par le manuel et de voir si elle est plus ou moins contraignante ou plus ou moins en accord avec celle du maître. Les aspects méthodologiques à examiner sont groupés sous trois axes : Organisation, utilisation et adaptabilité.

L'organisation renvoie à la structure du manuel, au mode d'exposition c'est-à-dire l'accord entre l'organisation du manuel et ses intentions déclarées, et à l'organisation d'une séquence c'est à dire le nombre de parties d'une séquence.

Quant à l'utilisation, on analysera successivement :

- Comment le manuel s'insère dans un emploi de temps,
- La situation d'emploi c'est-à-dire les interactions : structure et type de groupement des utilisateurs,
- La répartition des tâches suggérées par l'auteur,
- Et les comportements visés par les exercices.

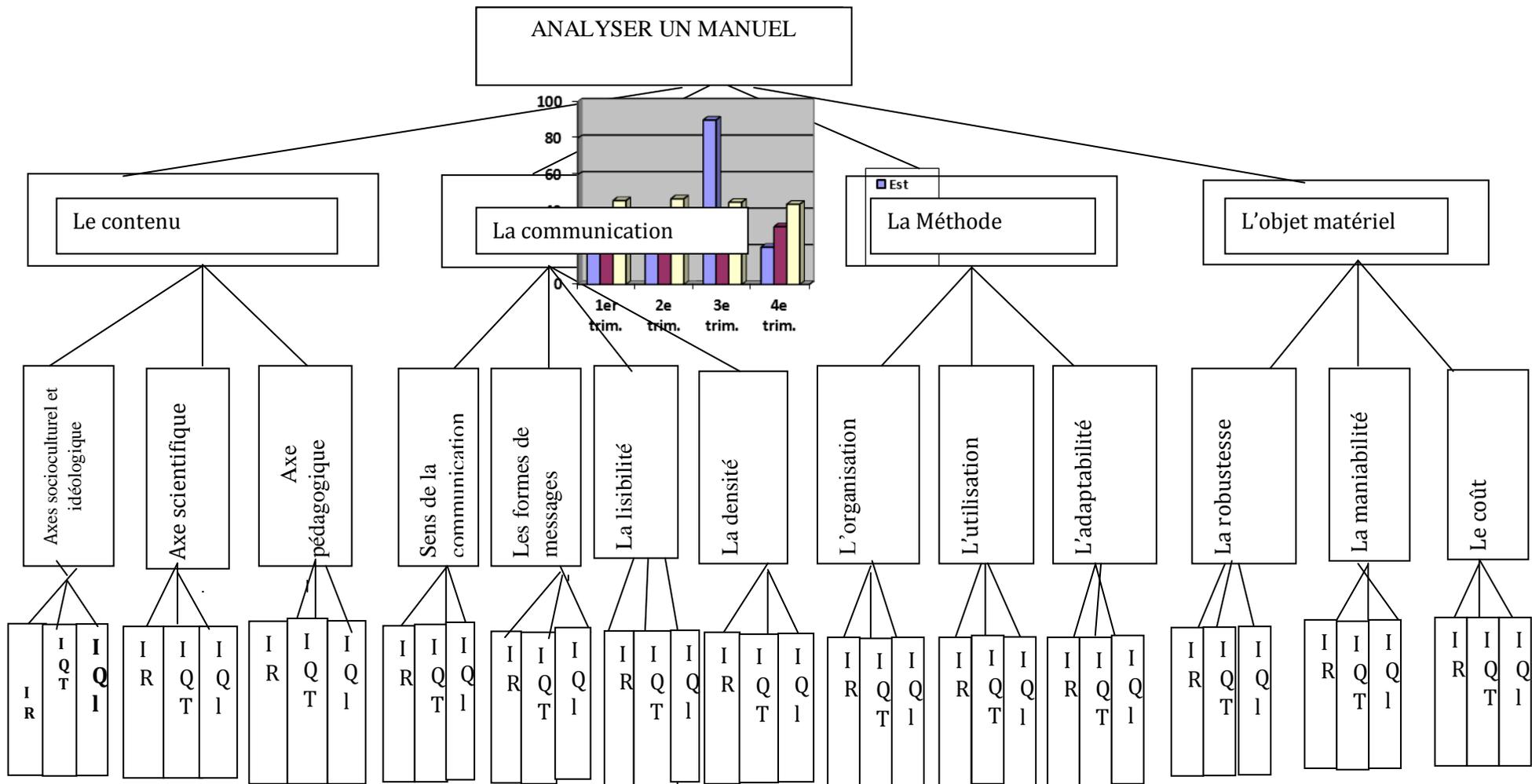
Pour ce qui est de l'adaptabilité du manuel, il faut déterminer dans quelle mesure le manuel impose des contraintes pour son utilisation :

- a) contraintes matérielles : si le manuel fait partie d'un ensemble ou si sa mise en œuvre nécessite d'autres matériels ;
- b) contraintes méthodologiques : si l'ouvrage impose une méthode ;
- c) contraintes pédagogiques pour l'élève.

4.5.1.4) L'objet matériel

Il s'agit de déterminer la robustesse, la maniabilité, l'accessibilité financière et physique du manuel.

Tout ce qui est dit supra est représenté dans une grille de lecture afin que l'on puisse mieux saisir ou appréhender son contenu



Légende:

IR : Indicateur rapide

IQI : Indicateur qualitatif

IQT : Indicateur quantitatif

Tableau 4: grille d'analyse du manuel selon richaudeau

4.5. 2) Le catalyst test de Grant

Par la suite, Grant fait une analyse portant sur trois niveaux :

– **Le niveau initial** : Sélectionner le bon manuel à partir d'indices directement perceptibles appelés « catalyst test » qui se lit ainsi :

- *Communicative* : peut-on le lire aisément ? Les compétences sont-elles communicatives ?

Ainsi, le manuel satisfait-il les besoins des usagers ? Ses objectifs sont-ils en conformité avec ceux des programmes officiels ?

- *Teachable* : les contenus sont-ils organisés en savoirs enseignables ?
- *Available* : comporte-t-il des documents et matériels complémentaires ?

Sont-ils assez disponibles ?

- *Level* : y a-t-il congruence entre le niveau de langue du manuel et l'âge des apprenants ?
- *Your impressions* : Quelles sont les impressions du professeur relatives au manuel ?
- *Student's interest* : Les élèves trouvent-ils le manuel intéressant ?
- *Tried and tested* : avait-il déjà été expérimenté en situation de classe ? Si oui, en quel lieu, sur quel type de personne et pour quels résultats ?

– **Le niveau de l'évaluation détaillée :**

Cette phase ne peut avoir lieu que si la première donne de bons résultats ; elle consiste en la comparaison du manuel en étude à d'autres manuels disponibles.

– **Le niveau de l'évaluation pendant l'emploi**

L'enseignement /apprentissage étant un processus qui évolue avec le temps, il est nécessaire que les manuels soient constamment évalués, afin d'en faire un usage judicieux, dans l'intérêt des élèves, des enseignants et des programmes.

4. 5. 3) La grille de congruence de Belibi (2005-2006)

Belibi pour sa part, propose une grille d'évaluation du manuel allant dans le sens de la vérification de la congruence entre les propos des auteurs du manuel dans leur exposé méthodologique, et leur réalisation à travers le contenu présenté dans leur manuel. Cette congruence peut se vérifier à six points dont :

- La théorie linguistique et la théorie psychologique adoptée ;
- Le principe de base d'apprentissage que les auteurs épousent ou adoptent ;
- Les buts recherchés à travers leur manuel ;

- La progression adoptée dans la progression du cours ;
- Les types d'exercices proposés ;
- Les compétences attendues des apprenants.

Tous ces éléments constituant la grille d'analyse selon Belibi se disposent sur l'axe horizontal. L'axe vertical lui, comprend trois entrées qui représentent ce qu'ont dit les auteurs, ce qu'ils ont effectivement fait, et les observations. Le tableau suivant simplifie la compréhension de ce qui précède.

Contenus	Théories linguistiques et psychologiques	Principes	Buts recherchés	Progression	Types d'exercices
Ce que disent les auteurs					
Ce qu'ils ont fait					
observations					

Tableau 5: grille d'analyse de manuel selon Belibi

4.5. 4) La méthode de Cunningsworth

Cunningsworth suggère dans la même lancée une analyse du manuel qui doit respecter les points suivants :

- La méthode employée : (inductible/ déductible ou les deux à la fois)
- Le contenu linguistique proposé indique l'angle sous lequel le contenu est présenté ; et comme aspects étudiés : Grammaire, fonctions langagières ou l'interaction communicative ;
- Le cours est-il centré sur la phonétique, la grammaire, vocabulaire ou sous forme de messages ayant un sens ?
- Quels sont le style, le registre de langue et le médium présentés ?
- Quelles sont les compétences enseignées et dont à apprendre ?
- Comment sont effectuées la sélection, la progression, la présentation et la fixation des contenus lexicaux et grammaticaux ?

- Le manuel a-t-il un guide du professeur, le livret d'activités, les supports audio/vidéo ?
- Le manuel est-il illustratif ? Quelle est la perspective culturelle vers laquelle il est orienté ? Est-elle un facteur de motivation pour les élèves ?

4.5. 5) les critères d'évaluation de Mialaret (1981)

Mialaret propose des critères essentiellement pédagogiques tirés des textes officiels. Le choix d'un manuel devra tenir compte de :

- La conformité de ce manuel au programme et instructions officiels,
- La capacité à aider les élèves à acquérir une pensée logique, l'écrit, l'oral l'habitude du travail personnel,
- Son aptitude à aborder des thèmes transversaux,
- Sa rigueur scientifique dans l'exposé des connaissances, les exercices et le développement des méthodes, l'objectivité, la simplicité, la correction de la langue la pertinence et la qualité de la documentation et de l'iconographie
- Liberté de l'enseignant sur le plan pédagogique ainsi que sa non obligation à avoir recours à des livrets imposés.

4.5. 6) Le point de vue de Banovitch

Selon Banovitch, (1965 : 83-98), le manuel doit s'analyser en référence à ces quatre points :

- La description physique : présentation d'ensemble du manuel grâce à l'exploitation du paratexte
- L'examen de son contenu : savoirs et savoirs faire proposer dont l'apprenant doit acquérir : chapitres, leçons et typologie d'activités et d'exercices, textes et illustrations de ceux-ci sont pris en compte
- La démarche méthodologique utilisée dans le manuel est-elle communicative et puero-centrée ? Y a-t-il progression logique entre les différents contenus notionnels : grammaire - vocabulaire ?
- La compétence attendue : vue en terme d'objectifs généraux /spécifiques formulés par l'auteur et de comportement de l'apprenant après l'apprentissage, ceci en conformité avec les textes officiels en la matière.

4. 5. 7) La grille d'évaluation du conseil national d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques (CNAMSMD) du Cameroun

Cette grille est celle utilisée pour évaluer les manuels scolaires au programme dans le contexte camerounais. Deux aspects essentiels constituent la base de cette grille à savoir l'aspect physique et les aspects scientifiques et méthodologiques, le tout rassemblés dans deux fiches faisant ressortir clairement les aspects à évaluer et à l'issue desquels des points leur sont alloués. Ces fiches sont les suivantes :

- La fiche d'évaluation des aspects physiques

Domaines	Critères	sur
1 Couverture	La couverture résiste aux manipulations des utilisateurs	1
	L'illustration de la couverture fait ressortir la nature du contenu	1
	Le titre est à la fois lisible et visible	1
	Le niveau figure sur la couverture	1
	Les quatre pages de couverture sont utilisées à bon escient	0.5
	Le(s) nom (s) de(s) page(s) figure(nt) sur la couverture	0.5
	Les couleurs qui figurent sur la couverture sont choisies à bon escient	0.5
2 Format et poids	Le manuel est facilement transportable	2
	Le livre permet un maniement aisé par l'élève	2
3 Façonnage papier, reliure, couleurs	La qualité du papier est appropriée à l'usage du manuel	2
	La reliure respecte les normes (nombre de pages/ type de reliure)	0.5
	La reliure est résistante et peut durer plusieurs années	2
	La reliure permet de lire entièrement le texte	2
	La reliure permet d'écrire facilement (pour cahier d'exercices)	1
	L'impression de la couverture est de bonne qualité	1
4 Pagination	La pagination est facilement lisible dans le manuel	0.5
	La pagination est facilement compréhensible par les utilisateurs	1
	Toutes les pages sont numérotées	1
	La pagination est distincte de la numérotation des chapitres	0.5

5 Rapport qualité/ prix	Le prix de vente est approprié/ la qualité des matériaux et du façonnage	2
	Le prix de vente du manuel ne dépasse pas le plafond souhaité	2
	TOTAL	5

Tableau 6: fiche d'évaluation des aspects physiques du manuel

De ce tableau, il en ressort que, les aspects physiques sur lesquels l'emphase est mise sont surtout : la couverture, le type de format et son poids, le façonnage du papier, la pagination et le rapport qualité/ prix. Qu'en est-il des aspects scientifiques et pédagogiques évalués dans les manuels scolaires camerounais ? Nous le verrons dans le tableau qui suit :

- Fiche D'évaluation des aspects scientifiques et méthodologiques

N°	CRITERES	NOTE ATTRIBUÉE SCORE
1-	Adéquation Programme/contenu du livre	20
2-	Contenu et exactitude scientifiques	20
3 -	Activités d'apprentissages	10
4-	Lisibilité et niveau de langue	10
5-	Facilitateurs	5
6-	Équité (équilibre genre, politique sociale, non stigmatisation etc.)	4
7-	Éthique (respect des valeurs scientifiques, culturelles, humaines etc.)	4
8-	Sécurité (conséquence des rubriques 6 et 7)	2
Score aspects scientifiques et pédagogiques		75

Tableau 7: fiche d'évaluation des aspects scientifiques et pédagogiques

Les critères d'évaluation des aspects scientifiques et pédagogiques que nous venons d'énumérer ne sont pas à notre avis bien explicites et de ce fait doivent être utilisés avec un peu de recul.

Néanmoins, il en ressort de toutes ces grilles que pour une évaluation du manuel scolaire, les points suivants sont commun à tous ces théoriciens à savoir :

- La conformité du manuel au programme scolaire en vigueur ;
- Les contenus d'enseignement et les situations d'apprentissage ;

- L'aptitude à aborder les thèmes transversaux ;
- La liaison entre savoirs scolaires et savoirs sociaux

Par contre, certains critères ne font pas l'unanimité parmi tous ces théoriciens à savoir ;

- les contraintes méthodologiques pour l'enseignant et pédagogiques pour l'élève ;
- Le prix du manuel sur le marché

Afin de conclure ce chapitre nous dirons qu'il a été question ici de la présentation de notre instrument de recherche ainsi que des différentes grilles d'évaluation du manuel de langue ; à l'issue de laquelle une grille de manuel scolaire de langue contextualisée est proposée. Rappelons aussi ici que le questionnaire distribué aux enseignants de FLS2 qui est centré sur le manuel utilisé dans l'enseignement du français langue seconde deux prend également en compte des paramètres de cette grille. Par ailleurs, ce chapitre nous indique aussi la manière dont les données vont être étudiées, il est évident qu'il s'agit ici d'une étude qualitative; méthode dans laquelle les données vont être examinées et analysées selon certains des principes des sciences sociales car c'est ici que nous situons cette recherche et c'est aussi dans cette optique que nous avons choisi notre instrument de recherche ainsi que la population cible.

4.4.6) PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION DES MANUELS DE FLS2

QUESTIONNAIRE DESTINÉ À L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE DEUX

Chers messieurs et dames, nous sommes étudiantes en MASTERII des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I. En effet, nous sommes en train de faire une recherche sur le thème : *contextualisation didactique et usage des manuels scolaires dans l'enseignement du français langue seconde 2 : Cas des classes de form 1 des lycées bilingues de Nkol-eton, d'Application, D'etoug-ebe et de Mendong*. Nous serions ravies de votre collaboration dans l'accomplissement de ce projet si vous répondez aux questions suivantes. Soyez en rassurez que vos réponses resteront confidentielles et ne seront utilisées uniquement que dans le cadre de cette recherche. Cochez la case qui correspond à la réponse de votre choix(✓) ou marquez –la d'une croix votre refus (x)

- 1) Quel est votre grade ? PLEG PCEG AUTRE
- 2) Combien d'années d'expériences avez-vous ? 1 à 3 ans 3à8 ans 8 à 15 ans
- 3) Classes enseignées : F I F II F III FIV F V
- 4) Des manuels suivants ; lequel avez-vous déjà utilisé ? *Excellence en français I* *Le réseau de français I*
Parlons français I *Apprenons le français I*
- 5) Quel usage faites-vous du manuel au programme ? distancié semi-distancié comme une bible

GRILLE D'EVALUATION DES MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE I (FORM I)

TITRE DU MANUEL	CRITÈRES DU MANUEL SCOLAIRE CONTEXTUALISÉ		EVALUATION
		Présente-t-il des lieux, et dates de l'histoire politique du Cameroun ?	<input checked="" type="checkbox"/>
	Le contenu	Les personnages sont réels ou imaginaires	<input checked="" type="checkbox"/>
		Les régions évoquées sont celles du Cameroun	<input checked="" type="checkbox"/>
		Y retrouve t- on les objets de la vie courante proche des apprenants ?	<input checked="" type="checkbox"/>
		Les modules se suivent chronologiquement comme dans le programme officiel	<input checked="" type="checkbox"/>
	AXE PEDAGOGIQUE		
		Au début de chaque module la compétence est clairement formulée de façon à déclarer l'apprenant	<input checked="" type="checkbox"/>

		compétent	
		La table de matière est- elle thématique ? Logique ? Ou chronologique ?	
		Les activités qu'on y retrouve correspondent –elles à celles voulues par le programme en vigueur ?	
		Ce manuel permet –il l'ouverture à d'autres disciplines ?	
		Y a-t-il adéquation entre le mode d'illustration du manuel avec les modules au programme ?	
		La compétence attendue est clairement exprimée au début de chaque module	
		Le rythme de progression est-il imposé par le manuel ?	
		Le manuel vous permet – il de mettre en place l'APC ?	
	AXE SCIENTIFIQUE		
		Le titre du manuel est captivant	
		Le manuel impose une méthode pour son utilisation	
		La couverture est-elle consistante pour résister assez longtemps ?	
		Avec les nouveaux programmes de FLS2, les manuels ont été revus	
		Le manuel est disponible sur le marché et peut-être acheté partout	
		Qu'est ce qui explique la rareté du manuel dans les salles de classe ? ➤ Son prix ➤ Sa rareté sur le marché ➤ Manque de volonté des parents	

Quelles suggestions feriez-vous pour une utilisation de ce manuel en respect du principe de la contextualisation ?

Comment pouvons-nous améliorer ce manuel du point de vue des critères ci- dessus

Tableau 8: grille d'évaluation des manuels de français

CHAPITRE 5 :

OBSERVATION DE LEÇONS DE LANGUE SELON L'APC

Ce chapitre vient après le précédent et prend aussi en compte la description d'un autre instrument de collecte de données à savoir la grille d'observation d'une leçon utilisée sur le terrain. En effet, puisque nous nous situons dans l'ère de l'APC, nous avons voulu vérifier si cela est effectivement appliquée dans les établissements où cette recherche est menée.

5.1) CRITÈRE DE CHOIX DE L'OUTIL

Ce travail intitulé *contextualisation didactique...* nous invite à l'observation d'une leçon de FLS 2 pour effectivement voir jusqu'où est-ce que l'enseignant de FLS 2 contextualise ses enseignements, et comment est-ce que ce dernier utilise le manuel dans sa salle de classe. C'est la raison pour laquelle nous avons jugé important d'observer dans le cadre de cette étude, deux leçons de langue dispensées par deux enseignants de FLS 2 dans deux des lycées dans lesquels est effectuée cette étude.

En effet, la première leçon a été observée en date du 14 janvier 2016 à 10 heures 20 minutes au lycée bilingue d'Étoug- ebe sis au quartier Etoug-ebe de Yaoundé, département du Mfoundi et la deuxième observée en date du 04 février 2016 au lycée bilingue de Nkol-eton sis au quartier Bastos. Les deux leçons observées ont été faites avec l'appui d'un guide à savoir une grille d'observation que nous présenterons à la fin de ce chapitre.

5.2) CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DU FLS 2 AUX LYCÉES BILINGUES D'ETOUG-EBE ET DE NKOL-ETON

Selon Courtyllon (2003 :11) :

Si une méthode, ou une méthodologie peut être raisonnée, et donc recommandée pour sa plus grande efficacité, il n'en reste pas moins que chaque situation d'enseignement comporte des variables (...) Toutes ces situations d'enseignement exigent bien entendu, une adaptation de la méthode dont il faut être conscient.

Ce qui veut dire que l'approche par objectifs si nous osons le dire, a fait son temps et les pédagogues ont jugé qu'au lieu de continuer à considérer les apprenants comme de vases vides dont on doit continuer à remplir de connaissances, il faut plutôt dans l'approche par les

compétences que l'on les amène à résoudre des situations problèmes de la vie qui pourront s'offrir à eux, en utilisant les savoirs notionnels appris en salle de classe. C'est dans cette optique que l'APC est utilisée dans l'enseignement aujourd'hui comme cette approche recommandée et efficace parce que l'apprenant doit être compétent à trouver des solutions à des problèmes.

Pour ce qui est du contexte d'enseignement, notons que les apprenants dans ces classes de *Form 1*, sont de jeunes Camerounais âgés de 9 à 11 ans, ayant l'anglais comme première langue et donc vivants dans un environnement multilingue. Dans ces classes, nous avons une population mixte (garçons et filles) de 116 apprenants pour le lycée d'Etoug-ebe et de 112 apprenants pour le lycée de Nkol-eton. Tous ces apprenants sont motivés par le désir d'apprendre le français, langue qu'ils utilisent pour communiquer en classe et en dehors de l'école. Comment se présente le cours de FLS 2 en *Form 1* ?

5. 3) OBSERVATION DE CLASSE

Le déroulement des cours de FLS 2 intitulés *l'emploi des adjectifs démonstratifs* et de lecture tiré de l'unité 3 (*Dis-moi!*) et intitulé *qu'est-ce que c'est?* Texte pris dans *Le Réseau du Français 1*, ont donné lieu à des observations sur les pratiques de classe qui seront développées plus tard dans ce travail.

- **Description du cours de FLS 2 dans les classes de *Form 1***

Les cours de français langue seconde deux dans les classes de *Form 1* ont dans l'ensemble 6 modules pour un total de 75 heures, à raison de 15 heures par module. Comme matériel didactique, il y a quatre manuels au programme pour l'enseignement-apprentissage de cette matière et l'établissement est libre de choisir l'un d'entre-eux. Dans le cadre de ce lycée, *le Réseau du français 1* est le manuel choisi. Dans le même ordre d'idées, le programme utilisé est celui du MINESEC (Ministère des enseignements secondaires), mais éclaté en fiche de progression, suivie à la lettre par les enseignants de FLS 2. Par ailleurs, à la fin de chaque séquence, il faut évaluer les apprenants et l'évaluation ici est du type sommatif, et se présente ainsi : une évaluation orale sur 4 points pendant laquelle l'apprenant est appelé soit à réciter un poème, soit de répéter une scénette, etc. En dehors de la partie orale, une partie écrite sur 16 points lui est présentée ayant des activités d'intégration que l'on donne aux apprenants et à l'issue desquelles des problèmes doivent être résolus. À la fin de cette évaluation, une note finale de 20/20 est attribuée à l'apprenant et pour réussir, il faut obtenir une note de 10/20. À la fin de chaque module, des exercices de remédiation sont donnés aux apprenants qui ont eu

des difficultés dans l'apprentissage. Cette remédiation s'organise à partir des résultats de l'évaluation et peut se faire collectivement si des erreurs sont communes à une grande majorité d'élèves; ou encore par petits groupes si elles sont communes à certains élèves seulement; ou alors individuellement si les effectifs ne sont pas pléthoriques. Il va donc de soit que dans notre contexte, la remédiation collective est la plus usitée et, dans quelques rares cas la remédiation de groupe. De tout cela, nous allons continuer en faisant une présentation de la grille utilisée pour les leçons observées.

5. 4) PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'OBSERVATION D'UNE LEÇON DE LANGUE

1) Informations préliminaires

Tenue de l'enseignant : très bien bien mauvaise
 Préparation de la leçon : Oui Non

2) Conduite de la leçon

Compétence attendue : Exprimée Non exprimée
 Découverte de la situation problème : Oui Non
 Traitement de la situation problème : Oui Non
 Confrontation des résultats et correction des erreurs : Oui Non
 Formulation de la règle : Oui Non
 Consolidation : Oui Non
 Intégration : (pas obligatoire) : Oui Non

3) Autres informations

Contrôle de la classe : Bien assez-bien médiocre
 Utilisation du manuel : oui non

De tout ce qui précède, force est de constater que ce chapitre fait étalage de la présentation et de la description des différents instruments d'analyse de nos données et à

présent, nous allons poursuivre avec la troisième partie que nous avons intitulé le cadre opératoire.

TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE

Dans cette partie, nous projetons faire étalage de tous les savoirs essentiels tels que l'on les voit dans les manuels au programme et ainsi que dans le programme officiel pour l'E/A du FLS 2; par la suite, il est question pour nous de présenter, d'analyser, d'interpréter les données de notre recherche et vérifier les hypothèses de recherche. Après avoir fait tout cela, nous allons donner les implications pratiques des résultats obtenus, proposer des recommandations et enfin faire des suggestions.

CHAPITRE 6 :
LES SAVOIRS ESSENTIELS TELS QU'EXPOSÉS DANS LE PROGRAMME OFFICIEL DU FLS DEUX (FORM 1) ET OBSERVATION DE LEÇONS AUX LYCÉES BILINGUES D'ETOUG-EBE ET DE NKOL-ETON

Il est question pour nous dans ce chapitre de quantifier tous les savoirs essentiels qui contribuent à l'aspect de la compétence langagière dans l'enseignement d'une langue et tels qu'ils sont énumérés dans le programme officiel, dans le but de voir la source de l'intérêt manifestée par les établissements sus mentionnés dans le choix du manuel à utiliser. Ces savoirs essentiels dont nous faisons mention ici sont : la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, du vocabulaire, de l'expression écrite, l'expression orale et la lecture, bref, tout ce qui entre dans la compétence langagière de l'apprenant. Nous les avons tous recensé à partir de tous les modules du programme afin de produire une liste représentée succinctement dans un tableau. Pour y arriver, nous allons d'abord présenter tous les autres savoirs essentiels dans les manuels au programme, en commençant par le manuel *Excellence en Français 1*.

1) SAVOIRS ESSENTIELS DANS EXCELLENCE EN FRANÇAIS 1

Le manuel dont nous examinons est l'un des manuels au programme du français langue seconde deux. Ce manuel révèle certains aspects qui entrent dans l'enseignement des compétences langagières, à savoir les différents points cités plus haut. Dans le tableau qui suit, nous allons présenter les pourcentages des éléments du programme officiel que l'on retrouve dans ce manuel.

Unités et titres	Savoirs essentiels	Nombre de leçons	Pourcentage (%)
1-Vie en famille et société	Orthographe	01	10
	Conjugaison	03	12.50
2-Santé et environnement	Vocabulaire	01	15.78
	Lecture	04	44.44
3-Vie citoyenne	Grammaire	06	85.71
4-Vie économique	Expression écrite		/
5-Média et communication		Inexistante	
	Expression orale	/	/

Tableau 9: représentation des différents savoirs essentiels dans *Excellence en français*

Notons cependant que le manuel ci-dessus est le plus proche de ce que recherche le programme officiel, dans la mesure où nous y avons à peu près les titres des modules au programme comme le démontre le tableau 6, mais seulement, ces titres prennent l'appellation d'unités au lieu de modules comme dans le programme officiel pour l'enseignement du français langue seconde deux. En plus de cette lacune, nous constatons que ce manuel est aussi pauvre en savoirs essentiels tels que voulu par les programmes officiels, malgré le fait que l'on y retrouve beaucoup de notions de grammaire qui n'entrent pas dans la logique de ce que l'on recherche. Le seul point positif de ce manuel comme nous pouvons le voir c'est qu'il regorge de plusieurs textes de lecture pouvant servir à l'enseignement de cet aspect. Mais la question que l'on est tenté de se poser est de savoir si un manuel de langue peut être sélectionné simplement pour ses textes de lecture ? Nous répondrons par la négation parce que tous les aspects de la langue sont importants dans la préparation d'une leçon. C'est d'ailleurs pour cette raison que le manuel scolaire doit être conforme aux exigences du programme officiel pour permettre une meilleure contextualisation des enseignements surtout pour un enseignant qui utilise le manuel comme programme et non comme un outil distancié. Le lycée bilingue d'Etoug-Ebe est l'un des établissements public du département du Mfoundi qui utilise ce manuel malgré le fait qu'il ne soit au programme dans cet établissement qu'à titre indicatif ; Pour justifier cette allégation, nous dirons que lors d'une de nos descentes sur le terrain dans cet établissement, le chef de département du français langue seconde deux nous a fait comprendre qu'à cause de la rareté de ce manuel sur le marché et du fait qu'il est *vide en contenu*, ils ont décidé dans le cadre de leur département de ne pas l'utiliser mais de préparer leurs leçons avec tout livre de français à leur portée ; et ceci malgré le fait que quelques élèves l'on acheté. Nous pouvons conclure après examen que, le manuel ci-dessus examiné n'est pas conforme au programme officiel quoiqu'il présente quelques aspects de contextualisation.

2) PRÉSENTATION DES SAVOIRS ESSENTIELS DANS APPRENONS LE FRANÇAIS 1

Apprenons le Français 1 est un des manuels au programme pour l'enseignement – apprentissage du français langue seconde deux en *Form I* dans nos lycées et collèges. Lorsque nous l'examinons à la lumière du programme officiel pour l'E-A du FLS 2, nous constatons que, c'est un document écrit en dix unités et organisé en différentes activités à savoir : 24 leçons de grammaire, 12 leçons d'orthographe, 23 leçons de conjugaison, 28 leçons de vocabulaire, 10 textes de poésie ou récitation et 10 leçons de production liées aux différentes

unités. Nous allons après présentation de ces items, les mettre dans un tableau afin de voir leur degré de représentativité par rapport au programme officiel.

Unités et titres	Savoirs essentiels	Nombre de leçons par rapport au programme officiel	Pourcentage(%)
1-Comment saluer	Lecture	2	18.18
2-Se présenter et présenter autrui	Vocabulaire	6	31.57
	Conjugaison	3	37.5
3-Les jours et les mois	Expression orale	2	40
4-Les membres de la famille	Orthographe	4	40
	Grammaire	4	44.44
5-Les couleurs	Expression écrite	/	/
6-Les horaires			
7-Les repas			
8-Le corps humain			
9-La santé			
10-L'habitation			

Tableau 10: présentation des savoirs essentiels dans *Apprenons le français1*

Le tableau ci-dessus présente quelques aspects des savoirs essentiels tels que nous les voyons dans le programme officiel pour l'enseignement du français deux dans les classes de Form 1. Il est à constater que lorsque nous regardons le manuel présenté plus haut, nous découvrons que les programmes de grammaire sont à 44.44% représentés dans le manuel ; la conjugaison est à 37.5% ; le vocabulaire à 31.5% ; l'orthographe et l'expression orale sont à 40% représentés dans ce manuel alors que la lecture a un pourcentage de 18%. Ces pourcentages nous permettent de dire avec réserve que l'une des raisons pour lesquelles ce manuel n'a pas été choisi par les établissements dans lesquels ce travail est mené est due au fait que *Apprenons le français* n'est pas conforme aux nouveaux programmes en vigueur pour l'enseignement du français deux.

3) PRÉSENTATION DES SAVOIRS ESSENTIELS DANS LE RÉSEAU DU FRANÇAIS 1

Le Réseau du français 1, *a New Secondary French Course for Cameroon* est aussi l'un des manuels utilisés dans l'enseignement du français deux dans les classes de Form I du sous-système anglophone au Cameroun. En ce qui concerne les savoirs essentiels dans ce manuel, nous allons les présenter dans le tableau suivant :

Unités	Savoirs essentiels	Nombre de leçons par rapport au programme officiel	Pourcentages (%)
1-Bonjour	vocabulaire	1	10.52
2-écoutez !	Grammaire	1	11.11
3-Dis-moi	lecture	2	20
4-Je suis au collègue	orthographe	2	20
5-Voici ma famille	conjugaison	3	37.5
6-Chez les Neba	Expression orale	/	/
	Expression écrite	/	/

Tableau 11: tableau représentatif des savoirs essentiels dans *Le Réseau du Français 1*

Le tableau ci-dessus nous présente les éléments qui entrent non seulement dans les compétences langagières de l'apprenant, mais aussi dans ses compétences écrites. En fait, il en ressort que *Le Réseau du Français 1* n'est pas entièrement conforme au nouveau programme du français 2 dans la mesure où non seulement ce livre n'est pas présenté en module comme le veut le programme sur lequel l'on doit se baser, mais, les unités dont il en fait l'objet tournent autour de deux thèmes à savoir : la famille et la salle de classe. C'est ainsi que nous notons une absence totale des thèmes sur la santé, la communication, le monde économique etc. En plus de cela, de tous les savoirs essentiels que l'apprenant doit apprendre dans le but de pouvoir résoudre les situations problèmes en *Form I*, il n'y a qu'une infime partie qui est représentée dans ce manuel et donc les pourcentages sont les suivants: Grammaire : 11.11% à raison d'une seule notion dans tout le manuel, la conjugaison : 37.5%

à savoir 3 leçons dans le manuel entier, Le vocabulaire : 10.52% à raison de 2 notions de vocabulaire, l'orthographe : 20% c'est-à-dire 2 leçons. Pour ce qui est de la lecture, nous avons un seul texte de ce manuel qui est recommandé par les textes en vigueur et on le retrouve à l'unité 1 intitulé « bonjour » et les autres textes de lecture restent liés aux différentes unités du manuel.

En dehors de tous les aspects présentés, ce manuel demeure très riche en grammaire, vocabulaire et conjugaison que l'on peut exploiter pour faire de l'apprenant un bon communicateur et aussi l'entraîner à utiliser ces savoirs dans la résolution des problèmes à partir des tâches qui lui sont présentées. Qu'en est-il de la situation de *Parlons Français I* ?

4) LES SAVOIRS ESSENTIELS DANS *PARLONS FRANÇAIS I*

Tout comme les trois manuels ci-dessus cités, *Parlons Français I* est aussi au programme de l'enseignement du français langue seconde deux dans les classes de *Form I*. Lorsque nous examinons ce manuel, nous constatons qu'il a été revu et se présente comme suit :

Modules	Savoirs essentiels	Nombre de leçons	Pourcentages(%)
1-Vie familiale et intégration sociale	Vocabulaire	17	89.47
	Conjugaison	3	60
2-Environnement et santé	Lecture	5	60
3-Vie citoyenne et ouverture au monde	Orthographe	5	55.55
4-Activités économiques et monde du travail	Expression orale	Poèmes et scénettes	50
	Grammaire	5	50
5-Communication et TIC	Expression écrite	4	50

Tableau 12: tableau représentatif des savoirs essentiels dans *Parlons Français I*

Le manuel que nous venons d'examiner est le plus proche de ce que veulent les programmes officiels; en effet, on constate qu'il est si l'on peut le dire à l'image de ces programmes dans la mesure où les modules et les savoirs essentiels sont ce que les

programmes recherchent ; mais la question que nous nous posons à ce niveau est de savoir si malgré le fait que ce manuel soit conforme aux programmes officiels, est-ce-que ses contenus révèlent des aspects de la contextualisation que nous recherchons? Dans la mesure où les établissements dans lesquels cette recherche est effectuée ne l'utilisent pas, nous avons jugé d'évaluer par la suite le manuel que ces établissements utilisent à savoir *Le Réseau du Français1*.

Après avoir dépouillé les données recueillies sur le terrain, nous allons ensuite les présenter, analyser et interpréter. Ceci dit, la présentation générale de ces données va se faire en mettant un accent particulier sur l'axe du contenu du manuel, l'axe pédagogique ainsi que l'axe scientifique. De ces différents axes analysés, nous montrerons si effectivement ce manuel au programme est contextualisé ou pas.

5) TABLEAU REPRÉSENTATIF DES SAVOIRS ESSENTIELS TIRÉS DU PROGRAMME OFFICIEL DU FLS 2, CLASSE DE *FORM 1*

Les savoirs essentiels que nous présente le programme officiel sont ceux que nous allons éventuellement rechercher le moment venu quand il va falloir démontrer que le manuel au programme est adapté au programme officiel ou pas. À présent, nous allons représenter dans un tableau tous ces savoirs tels qu'ils se présentent dans le programme officiel.

Modules	Grammaire	vocabulaire	conjugaison	orthographe	lecture	Expression écrite	Expression orale
MODULE 1 : vie familiale et intégration sociale	<p>*Les pronoms personnels sujets : je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles.</p> <p>*La phrase simple :s+v+c/s+v+At tribut</p> <p>*Les articles défini/indéfini</p>	<p>*Lexique des présentations.</p> <p>*lexique de la famille et de la vie familiale</p>	<p>*Le présent de l'indicatif :être, avoir, aimer, s'appeler, aller</p>	<p>*Les sons et les lettres : /j/ ; /s/, /z/</p>	<p>*Lecture et étude d'un dialogue.</p> <p>*Lecture d'un texte décrivant les membres d'une famille.</p>	<p>*Copie de courtes phrases</p>	<p>*Prendre la parole pour se présenter.</p> <p>* récitation</p>
MODULE 2 : Environnement et santé	<p>*Les adjectifs démonstratifs</p> <p>*les adjectifs qualificatifs</p>	<p>*Les jours de la semaine/ les mois de l'année</p> <p>*Les aliments et les fruits</p> <p>*Les parties du corps humain</p> <p>*Les points d'eau,</p>	<p>*Les verbes prendre, faire, dire, balayer, nettoyer, débroussailler au présent de l'indicatif</p> <p>*L'impératif</p>	<p>*Les homophones es, est, ai ; ça, sa</p> <p>*Les sons /u/et /y/</p>	<p>*Le choix des textes sera guidé par les orientations thématiques des leçons de</p>	<p>*Formation des lettres</p> <p>*Copie</p>	<p>*Chansons, récitation, dramatisation, jeux de rôle, dialogues, s3aynètes...</p>

		*Les saisons et les températures *Expressions de l'état de santé	présent		vocabulaire		
Module 3 : Vie citoyenne et ouverture au monde	*Les pronoms personnels *Les phrases négatives et affirmatives.	*Les formules de politesse *les moyens de locomotion *L'administration *Activités communautaires	*Les verbes du 1 ^{er} groupe au présent de l'indicatif *le verbe « devoir » au présent de l'indicatif	*Les sons /g/et/z/	// - //	*Remplissage de fiches * Production paragraphe (narration/description)	// -/
Module 4 : Activités économiques et monde du travail.	*Les noms : genre et nombre *La phrase interrogative.	*Les nombres de (1 à 100) *Mots et expressions du marchandage *Vocabulaire appréciatif/dépréciatif *Vocabulaire des métiers courants	*Les verbes « pouvoir » et « vouloir » au présent de l'indicatif *L'impératif présent	* Les sons /o/et /z /, les lettres muettes ; les lettres /j/ ; /l/	// -//	*Reproduire de courtes phrases sur les modèles étudiés en grammaire // - //	
Module 5 :	*Les pronoms	* Les métiers des	*Le présent de	*Les sons			*Chansons,

Média et télécommunication	démonstratifs	TIC et de la communication * Expressions consacrées à la communication *Les moyens de communication traditionnels	l'indicatif des verbes liés au module (écrire, lire, téléphoner, regarder, écouter, suivre	/a/et /ã/ ? *La lettre « y » *Le son /wa /	// - //		récitation, dramatisation, jeux de rôle, dialogues, saynètes... *Sketches Discours, débats, comptes-rendus, dialogue à trou.
-----------------------------------	---------------	---	--	--	---------	--	--

Tableau 13: savoirs essentiels tirés du programme officiel du fls2 de la classe de form 1

De tous les items qui se trouvent dans le tableau ci-dessus, nous dénombrons neuf(9) items grammaticaux, dix-neuf (19) items de vocabulaire, huit(8) items de conjugaison, dix(10) items d'orthographe, cinq items (5) items de lecture, douze (12) items d'expressions orales et enfin huit(8) items d'expressions écrites. Ces items, vont plus tard nous aider dans l'analyse des différents manuels au programme de l'enseignement du français langue seconde deux, telle que nous le verrons dans le chapitre suivant. Dans la suite de cette analyse, nous allons aborder le volet de l'observation des leçons dans deux lycées dans lesquels cette étude est menée.

6. OBSERVATION DES LEÇONS DE LANGUE AUX LYCÉE D'ETOUG-EBE ET DE NKOL-ETON

6.1. Observation centrée sur l'outil pédagogique

Le manuel scolaire utilisé au Lycée bilingue d'Etoug-ebe est *Excellence en français* alors qu'au Lycée bilingue de Nkol-eton, celui utilisé est *Le Réseau du Français*. Pour ce qui est du premier, ce manuel est resté fermé jusque vers la fin de la séquence didactique quand l'enseignant décide enfin de donner un exercice d'application à faire aux apprenants. Pour ce qui est du second, il est demeuré ouvert tout au long de la leçon. Ici, l'enseignant a débuté sa leçon en posant des questions sur certains objets se trouvant dans la salle de classe et en employant la structure *est ce que*. Par la suite, l'enseignant a continué par demander aux apprenants de parler des images liées au texte de lecture. Ceci dit, nous voyons donc que le manuel scolaire est resté bien présent dans la salle de classe pendant la leçon de lecture; d'où la nécessité de voir le comportement de l'enseignant pendant l'enseignement de sa leçon.

6.2. Observation centrée sur l'enseignant : inventaire des stratégies d'enseignement

Les deux enseignants introduisent leurs leçons avec pour intention de transmettre les objectifs communicatifs et linguistiques. Au fur et à mesure que les leçons progressent, ils expliquent, interrogent quelques apprenants et évaluent certains sur la notion enseignée. Par ailleurs, le premier évidemment ne possède pas de manuel, mais jette de temps à autre un regard furtif dans celui des apprenants et décide à la fin d'y prendre un exercice d'application. Le second quant à lui a fait usage du manuel du début à la fin de sa leçon, allant d'un coin de la salle à un autre.

Pour ce qui est des stratégies d'enseignement, notons ici qu'au Lycée bilingue d'Etoube, nous n'avons pas vu apparaître clairement les différentes étapes de l'acte didactique puisque nous sommes ici dans une approche dite par les compétences ; mais plutôt, un enseignement qui nous fait croire que l'apprenant est un vase vide à combler avec des règles de grammaire. Et comme le dit dans cette perspective Bessala (2013 :165), *aucun socle explicite n'a été élaboré à l'effet de [son] enseignement et apprentissage*. Ceci étant, l'enseignant dans ce type d'approche doit spécifier les types de compétences à développer pendant une séquence didactique ; et selon Bessala (2013 :169), *la didactique d'une langue permet de développer : la compétence culturelle, axiologique, lexicale, grammaticale et de communication. Ou en plus de celles-là, la compétence cognitive ; (et) la compétence socioaffective*. Dans une leçon telle que *l'emploi des adjectifs démonstratifs*, cet enseignant a pu tout simplement développer la compétence communicative, au lieu de la compétence culturelle par exemple où le contexte culturel des apprenants aurait pu être évoqué dans l'une des activités d'enseignement-apprentissage afin que l'apprenant puisse mobiliser aisément les ressources nécessaires pouvant lui servir à mieux répondre aux questions qui lui sont posées. Quelles sont les stratégies d'apprentissage développées par les apprenants au cours de ces enseignements-apprentissages.

6.3. Stratégies d'apprentissage des apprenants

Dans les deux cas, les facteurs institutionnels et sociaux dictent les pratiques de classe ; il y a une prépondérance de l'écrit et de la pratique de la règle de la part des apprenants. L'approche par les compétences est celle qui doit être utilisée ; l'on doit créer en salle de classe une situation-problème à découvrir ; cette situation doit être enfin traitée par les apprenants, l'enseignant confronte par la suite les résultats donnés, établit ensemble avec les apprenants, la règle relative à la notion enseignée et enfin propose des exercices d'évaluation ou de consolidation pour vérifier si la notion enseignée peut déjà être utilisée par l'apprenant pour résoudre un problème donné. C'est ce qui pourra amener les apprenants à être compétent. La notion de compétence cependant comprend selon Bessala (2013 : 173), des composantes à savoir : *La connaissance du vocabulaire, la connaissance et maîtrise des normes grammaticales, la connaissance du contexte de communication et du public cible*. Dans le même ordre d'idées, *les apprentissages [selon ce penseur] ne sauraient être efficaces si les composantes des compétences ne sont pas identifiées, explicitées d'avance par l'enseignant*.

Au terme de l'apprentissage opéré par les apprenants, l'APC est intéressante dans la mesure où elle permet à l'apprenant de développer des apprentissages ancrés dans la vie pratique. Les adjectifs démonstratifs enseignés doit servir à résoudre les problèmes concrets et pratiques qui se présentent à ces apprenants. C'est dans cette optique que Bessala (Ibidem) pense qu'il *est souhaitable qu'au terme d'un apprentissage, l'élève soit capable de résoudre un problème qui se présente à lui dans son environnement immédiat*. D'où la nécessité pour l'enseignant d'évoquer différents contextes dans ses enseignements.

6.4. Interaction en classe de langue

L'hors de ces observations de classe, nous avons vu des apprenants attentifs et actifs qui sont à la recherche d'un savoir-faire linguistique. La langue est vue comme un ensemble de règles de grammaire et comme outil de communication. Ils sont réceptifs à l'enseignement qui leur est donné et de ce fait prêts à résoudre les activités d'intégration qui peuvent leur être présentées par l'enseignant. Mais en dehors de quelques phrases orales faites par ces derniers et de l'habileté de prendre les notes dans leurs cahiers, l'activité d'intégration tant attendue par l'observatrice de ces leçons est malheureusement absente. Mais ces apprenants sont fiers de faire enfin de compte quelques exercices du livre

Au vue de ce qui précède, force est de constater que l'APC qui est l'approche par excellence utilisée dans nos écoles n'est pas encore pleinement mise en application ici dans la mesure où, nous ne voyons pas les étapes d'une leçon selon l'APC et l'on se retrouve encore ici dans l'approche par objectifs. Les règles de grammaire sont utilisées pour communiquer et non mobilisées pour résoudre des situations problèmes ponctuelles. Nous Allons de ce fait proposer dans la suite de ce travail des exemples de fiches de préparation d'une leçon selon l'APC mais en attendant, nous allons présenter les données de notre étude, les analyser et ensuite les interpréter.

CHAPITRE 7 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES,

1. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Dans ce chapitre, les données collectées dans nos établissements d'étude sont présentées dans des tableaux et dans des graphiques afin de faciliter l'analyse.

Réponses	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	30	08
Oui	09	76.92
Total	39	100

Tableau 14: Le contenu du manuel présente des dates de l'histoire politique du Cameroun



Graphique 1: le contenu du manuel présente des dates de l'histoire politique du Cameroun

Du diagramme ci-dessus, nous pouvons dire que, la part réservée au *non* est trop grande par rapport au *oui*. Pour ceux qui pensent que *Le Réseau du Français* présente quelques lieux et dates de l'histoire politique du Cameroun, nous avons un pourcentage de

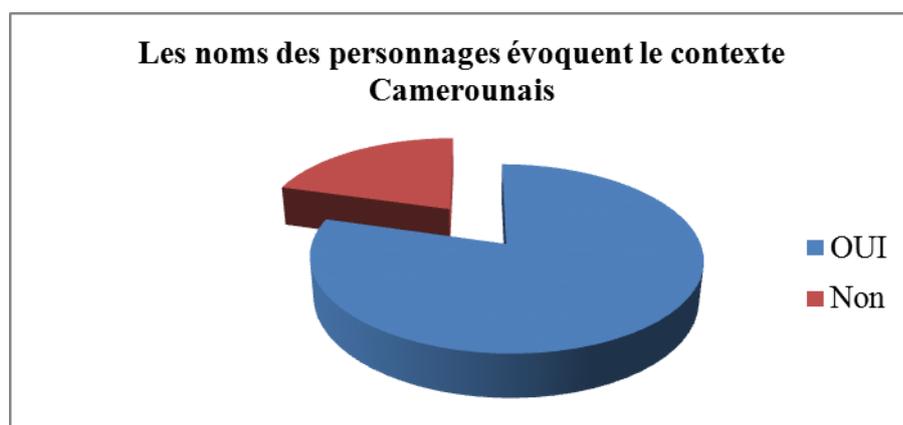
23.08% ; cette représentativité est très faible par rapport au pourcentage de ceux qui pensent le contraire, c'est-à-dire 76.92%.

Ceci dit, les dates de l'histoire du Cameroun sont censées être très importantes pour nos jeunes apprenants et nous constatons malheureusement qu'elles ne sont pas prises en compte dans le manuel soumis à notre étude. Nous pensons qu'il serait mieux déjà à ce niveau de faire ressortir quelques dates de la vie politique du Cameroun et ceci à travers des textes qui permettront à nos apprenants de mieux s'imprégner de la chose politique de leur pays.

Par ailleurs, lorsque nous feuilletons ce manuel, nous constatons qu'il ne présente pas des dates de l'histoire du Cameroun comme nous l'avons déjà dit ; mais si nous prenons en considération le fait que le livret d'exercice fait partir du manuel de langue, alors nous allons affirmer ici qu'il présente le point recherché, dans la mesure où dans ce livret, il y a effectivement des exercices qui dévoilent quelques dates politiques du Cameroun. Ce qui nous conduit à dire que les répondants n'ont jamais ou ont rarement pris la peine d'utiliser ce livret d'exercices ne serait-ce –que pour donner des exercices à faire en classe ou à domicile.

Réponses	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	08	20,51
Oui	31	79,49
Total	39	100

Tableau 15: les noms des personnages évoquent le contexte camerounais



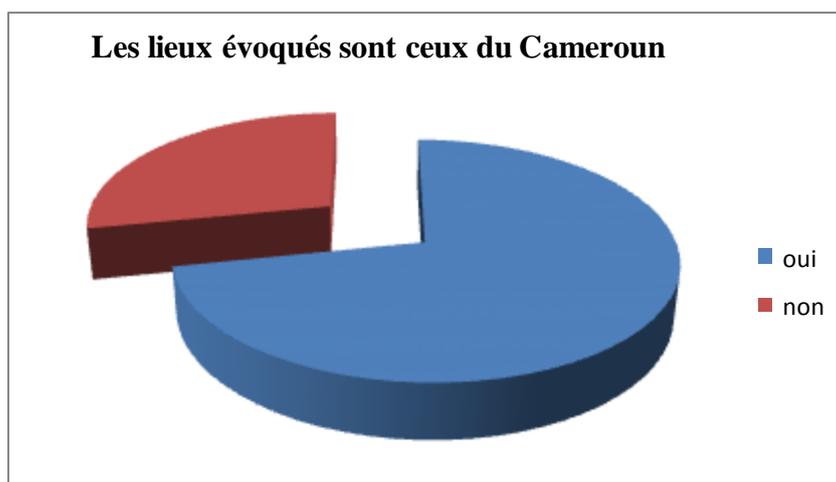
Graphique 2: les noms des personnages évoquent le contexte camerounais

Le diagramme ci-dessus nous présente une situation selon laquelle les noms des personnages que nous rencontrons dans le manuel à analyser sont dans la majorité des cas des noms qui nous sont familiers d'où la grande représentativité du *oui* dans le diagramme.

L'apprenant apprend donc mieux quand il se trouve face aux éléments qui lui sont familiers ; c'est ainsi que les noms des personnages doivent dans tous les cas refléter la réalité du terroir afin de lui permettre de se sentir concerner par les actions ou agissements de ces derniers. Les constructivistes ne disent-ils pas que dès le moment où l'apprenant se retrouve dans un milieu favorable et stimulant et en présence des objets qui lui sont familier, alors il co-construit aisément ses propres connaissances. Dans le même ordre d'idées, nous dirons aussi que lorsque l'on est en présence des objets ou personnages qui lui sont familiers, l'interaction qu'il entretient avec tous ces éléments lui permet de construire des connaissances pour la résolution d'une situation problème ou tout simplement lui permet de mieux comprendre une notion enseignée.

Réponses	Effectifs	Pourcentages(%)
Oui	28	71.79
Non	11	28.20
Total	39	100

Tableau 16: le contenu évoque des lieux qui sont ceux du Cameroun



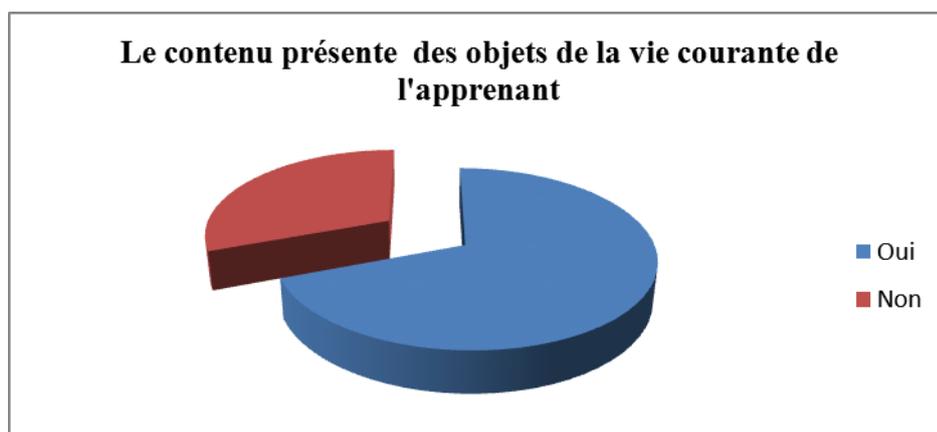
Graphique 3: les lieux évoqués sont ceux du Cameroun

Le diagramme ci-dessus nous indique que les lieux que nous rencontrons dans *Le Réseau de français* évoquent dans la plupart des cas des lieux connus à l'apprenant ; d'où l'écrasant pourcentage du *oui* qui s'élève à 71.79%.

Dans la mesure où nous parlons de la contextualisation des enseignements, il est évident que les contenus du manuel évoquent des endroits bien connus ou encore déjà entendus parlés par l'apprenant; Cela facilite mieux la compréhension de la notion à enseigner.

Réponses	Effectifs	Pourcentages(%)
Oui	12	30,77
Non	27	69,23
Total	39	100

Tableau 17: le contenu présente des objets de la vie courante proches de l'apprenant



Graphique 4: le contenu présente des objets de la vie courante de l'apprenant

Nous voyons ici l'écrasante représentation du *non* dans notre diagramme. Ce qui signifie que les objets que l'apprenant rencontre au quotidien ne sont pas entièrement les mêmes que ceux que l'on rencontre dans le manuel de français langue seconde 2 pour la classe de Form 1. Pour cela, nous avons un pourcentage de 69.23% pour le *non*, contre 30.77% pour le *oui*.

Nous pouvons de ce fait dire que, malgré le fait que certains objets que l'on rencontre dans l'environnement de l'apprenant soient représentés dans le manuel, il serait souhaitable que l'on les retrouve en très grand nombre. Malheureusement, ces objets sont en nombre très limité. La contextualisation consisterait comme nous l'avons dit plus haut, à prendre des exemples dans l'environnement de l'apprenant de telle sorte que celui-ci soit capable de mobiliser assez de ressources pour résoudre une situation problème qui se présente à lui.

Cette partie intitulée l'axe des contenus est primordial pour un manuel car, sans contenus il n'y a pas de manuel. C'est pour cela que dans un manuel contextualisé, les contenus doivent avoir des activités qui prennent en compte l'environnement immédiat des apprenants. Ici, la contextualisation des noms des personnages, des lieux et des objets appartenant au Cameroun crée chez l'apprenant une sensation du déjà vu et lui permet de mieux comprendre la notion à enseigner et afin de mobiliser des savoirs pour résoudre le problème qui lui est posé.

Pour récapituler, les aspects ci-dessus peuvent être pris sous le thème du localisme dans la mesure où ils visent l'omniprésence des références contextuelles immédiates liées à la famille, la région ou le pays des apprenants qui utilisent cette ressource pédagogique qu'est le manuel. C'est donc, le contexte proche qui est interpellé dans le manuel scolaire ici pour afin de faire sens dans la construction des connaissances transmises

Réponses	Effectifs	Pourcentages(%)
Oui	02	5,13
Non	37	94,87
Total	39	100

Tableau 18: les contenus sont organisés chronologiquement en modules comme dans le programme officiel



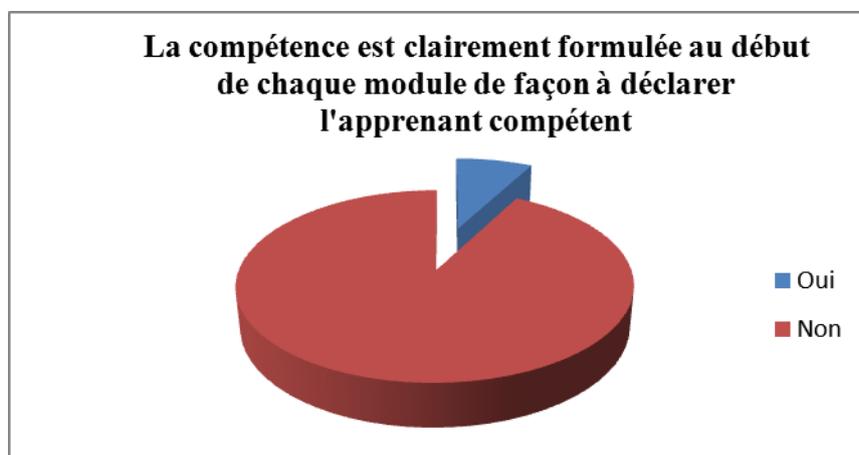
Graphique 5: les contenus sont organisés chronologiquement en modules comme dans le programme officiel

Ce diagramme indique clairement que les contenus du manuel que nous évaluons ne suivent pas une chronologie modulaire telle que nous la voyons dans le programme officiel de français langue seconde 2. Nous voyons pour cela le pourcentage très élevé du *non*: 94.87%.

La conformité du manuel au programme officiel est très importante afin d'éviter de l'anarchie ou du désordre dans la sélection du manuel à utiliser par les chefs d'établissements. Les manuels de français langue seconde 2 devraient donc être organisés chronologiquement en modules à savoir : Vie familiale et intégration sociale, environnement et santé, vie citoyenne et ouverture au monde, activité économique et monde du travail, communication et TIC ; tel que le programme officiel.

Réponses	Effectifs	Pourcentages(%)
Oui	36	92,31
Non	03	7,69
Total	39	100

Tableau 19: la compétence est clairement formulée au début de chaque module, de façon à déclarer l'apprenant compétent



Graphique 6: la compétence est clairement formulée au début de chaque module de façon à déclarer l'apprenant compétent

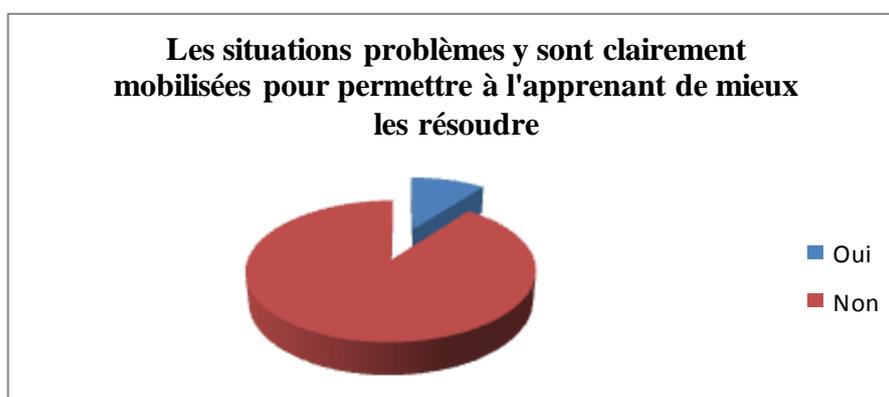
Les réponses obtenues pour la question ci-dessus nous indiquent que seulement 7,69% de répondants pensent que la compétence au début de chaque module est clairement exprimée contrairement à 92,31% de ceux qui pensent le contraire.

En effet, *le Réseau du français* dont il est question ici n'est pas présenté en modules mais en unités ; et au début de chaque unité, il n'y a pas de compétence formulée. Cela aurait été

intéressant de voir cette compétence au début de chaque unité pour que l'apprenant qui prend son manuel pour l'utiliser sache effectivement ce qui est attendu de lui. Si nous revenons à notre manuel, nous constatons qu'effectivement au début de chaque unité il n'y a aucune compétence exprimée ; les unités commencent par un texte de lecture, ensuite l'on progresse avec le vocabulaire, la conjugaison et la grammaire et par la suite nous avons les exercices de prononciation et d'orthographe. L'enseignant qui l'utilise est celui-là même qui doit définir la compétence visée par la notion à enseignée. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, c'est justement parce que ce manuel a été conçu pendant la période où l'approche par les objectifs battait encore son plein et c'est pour cela qu'il répond toujours aux exigences de cette approche -là. Mais selon quelques répondants, il y a quand même quelques objectifs qui sont formulés dans le livre de l'enseignant. C'aurait été mieux si cela se transparaît plutôt dans le livre de l'apprenant pour lui permettre de savoir exactement le pourquoi des activités proposées dans une unité et aussi parce que bon nombre d'enseignants ne possède pas le livre de l'enseignant et prépare les leçons en se basant uniquement sur le livre de l'élève.

Résultats	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	35	89.74
Oui	04	10.25
Total	39	100

Tableau 20: Les situations problèmes y sont clairement mobilisées pour permettre à l'apprenant de mieux les résoudre



Graphique 7: les situations problèmes sont clairement mobilisées dans le manuel pour permettre à l'apprenant de mieux les résoudre

Tout comme dans les autres cas, notre manuel ne présente presque pas de situations problèmes destinées à être résolues par les apprenants. Ceci se ressent au niveau des pourcentages obtenus à savoir 10.25% pour le *oui* et 89.74% pour le *non*.

Si nous prenons la peine de feuilleter notre manuel de bout en bout, nous constaterons évidemment que ce manuel ne présente aucune situation problème à résoudre. Nous y avons des exercices présentés selon l'ancienne approche par les objectifs. Ici, l'on ne présente à l'apprenant aucun problème lié à une situation de vie à résoudre mais plutôt, on lui donne des exercices plats à traiter selon une règle grammaticale quelconque. Derechef, les situations problèmes et les tâches ont une place importante dans nos manuels car elles permettent à l'apprenant de mobiliser des ressources appropriées qui vont leur permettre de trouver des solutions aux problèmes soulevés.

Résultats	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	30	76.92
Oui	09	23.08
Total	39	100

Tableau 21: les activités qu'on y retrouve correspondent à celles voulues par le programme en vigueur



Graphique 8: les activités correspondent à celles voulues par le programme en Vigueur

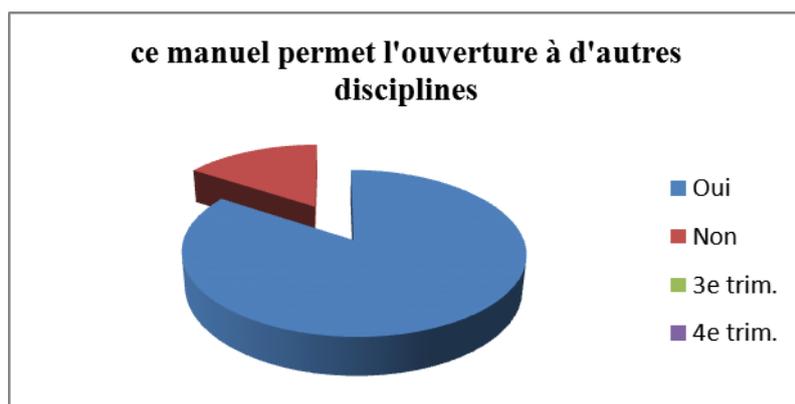
À partir du diagramme ci - dessus, nous observons que les activités qu'on retrouve dans notre manuel ne sont pas tout à fait celles que prône le programme en vigueur ; mais on y retrouve néanmoins quelques-unes de ces activités éparpillées dans le manuel. C'est ce qui explique sans doute le faible pourcentage du *oui* et le très fort pourcentage du *non*.

De même, et tout aussi globalement, les manuels doivent être conformes à la lettre aux programmes. Mais les avis sont plus nuancés comme nous l'avons vu plus haut. Les changements des programmes comme cela a été le cas plus récemment permettent d'observer une tendance à minorer les aspects nouveaux de ces programmes et à maintenir des éléments ou des types d'approche qui rappellent les programmes précédents. Ce qui veut dire que les programmes d'E-A du FLS2 ont changé mais les manuels sont restés inchangés. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'un des inspecteurs nationaux du bilinguisme chargé du français langue seconde deux affirme à propos lors d'un entretien offert au chercheur le neuf mars 2016, que les manuels au programme de l'enseignement- apprentissage du FLS 2 n'ont pas été revus après le passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences ; et selon lui, à la question de savoir si le manuel a une place dans l'application de l'APC, il répond que, *tous les manuels sont bons et ce sont les enseignants qui les exploitent mal. Tous les manuels sont bons mais il faut seulement savoir s'en servir.*

Par ailleurs, tout comme pour les modules, le manuel dont nous évaluons présente certes des exercices, des notions de grammaire, vocabulaire, et de conjugaison mais pour ce qui est des activités d'intégrations telles que le veut les programmes officiels ou encore le guide pédagogique, ils sont absents car nous retrouvons au lieu de cela des exercices ordinaires que l'on peut voir dans tout manuel de français. Le manuel devrait cependant répondre aux besoins des apprenants en favorisant l'apprentissage par compétence, tout en proposant des situations mobilisatrices, des situations problèmes, des défis, des projets etc. Le manuel de FLS 2 doit aussi faciliter les apprentissages en annonçant d'une manière claire et succincte à l'élève ce qu'il va apprendre tout en lui proposant des exercices hiérarchisés, des activités de remédiation et de dépassements.

Résultats	Effectifs	Pourcentages(%)
i Non	33	82.62
Ou	06	15.38
Total	39	100

Tableau 22: Ce manuel permet l'ouverture à d'autres disciplines



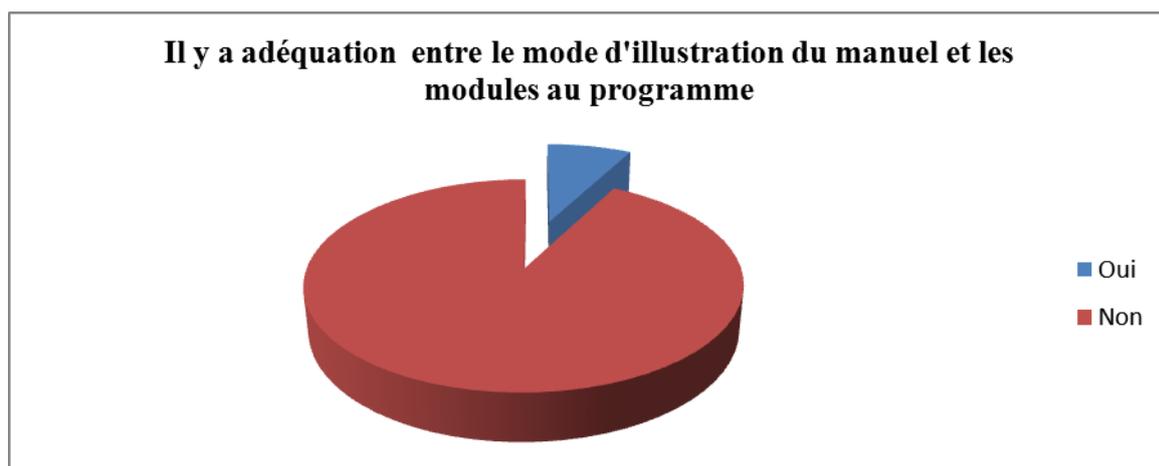
Graphique 9: ce manuel permet l'ouverture à d'autres disciplines

Vue l'écrasante majorité du *non* c'est-à-dire 82.62%, nous pensons que le manuel soumis à notre étude ne permet presque pas l'ouverture à d'autres disciplines, malgré le faible taux récolté par le *oui* qui est de 15.38%.

En effet, l'ouverture à d'autres disciplines est essentiel pour les apprenants dans la mesure où ils doivent être capable par exemple dans un texte déceler un aspect d'une autre discipline enseignée à l'école. Par exemple dans le module *environnement et santé*, l'auteur peut proposer un texte sur la purification de l'eau, ou encore sur la forêt camerounaise. Ceci permettrait à l'apprenant de se retrouver grâce à ses cours de biologie. L'ouverture à l'interdisciplinarité est donc importante parce qu'elle permet à l'apprenant de comprendre que l'on peut bien résoudre un problème dans une autre discipline, tout en restant dans le cadre de la langue française.

Résultats	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	36	92.31
Oui	03	07.69
Total	39	100

Tableau 23: Il y a adéquation entre le mode d'illustration du manuel et les modules au programme



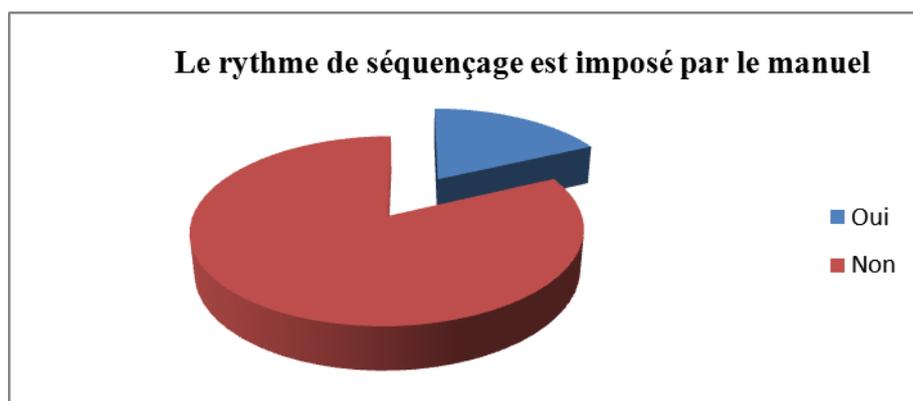
Graphique 10: Il y a adéquation entre le mode d'illustration du manuel et les modules au programme

Lorsque nous parlons d'adéquation entre le mode d'illustration du manuel et les modules au programme, il s'agit de voir si l'ordre chronologique des modules que l'on retrouve dans le nouveau programme de français langue seconde 2 est le même ordre que l'on retrouve dans notre manuel. Le pourcentage du *non* est de 93.31% ; ce qui signifie qu'il n'y a pas d'adéquation.

Cela se justifie dans la mesure où *Le Réseau de français I* comme nous l'avons dit plus haut, ne suit pas la logique de modulation telle que stipule le programme officiel, mais ici l'on parle encore d'*unités*. Ces unités n'ont presque rien à voir avec le regroupement modulaire cité plus haut. Pour faciliter donc le travail des enseignants et surtout celui des apprenants, notre manuel serait plus intéressant s'il suivait la logique du programme officiel c'est-à-dire être illustré suivant le programme officiel du français langue seconde deux.

Résultats	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	32	82.06
Oui	07	17.94
Total	39	100

Tableau 24: le rythme de séquençage est imposé par le manuel



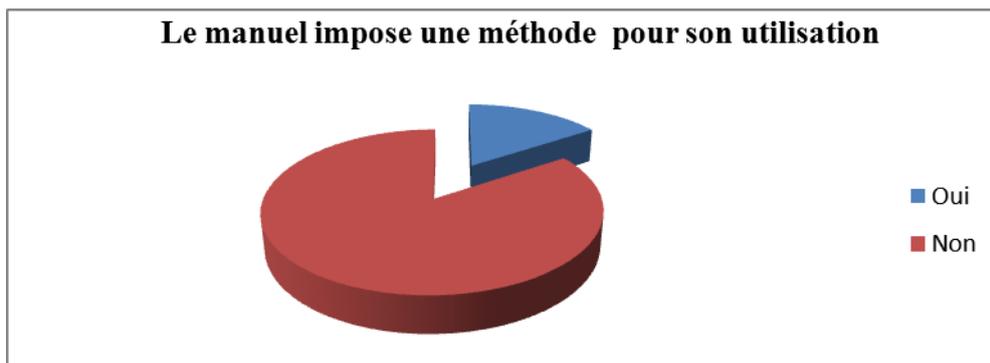
Graphique 11: le rythme de séquençage est imposé par le manuel

Quand nous parlons du rythme de séquençage, nous nous référons au fait que l'année scolaire est faite de six séquences. Alors, les statistiques montrent que 14.94% pensent que le manuel est divisé en séquences didactiques ; contrairement à 82.06% qui pensent qu'il n'y a aucun rythme de séquençage dans ce manuel.

Le rythme de séquençage est aussi important dans un manuel dans la mesure où il permet aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant de savoir à quoi s'en tenir pendant une séquence didactique; ceci n'étant possible que si le manuel est éventuellement conforme au programme officiel. De ce fait, la planification des leçons devient plus facile pour l'enseignant qui sait désormais qu'à tel moment, tel savoir notionnel doit être présenté aux apprenants. Tout ceci nous permet de dire que le manuel de français langue seconde deux serait encore plus intéressant si les concepteurs y regroupent les activités en séquences didactiques pour ainsi faciliter son utilisation.

Résultats	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	33	82.62
	06	15.38
Total	39	100

Tableau 25: le manuel impose une méthode pour son utilisation



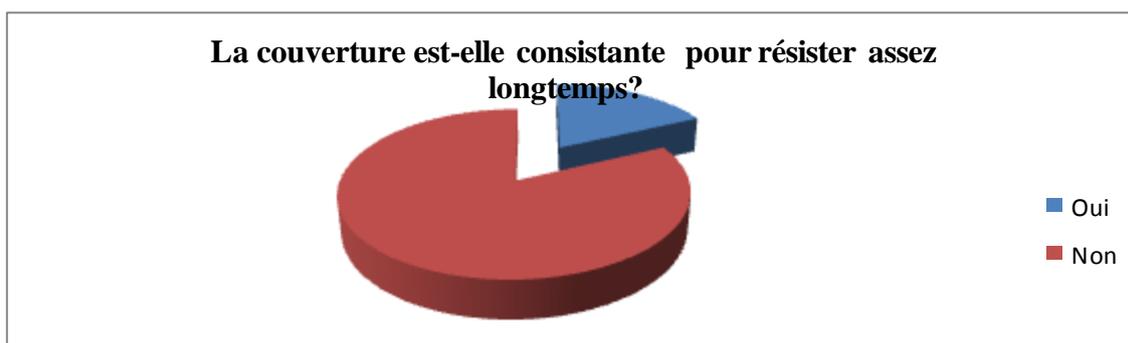
Graphique 12: le manuel impose une méthode pour son utilisation

Pour ce qui est de la méthode que peut bien imposer le manuel pour son étude, nous avons comme réponses 15.38% pour le *oui* et 82.62% pour le *non*. Cette large majorité du *non* nous amène à croire le *Réseau du français* n'impose pas à l'enseignant une méthodologie pour son utilisation.

En principe, le manuel dont il est question ici a été conçu suivant le programme officiel du FLS 2 comme nous l'indique son *avant-propos*. Nous pensons donc que la méthode véhiculée est celle qu'aura choisie l'enseignant qui l'utilise ; car l'on se situe encore ici dans l'approche par objectifs et le manuel reflète donc l'ancien programme, ce qui fait que les rubriques qu'il présente vont sûrement dans ce sens-là. Pour ce qui est de la nouvelle approche d'enseignement-apprentissage à savoir l'approche par les compétences, il est à noter que notre manuel n'en fait pas aussi mention. Ceci suppose donc que celui qui prend ce manuel peut lui appliquer une méthode d'utilisation de son choix. Nous pensons néanmoins que, lorsqu'un manuel impose une méthode d'utilisation, cela facilite le travail non seulement de l'enseignant, mais aussi la compréhension de la personne qui veut le lire, d'où la nécessité du guide méthodologique du manuel scolaire.

Résultats	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	32	82.06
Oui	07	17.94
Total	39	100

Tableau 26: la couverture est-elle consistante pour résister assez longtemps?



Graphique 13: La couverture est-elle consistante pour résister assez longtemps?

En ce qui concerne les réponses à la question ci-dessus, les pourcentages récoltés pour les différentes réponses sont les suivants : 17.94% pour ceux qui pensent que la couverture de notre manuel est assez résistante pour résister au temps ; et 82.06% pensent le contraire.

Le Réseau du français dont il est question ici présente une couverture cartonnée, souple, mais qui n'est pas faite pour résister assez longtemps, surtout que nos jeunes apprenants ne ménagent pas assez le manuel quand ils veulent le feuilleter. Certains utilisent une certaine brutalité quand ils ouvrent un livre et sous peu de temps, la couverture ne devient plus que l'ombre d'elle-même. Nous pensons que les concepteurs de ce manuel devraient revoir la couverture du livre, bref, il faut qu'ils pensent à quelque chose de plus solide qui résiste au temps.

Résultats	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	35	89.74
Oui	04	10.25
Total	39	100

Tableau 27: Avec les nouveaux programmes de FLS 2, le manuel a-t-il été revu?



Graphique 14: le manuel a-t-il été revu avec les nouveaux programmes?

La question posée supra a produit comme réponses 10.25% pour le *oui* et 89.74% pour le *non*. Ceci nous amène à dire que le manuel dont nous évaluons n'a pas été revu malgré le fait que nous soyons passés de la méthode par objectif à l'approche par les compétences.

Cette question est en quelque sorte un récapitulatif de tout ce qui est dit supra car, le manuel de français dont nous évaluons n'a pas été revu avec la mise en application de la nouvelle approche d'enseignement-apprentissage. Avec l'approche par les compétences nouvellement introduite dans notre système éducatif, les manuels pour l'enseignement du français langue seconde deux devraient être revus afin d'être conformes aux nouveaux programmes, Mais malheureusement ce n'est pas le cas ici.

Réponses	Effectifs	Pourcentages(%)
Non	27	69.24
Oui	12	30.76
Total	39	100

Tableau 28: disponibilité du manuel sur le marché



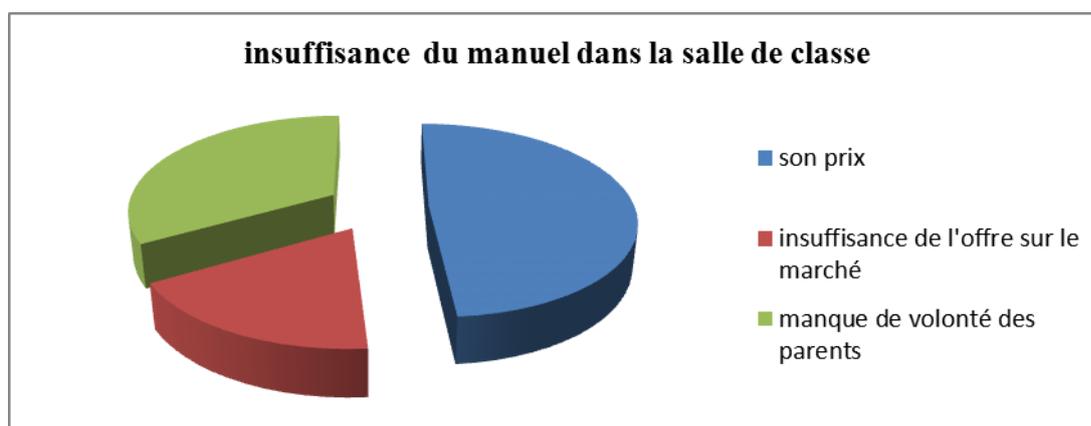
Graphique 15: disponibilité du manuel sur le marché

Pour ce qui est de la disponibilité du manuel sur le marché, d'aucuns pensent que le manuel de français langue seconde 2 utilisé dans les établissements dans lesquels nous menons notre étude n'est pas assez représentatif sur le marché ; c'est ce qui explique les pourcentages obtenus à savoir 30.76% pour le *oui* et 69.24% pour le *non*.

Les manuels inscrits au programme de l'enseignement du français langue seconde deux devraient abonder sur le marché ; mais on a comme l'impression que ces documents sont au contraire très rares alors que leur disponibilité sur le marché est l'un critère de sélection à ne pas négliger. Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait le tour dans les librairies de la place pour voir si notre manuel y est vendu et malheureusement des cinq librairies visitées, seulement une seule a encore quelques copies en vente. Nous voyons pourquoi l'on ne le voit pas beaucoup dans les salles de classe. Nous allons de ce fait parler de ce phénomène de rareté dans la question suivante.

Réponses	Effectifs	Pourcentages(%)
Son prix	19	48.72
Manque de volonté des parents	13	33.33
L'insuffisance de l'offre sur le marché	07	17.95
Total	39	100

Tableau 29: les raisons de la rareté des manuels dans la salle de classe



Graphique 16: insuffisance du manuel dans la salle de classe

L'on s'étonne généralement de la rareté du manuel de français langue seconde deux dans les salles de classe et les raisons que nous proposons sont de trois ordres à savoir : le prix

sur le marché ; la rareté de ce document dans les marchés, et même le manque de volonté des parents, qui n'accordent pas beaucoup d'importance à la matière enseignée car ils trouvent que dans un contexte francophone, l'apprenant n'a plus besoin du livre pour s'exprimer en français.

Des trois propositions données, nous constatons que 48.72% de répondants pensent que le prix du manuel sur le marché est au-dessus de la bourse des parents ; pour cette raison, nous pensons que les producteurs doivent baisser ces prix pour permettre aux parents qui ont un revenu moyen de l'acheter aisément. Par ailleurs, un autre groupe de répondants pense plutôt que le tort revient aux parents dans la mesure où ceux-ci manquent tout simplement de volonté. Ceci revient à dire que l'argent ne fait pas défaut ici c'est pour cela que 33.33% pensent que l'on doit jeter la pierre sur le manque de volonté de certains parents. Dans la même lancée, 17.95% de répondants admettent que la rareté du manuel dans la salle de classe est due au fait qu'il est presque introuvable sur le marché. Nous pensons que si l'on se décide de mettre un manuel sur le marché, on doit les imprimer en un très grand nombre afin qu'il n'y ait pas de pénurie le moment venu.

En dehors des aspects du localisme, nous pouvons dire que ceux des tableaux 10 à 23 relèvent du caractère universaliste du manuel ; ici, l'on cherche à éliminer toute trace des contextes locaux en se basant sur un seul et unique contexte fait des références contextuelles de la langue-culture qu'on enseigne. Il s'agit d'un contexte éloigné et étranger pour les apprenants mais beaucoup plus représentatif de la langue apprise. Mais néanmoins, pour avoir un manuel scolaire digne de ce nom, la combinaison des deux aspects à savoir le localisme et l'universalisme, doivent y avoir une présence significative c'est-à-dire une plus ou moins grande présence dans les matériels didactiques des références contextuelles locales et étrangères.

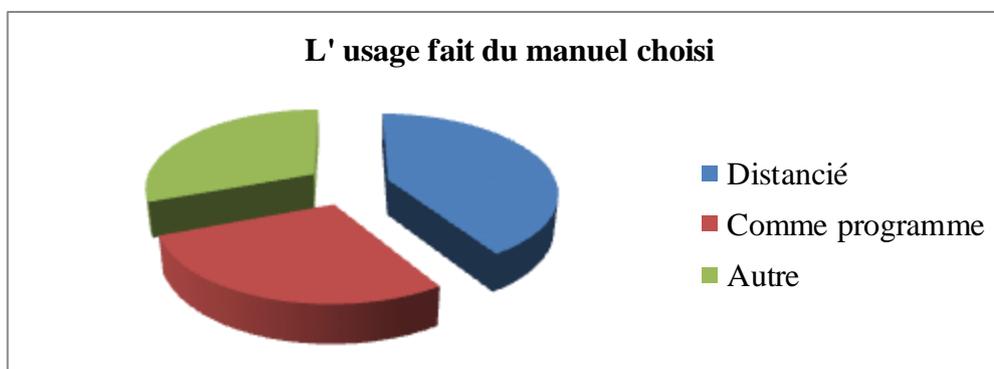
Après l'analyse du manuel utilisé dans les établissements où s'effectue cette étude, nous allons à présent évoluer avec les différents usages qu'en font les enseignants interrogés. Dans le cadre de cette étude, précisons bien que nous nous situons dans le cadre de *l'APC avec entrée par les situations de vie*. Notre intérêt ici est de savoir quel usage en font les enseignants de FLS 2 interrogés ? Utilisent-ils le manuel comme un programme, d'une manière distanciée ou ont-ils une autre manière de procéder ?

Des 39 questionnaires collectés, 16 enseignants disent utiliser le manuel d'une manière distanciée avec un pourcentage de 41.02% ; 11 par contre l'utilisent comme programme, c'est-à-dire 28.20%, pendant que 12 enseignants ne se retrouvent dans aucun des deux cas à

savoir 30.76%. Nous allons à présent mieux les faire ressortir dans un diagramme afin de mieux commenter ces résultats.

Réponses	Effectifs	Pourcentages(%)
Distancié	16	41.02
Autre	12	30.70
Comme un programme	11	28.20

Tableau 30: usage fait du manuel choisi



Graphique 17: l'usage fait du manuel choisi

Le diagramme supra fait donc état des différentes façons d'utiliser le manuel; pour ceux qui pensent que le manuel doit s'utiliser d'une manière distanciée, le manuel scolaire n'est pas vu comme une bible à laquelle l'enseignant doit se coller, mais comme un matériel sur lequel il s'appuie tout en élaborant par lui-même ses enseignements. Ainsi, dans l'état actuel de l'APC, les manuels n'ont plus un statut prédominant qu'ils avaient autrefois. Aujourd'hui, ils ont besoin d'*un travail de sélection, modification, synthèse ou expansion, bref appropriation de la part de l'enseignant et de la part de l'apprenant* (Piccardo & Yaïche, 2005 : 449). Ce qui veut dire que l'enseignant ne gobe pas tout ce que lui donne le manuel, mais effectue un vrai travail de sélection de l'élément à enseigner. C'est dans cette optique que Defays, (2003 : 262) pense que,

Quelles que soient les qualités de l'ouvrage qu'il a choisi, l'enseignant, aussi inexpérimenté soit-il ne doit pas oublier que ce manuel est à son service et non lui au service du manuel. À sa charge de le compléter, de le remplacer à chaque occasion par d'autres supports qui conviennent mieux.

Avec cette pensée de Defays, on est tenté de dire que dans le cadre de l'APC, il n'y a pas de mauvais manuel et que pour un enseignant travailleur, le manuel au programme doit être passé au peigne fin afin que l'élément recherché ne puisse pas passer inaperçu et dans le cas contraire, il se charge de faire des modifications constructives à chaque fois qu'il l'utilise. Puren (2004 : 10) ajoute à propos que les enseignants doivent adapter leur utilisation du manuel scolaire aux situations d'enseignement- apprentissage, et ceci à travers des pratiques qui mettent une distance critique par rapport à ce que propose le manuel. Pour ainsi dire, l'enseignant choisit, sélectionne comme nous l'avons dit supra, et trie dans ce que lui propose le manuel scolaire, en fonction de ses choix didactiques et pédagogiques.

Mais à l'autre extrémité de l'usage fait du manuel, nous avons des enseignants qui sont entièrement dépendants du matériel didactique et l'utilisent comme programme c'est ainsi qu'ils le suivent fidèlement d'un bout à l'autre. Dans le même ordre d'idées, nous avons aussi des enseignants qui ne se retrouvent aucunement dans les deux pôles ci-dessus, et donc n'utilisent le manuel que comme syllabus d'un ouvrage. Il est entendu ici que certains enseignants ne tirent pas ou tirent très peu leurs matériaux d'E/A du livre scolaire au programme. Pour ces enseignants, le manuel a un statut de ressources parmi d'autres outils et non de source principale comme cela est prévu. Généralement, ces pratiques sont souvent faites d'après nos questionnaires par des enseignants expérimentés c'est-à-dire ayant une ancienneté de 8 à 15 ans voire plus. Ceux-ci ont une manière de travailler en classe et ont une vision précise des besoins et des souhaits des apprenants, surtout quand il s'agit de L'APC. Les enseignants dont il est question ici ont aussi selon notre constat une longue expérience des manuels et les ayant beaucoup utilisés dans le passé, ils y vont aujourd'hui pour piocher ici ou là un texte, une activité, un point de grammaire etc. Il est aussi important de noter que cette manière de préparer ses leçons peut aussi se justifier dans la mesure où dans une situation dans laquelle les programmes d'enseignement sont changés comme dans le cas actuel où nous sommes partis de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences, les manuels sont maintenus sans être revus comme dans le cas de *Le Réseau du français*, alors, il apparaît essentiel à l'enseignant de travailler à partir de documents hors méthode qui lui semblent plus adaptés au programme d'E/A. Sagnier (:4) dit à propos qu'... *entre pratiques de classe et technique préconisées il existe un réel décalage* dû au fait que les enseignants élaborent leurs propres parcours dans le matériel qui leur est proposé.

Au terme de cette analyse, nous pensons qu'une partie des problèmes d'adaptation posée par les manuels au programme de l'enseignement du français langue seconde deux peut être résolue si ceux-ci sont contextualisés ; c'est seulement dans ce cas que ces manuels

doivent intégrer les paramètres du contexte d'E-A auquel ils se destinent à savoir évoquer les contextes culturel, social et religieux de l'apprenant ; mobiliser les situations problèmes à résoudre dans l'optique de permettre à ce dernier d'être compétent en dehors de la salle de classe. On peut ainsi donc envisager des ouvrages adaptés à la culture nationale/régionale, à des apprenants par rapport à un contexte national/régional, ou, encore mieux, des manuels conçus en fonction des besoins communicatifs de son public (Mazourskaïa-portet, 2010). Nous pensons pour cela que la conception d'un manuel de langue doit être le fait d'une équipe mixte de didacticiens, d'auteurs nationaux, et d'enseignants qui ont une bonne connaissance du contexte d'E-A.

2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Les données recueillies sur le terrain ont pour but de vérifier si les hypothèses émises au départ sont vérifiables ou non.

La première hypothèse de recherche (HRI) à vérifier est intitulée : les irrégularités observées dans les manuels au programme ne favorisent pas l'enseignement – apprentissage du FLS 2.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous allons nous appuyer sur les questions appartenant à l'axe pédagogique de notre grille d'évaluation. Nous voyons que, non seulement ce manuel n'est pas organisé en modules, mais aucune compétence n'est formulée au début des unités qui y sont présentes. Par la suite, aucune situation problème que l'apprenant peut résoudre afin de devenir compétent n'y est formulée. Dans le même ordre d'idées, les activités ne correspondent pas non plus à ceux voulues par les programmes en vigueur ; et ceci nous pousse à penser que l'enseignement- apprentissage du français langue seconde deux ne peut pas se faire au hasard il doit s'appuyer sur un support solide, façonné selon les programmes officiels.

Après avoir relevé tous ces aspects, nous pensons que *Le Réseau du français1* dont il est question ici présente trop d'irrégularités qui ne favorisent pas l'enseignement- apprentissage du français à nos jeunes apprenants de culture anglophone. Partant donc de tout ce qui est dit supra, nous disons que l'hypothèse de recherche une (HR I) est confirmée.

La deuxième hypothèse (HRII) à vérifier est la suivante : La contextualisation des enseignements favorise l'enseignement- apprentissage du français langue seconde deux. Pour vérifier cette hypothèse, nous allons partir des quatre premières questions liées au contenu de notre grille d'évaluation. Nous constatons que la question suivante (représentant ces quatre questions) : les contenus présentent-ils des dates, lieux, noms, et objets de la vie courante

camerounais ? Pour ce qui est des lieux et des noms camerounais qu'on peut voir dans ce manuel, ils appartiennent au contexte camerounais. Mais les dates de l'histoire du Cameroun ainsi que les objets de la vie courante sont peu représentés dans le manuel. Ceci dit, la minorité des répondants étant des enseignants avec une ancienneté de huit à quinze ans, celle-ci n'éprouve aucune difficulté à contextualiser ses enseignements ; mais qu'en est-il de la majorité, qui est constituée de jeunes enseignants fraîchement sortis de l'école ou ayant une ancienneté d'un à trois ans ? Qu'à cela ne tienne, tous s'appuient sur le manuel au programme pour préparer leurs leçons, même si les plus anciens l'utilisent d'une manière distanciée c'est-à-dire ensemble avec d'autres manuels de français. C'est bien vrai que les objets présents dans ce manuel sont ceux que l'apprenant rencontre tous les jours ou encore les objets de son milieu immédiat, alors la question que l'on pourra se poser est de savoir comment est-ce que ces enseignants vont contextualiser leurs enseignements si ce dont ils recherchent ne se trouvent pas dans le manuel qu'ils utilisent. C'est ici l'une des raisons pour lesquelles nous pensons que le manuel scolaire doit être conforme au programme officiel en vigueur. Dans l'approche par les compétences, la contextualisation didactique est inévitable dans la mesure où c'est en contextualisant que l'on est en mesure de créer une situation problème que les apprenants doivent résoudre. La contextualisation des enseignements commande de ce fait que l'enseignant choisisse des situations et des actions de préférence dans son milieu de vie, pour donner la chance aux apprenants de mobiliser les ressources nécessaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être) servant à la résolution d'un problème. C'est pour cette raison que la troisième question de l'axe pédagogique de notre grille d'évaluation est la suivante: Les activités qu'on y retrouve correspondent-elles à celles voulues par le programme en vigueur ? Ici, nous pouvons répondre par la négation dans la mesure où le programme officiel fait état de familles de situation, des domaines de vie, de l'agir compétent, des ressources (savoirs essentiels), des actions etc. L'enseignant qui prend donc ce manuel doit le feuilleter d'un bout à l'autre pour voir s'il peut y dénicher l'aspect dont il recherche; et même si très peu de choses s'y trouvent, la réponse à la question posée ci-dessus est négative surtout si nous ajoutons à cela les critères ci-dessus mentionnés. La conclusion que nous pouvons donc tirer ici est que l'hypothèse de recherche deux se confirme elle aussi.

L'hypothèse trois de cette recherche (HRIII) que nous avons intitulée : L'adaptation des manuels au contexte socio-culturel améliore l'enseignement – apprentissage du français langue seconde deux, visait à démontrer que si les manuels au programme de l'enseignement-apprentissage du FLS 2 tiennent compte de l'environnement social et culturel de l'apprenant, celui-ci n'aura aucune difficulté à mieux assimiler les savoirs essentiels qui lui sont transmis

en classe et la résolution d'une situation problème ne lui causera aucun souci. À propos, nous avons démontré à travers quelques questions liées au contenu de notre grille d'évaluation qu'à savoir que les noms des personnages, des lieux, dates et objets de la vie courante ont tous un lien avec le milieu socio-culturel camerounais. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, pour les lieux et les personnages, il n'y a pas de soucis à se faire, car ils appartiennent tous au milieu camerounais ; mais les dates de l'histoire du Cameroun sont quasi inexistantes quoique nous retrouvions quelques-uns dans le livret d'exercice. Dans la même lancée, les objets qu'on y retrouve sont ceux que l'apprenant rencontre tous les jours autour de lui. En dehors de ces aspects, évoquons aussi le titre du manuel que beaucoup n'ont pas du tout trouvé captivant, sa couverture qui ne résiste pas longtemps, sa non révision malgré le changement de l'approche d'enseignement, sa cherté sur le marché et ainsi que sa rareté. Dans la mesure où presque tous les aspects évoqués supra sont presque négatifs, nous dirons que l'hypothèse de recherche III est confirmée.

Par ailleurs, il est à noter que le fait qu'un manuel scolaire soit contextualisé, amène l'enseignant à contextualiser aussi ses enseignements. Il est bien probable qu'un enseignant consciencieux ne se limite pas tout simplement au seul manuel au programme quand il prépare ses leçons et surtout dans le cadre de L'APC (l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vies), mais se base sur plusieurs manuels à la fois, comme le soutient l'un des inspecteurs nationaux chargés du bilinguisme interviewé à propos dans le cadre de ce travail, mais le manuel qui est au programme doit être contextualisé car, chaque module de ce programme officiel présente un aspect intitulé: *cadre de contextualisation* avec deux entrées à savoir: *famille de situations et exemples de situations*. Ce sont ces deux aspects qui sont là pour guider l'enseignant sur la direction que doit prendre sa réflexion lorsqu'il prépare ses leçons. Ceci dit, le manuel doit être un support incontestable pour l'apprenant car, il doit s'en servir pour mieux travailler et faire ses devoirs à domicile ; d'où sa nécessité d'être conforme au programme officiel.

Il est aussi important pour nous de rappeler que nos théories explicatives à savoir le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme utilisées dans le cadre de ce travail ont bien leur raison d'être et sont donc vérifiées dans la mesure où l'apprenant, par ses connaissances antérieures, développe un système de traitement de l'information. Il aborde la leçon où l'information qui lui est donnée d'après les stratégies construites au préalable et selon les tâches cognitives à appliquer. Les contextes mobilisés dans une leçon lui permettent de se retrouver facilement et lui donnent donc la possibilité de mieux résoudre les situations problèmes qui lui sont présentées. Après ces différentes observations sur le manuel scolaire

utilisé dans les établissements dans lesquels cette recherche est menée, nous allons à présent aborder le volet de l'observation de deux leçons menées dans deux des écoles où nous avons mené cette étude et dont nous avons fait mention dans le chapitre précédent.

Durant l'observation de ces séquences didactiques, nous avons focalisé notre attention sur le manuel scolaire utilisé, sur l'enseignant, sur les apprenants et la langue utilisée comme expliqué ci-dessous.

Pour conclure, le but de ce chapitre était de présenter et d'analyser les données recueillies sur le terrain. En effet, nous sommes parties de la présentation des savoirs essentiels tels qu'ils se trouvent dans les différents modules du programme officiel, pour ainsi aboutir à l'examen des différents manuels au programme de l'enseignement du français langue seconde deux, ceci ayant pour but de voir pourquoi de tous ces manuels seul le *Réseau du français* est utilisé dans les lycées dans lesquels cette recherche est menée. Par la suite, un questionnaire adressé aux enseignants de français langue seconde deux nous a permis d'obtenir des données et après analyse et interprétation de ces dernières, les résultats obtenus ont révélé que le manuel évalué présente quelques aspects positifs à savoir que les noms des personnages Camerounais ; probablement l'intention étant de permettre aux apprenants de faire la découverte des noms qu'on retrouve dans d'autres régions du Cameroun. Nous avons aussi constaté qu'il y a dans ce manuel des noms des villes appartenant à certaines régions du Cameroun. En dehors de cela, nous avons aussi constaté que notre manuel n'a pas été revu après que l'on soit passé de l'approche par objectifs à *l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie*. Par ailleurs, les données recueillies nous ont permis de procéder à la vérification des hypothèses de recherche de ce travail qui ont été toutes confirmées. Après la vérification de nos hypothèses, nous allons à présent donner quelques implications déduites de ces résultats.

CHAPITRE 8 : **IMPLICATIONS PRATIQUES DES RÉSULTATS,** **RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS**

Le présent chapitre sur l'implication pratique des résultats, recommandations et suggestions ouvre une nouvelle page finale dans cette étude. Il est question de proposer après tout ce qui est dit dans les chapitres précédents des suggestions et des recommandations qui vont concourir à l'innovation pédagogique.

Il est important d'entrée de jeu de souligner que le principal objectif de cette recherche est d'élaborer un modèle servant à analyser les manuels scolaires contextualisés utilisés dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde deux, adapté au programme en vigueur et répondant aux exigences de l'APC ; et aussi de proposer quelques éléments à prendre en compte dans le manuel évalué afin qu'il soit entièrement contextualisé et enfin de proposer un exemple de fiches de préparation de leçons selon l'APC.

1. IMPLICATION PRATIQUE DES RÉSULTATS

Cette recherche nous a conduit au fait que, certains manuels scolaires utilisés dans l'enseignement du français langue seconde deux ne sont pas conformes au programme officiel et de même, le manuel scolaire en tant qu'outil didactique doit être entièrement contextualisé afin de permettre aux enseignants qui l'utilisent comme programme (ce qui est d'ailleurs déconseillé), de mieux contextualiser leurs enseignements ; d'où notre première préoccupation dans ce travail. En plus, une autre question se pose celle de savoir quoi faire afin que ces manuels scolaire soient entièrement adaptés aux contextes socio-culturel et pédagogique national tout en restant ouvert à l'extérieur ? La réponse que nous pouvons donner à cette question est que les aspects du localisme et les aspects universalistes doivent tous se retrouver dans les manuels scolaire afin que ceux-ci soient en même temps contextualisés et ouverts à l'extérieur. Car comme le dit cet enseignant du lycée bilingue de Mendong l'hors de notre enquête : *Je suggère que les éditeurs ne se focalisent pas seulement dans le contexte Camerounais dans la mesure où le français n'est pas seulement parlé au Cameroun.* Pour dire que les manuels scolaires pour l'enseignement du français 2 doivent non seulement évoquer le contexte du Cameroun, mais aussi restés ouverts à l'extérieur, comme nous l'avons dit plus haut. Dans le même ordre d'idées, l'enseignement même du français

dans le sous-système anglophone se fait encore (selon l'enquête menée par observation), comme si l'on se trouve toujours dans l'approche par objectifs. L'APC introduit au programme doit s'appliquer convenablement si les manuels scolaires sont contextualisés. L'hors de l'observation de classe, nous avons constaté que l'enseignant du lycée bilingue d'Etoug-ebe n'a fait aucun effort de contextualisation de sa leçon ; en principe, la contextualisation didactique exige de l'enseignant qu'il apporte des aides visuelles ou convoque différents contextes en classe pour l'explication de sa leçon et à défaut de cela, que le manuel scolaire au programme propose des exemples ou des illustrations sur ce qui est enseigné à l'apprenant.

Dans la même lancée, nos théories explicatives, que ce soit le cognitivisme, le constructivisme, ou le socioconstructivisme, nous montrent que l'apprenant construit mieux ses savoirs si ce qui lui est enseigné est mis dans un contexte approprié. Les images que nous propose le manuel doivent être de vraies images et non des caricatures qui ne montrent pas réellement la notion à expliquer. Par ailleurs, avec l'APC l'utilisation du manuel scolaire dans l'enseignement d'une langue n'est plus une obligation comme nous l'a fait comprendre les enseignants du FLS2 du lycée bilingue d'Etoug-Ebe qui ont un manuel au programme dans ce lycée mais qui n'est presque pas utilisé par les enseignants. Mais la contextualisation didactique reste une priorité dans nos établissements scolaires surtout si nous devons amener nos apprenants à résoudre des situations –problèmes à l'école et dans la société.

2. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS

À la lumière des résultats obtenus, il est un devoir pour nous de formuler quelques suggestions à l'adresse de l'État, des enseignants chargés de l'enseignement du français langue seconde deux et des concepteurs de manuels de FLS 2

2.1) Aux pouvoirs publics

Face au constat alarmant de mauvaises performances enregistrées chaque année en *French* au GCE *Ordinary Level*, nous avons mené une étude portant sur la contextualisation didactique et l'usage des manuels dans le sous-système anglophone du Cameroun. Les suggestions que nous adressons aux pouvoirs publics, suite à cette recherche, vont dans le sens de l'amélioration de la professionnalisation des enseignants de FLS 2 et de la sélection des manuels à mettre au programme.

Ainsi souhaitons-nous que l'État puisse favoriser chez les enseignants une meilleure formation dans les matières, objet d'enseignement et qu'ils aient également une bonne assise dans les sciences de l'éducation. Il s'agit en priorité pour l'État de mettre un accent tout à fait particulier à la formation des enseignants en didactique. Nous pensons que la didactique reste la seule science pouvant leur donner les outils professionnels nécessaires pour l'efficacité de leur enseignement. En fait, sans le pouvoir de la didactique, sous quelle autre autorité l'enseignant pourrait-il légitimer ses enseignements ?

Quand on sait, qu'au Cameroun, la didactique est balbutiante dans cette institution de formation, au regard des confusions de genres qui y ont cours, il faut dire que, l'introduction de la didactique dans les programmes de formation dans les ENS s'impose aujourd'hui, non seulement comme une nécessité, mais aussi comme un impératif pour une cause scientifiquement justifiée. Le principal atout ici est la professionnalisation de l'enseignant de français langue seconde deux, à qui il faut assurer l'appropriation des principes et outils didactiques nécessaires. Ainsi, il lui sera enseigné que le manuel scolaire par exemple ne doit pas s'utiliser comme une bible, mais d'une manière distanciée car l'on constate aujourd'hui dans nos établissements scolaires que certains enseignants de langue ne prennent pas la peine de préparer leurs leçons mais se collent au manuel en salle de classe comme une panacée dont on ne peut se séparer.

Cette vision doit aussi s'élargir au niveau des inspecteurs pédagogiques. Nommés par l'État et avant tout formés au départ Comme enseignants, ceux-ci ont par la suite accédés aux postes de superviseurs, c'est-à-dire d'experts ou d'autorités, dans leur discipline. Ce qui suppose qu'ils ont des compétences en la matière, et une vision didactique plus élevée pour pouvoir guider d'autres enseignants qui sont en difficultés d'enseigner telle discipline ou d'implémenter par exemple l'approche par les compétences. Ceci voudrait inviter les pouvoirs publics à renforcer les capacités didactiques et de supervision pédagogique de ces maillons importants de la chaîne pédagogique. Ce renforcement des capacités des Inspecteurs à l'assistance pédagogique des enseignants passe par une formation solide aux sciences de l'éducation, particulièrement en didactique du français. Cette formation pourrait être envisagée sous forme de mises en stage, de séminaires de formation, qui feront intervenir les experts en didactique venus de l'École Normale Supérieure, par exemple. En plus de cela, les mêmes pouvoirs publics devraient prendre la peine de bien évaluer les manuels qui leurs sont proposés, de vérifier leur conformité par rapport aux programmes officiels avant de les mettre au programme; tout ceci nous évitera certains désagréments lors de leurs utilisations.

2. 2) Aux enseignants

L'une des exigences qui gouverne la profession enseignante est qu'*un enseignant qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner*. À ce propos Tsafack (2000 :163), relève que la formation d'un enseignant n'est jamais achevée à cause de l'obsolescence et du renouvellement incessant des connaissances, l'évolution de la société, les nouveautés produites par la recherche scientifique et la volonté de toujours améliorer la pratique didactique. Cette exigence, présentée à tous les enseignants n'excepte pas ceux de l'enseignement du FLS 2. C'est une invitation à eux adressée, pour qu'ils améliorent, augmentent et accroissent leurs connaissances, dans la discipline enseignée, et bien plus, leur capacité professionnelle en se consacrant à la formation en didactique. Il s'agit, pour l'enseignant, de s'enrichir professionnellement à travers la participation aux séminaires de recyclage en didactique, de s'acheter les documents de didactique édifiants et de s'intéresser aux questions de didactique générale et de celle de sa discipline au niveau d'internet. De ces différentes opportunités saisissables par l'enseignant, dépendent évidemment l'augmentation et la bonne lecture de l'efficacité professionnelle. Il n'y a que la didactique qui puisse interpeller les enseignants, sur les attitudes et les exigences professionnelle à adopter ; ainsi que sur l'inévitable, l'incontournable et la nécessaire place de la motivation de l'élève dans le processus enseignement/apprentissage. Car si ces jeunes apprenants de culture anglophone ne sont pas motivés, ils perdent l'intérêt en la matière et cela a une conséquence drastique sur le *French au GCE O/L*.

Ces enseignants de FLS 2 ; en matière de contextualisation didactique, sont appelés aussi à évoquer différents contextes en salle de classe lorsqu'ils enseignent une leçon. Les aides visuelles seront les bienvenues car elles permettront aux apprenants de mieux mobiliser les connaissances pour résoudre les problèmes qui se posent à eux.

2.3) Aux concepteurs de manuels

Aux concepteurs de manuels, nous leur demandons de moduler ces manuels afin qu'ils traitent des thèmes qui se retrouvent dans chaque module ; ainsi, le manuel sera adapter au programme officiel en vigueur. Le contexte camerounais quoi qu'il doit être majeur dans les manuels de FLS 2, nous leur demandons également d'évoquer aussi des contextes étrangers dans les mêmes manuels afin qu'ils soient non seulement camerounais mais ouverts à l'extérieur.

Qu'à cela ne tienne, nous nous sommes résolus au départ, de proposer une grille d'analyse des manuels scolaires contextualisés pouvant servir à l'évaluation de tout manuel scolaire à utiliser dans l'enseignement du FLS 2. Cette grille pourra être utile aux concepteurs de manuels afin qu'ils sachent désormais comment les concevoir de telle sorte qu'ils soient adaptés aux programmes officiels et répondent aux exigences de l'APC. Le modèle que nous proposons donc à ce propos est un canevas d'évaluation d'un manuel contextualisé inspiré de la grille de Richaudeau.

Le manuel contextualisé peut être analysé sous quatre aspects à savoir le contenu, la communication, la méthode, l'objet matériel tel que nous pouvons le constater ci-dessous.

AXES	POINTS À ANALYSER	INDICATEURS	VARIABLES À CONSIDÉRER
<p>Contenu : présentés à travers les modules au programme</p>	<p>Axe socio-culturel : Déterminer quelle représentation de la société sous-tend le manuel et comment celui-ci représente les autres.</p> <p>Axe pédagogique : Déterminer la relation du contenu à des instructions générales, au programme en vigueur et au niveau d'étude.</p>	<p>-Lieux, dates de publication et surtout par référence à des changements politique ;</p> <p>-Aspects de la vie courante adaptés aux réalités de l'environnement de l'apprenant.</p> <p>-À quelle culture ou sociétés et groupes sociaux sont empruntés les exemples ?</p> <p>-Le choix et le traitement des situations et des événements par rapport à leur importance dans un contexte global</p> <p>-Les compétences sont-elles formulées de façon à déclarer l'apprenant compétent ?</p> <p>La table des matières est-elle thématique, logique ou chronologique ?</p>	<p>-Les personnages : réels ou imaginaires ; le contexte géographique, le milieu de référence,</p> <p>-le milieu technologique et les objets de la vie courante,</p> <p>-la situation et les thèmes clairement représentés.</p> <p>-Représentation de la culture nationale et des autres cultures.</p> <p>-Établir le rapport du nombre de pages du manuel avec les heures effectives d'apprentissage prévues pour les apprenants.</p> <p>-Correspondance des différents aspects des activités avec les</p>

	Axe scientifique : Il s'agit de déterminer la qualité et la quantité d'informations proposées, c'est-à-dire l'exactitude, l'actualité et les limites du champ de connaissances couvert		programmes. -Congruence des contenus et de leur orientation avec les objectifs généraux de l'éducation (ouverture à l'interdisciplinarité)
Communication : Il s'agit d'examiner l'ensemble des modalités qui permettent de faire passer un message d'un émetteur à un récepteur.	Sens de la communication -les formes de messages, la lisibilité de la communication ainsi que sa densité	-Présence de consignes pour l'enseignant ou d'indications de travail ; -quels sont les liens qu'entretiennent les types de discours avec les domaines de vie	L'adéquation du mode d'illustration avec le module ; facilite-t-elle la compréhension et est-t-elle adéquat à l'âge et au niveau de l'apprenant ?
La méthode : Il s'agit d'examiner la méthodologie véhiculée par le manuel et voir si elle est	L'organisation : - Examiner la structure du manuel, son mode d'exposition et l'organisation des séquences. A-t-il un guide pour l'enseignant, un livre d'exercice, un matériel complémentaire ?	-Nombre des séquences et leur largeur, nombre de parties dans une séquence ;	

contraignante avec celle de l'enseignant.	<p>L'utilisation : peut-il s'insérer dans un emploi de temps ?</p> <p>L'adaptabilité : Peut-il être utilisé sans contraintes ? Impose-t-il une méthode pour son utilisation ?</p>	<p>-Quelle est la répartition des tâches ? Le rythme de progression est-il imposé par le manuel ou laissé libre ?</p>	
---	---	---	--

Tableau 31: Grille d'un manuel contextualisé

Après la proposition de cette grille, nous allons aussi suggérer une réorientation de *Le Réseau du français*, de telle sorte qu'il soit entièrement contextualisé et contribue tant soit peu à la contextualisation des enseignements.

- **Comment réorienter et réadapter *Le Réseau du Français***

Dans le même ordre d'idées, nous suggérons aussi par la suite quelques éléments à prendre en compte dans le manuel que nous avons évalué afin qu'il soit entièrement contextualisé.

Premièrement, la modulation :

Module 1 : Vie familiale et intégration sociale. Sous ce module, nous y regroupons les unités 1 (Bonjour), 2 (Écoutez), 3 (Dis-moi !), 4 (Je suis au collège), 5 (Voici ma famille !), 5 (Chez les Neba). Ce seul module regroupe l'ensemble des unités de *Le Réseau du Français*, manuel de FLS 2 utilisé dans les classes de *Form 1*.

Module 2 : Environnement et santé. Ici, l'on devra proposer des textes liés à l'environnement, à la santé. Comme savoirs essentiels, l'on pourra y mettre sous la conjugaison, tous les verbes liés à l'environnement et à la santé à savoir par exemple : soigner, ausculter balayer, nettoyer, astiquer, planter, guérir, peindre etc. Tous ces verbes sont à conjuguer au présent de l'indicatif. En plus de cela, la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe doivent tourner autour de ce module.

Module 3 : Vie citoyenne et ouverture au monde du travail. Comme pour le module précédent, on doit pouvoir retrouver dans ce module des textes sur l'histoire du Cameroun, les capitales des pays étrangers et leurs hymnes, les drapeaux ainsi que des activités sur le patriotisme. Les savoirs essentiels vont aussi englober des activités liés à ce module.

Module 4 : Activités économiques et monde du travail. Dans ce module, les textes sur les métiers et les types d'activités économiques, seront les bienvenus et l'on pourra aussi proposer des activités liées à ce module ; ces activités pourront être exposées à travers des savoirs essentiels ainsi que dans les activités de remédiation que l'on pourra proposer à la fin du module.

Module 5 : Communication et TIC : À ce niveau, les métiers liés aux TIC et à la communication devront être proposés à travers des textes dûment choisis. L'on pourra aussi avoir des activités sur l'internet et sur les réseaux sociaux en général. Les activités d'intégration seront aussi présentées à travers la présentation des savoirs essentiels en rapport avec le module.

En dehors de cet aspect de modulation, la compétence visée par chaque module devra être clairement exprimée au début de chaque module, afin de permettre non seulement à

l'apprenant, mais aussi à l'enseignant de mieux s'orienter par rapport aux objectifs visés par chaque module. Pour ce qui est de la proximité socioaffective du lecteur, nous suggérons que les manuels parlent aux émotions de l'apprenant et le touche personnellement ; ainsi, les illustrations graphiques devront être de vraies images et non de la caricature comme nous les avons dans le manuel analysé.

Ces différents points que nous venons de développer supra sont des éléments que nous proposons aux concepteurs du manuel scolaire *Le Réseau du Français1*, afin que ceux-ci puissent si besoin il y a les utiliser pour la réorientation de ce manuel existant, tout en l'adaptant et en le modifiant au besoin, en fonction du contexte dans lequel nous nous situons.

Nous allons clore cette partie consacrée aux suggestions en proposant des fiches de préparation de leçons selon l'APC, ainsi qu'un projet pédagogique pour la classe de *Form I*. Celles-ci vont permettre aux enseignants ayant encore des difficultés à préparer les leçons à s'y inspirer afin de surpasser cet handicap.

- **Exemple de fiche de préparation d'une leçon selon l'APC.**

Toujours dans le cadre de nos propositions, nous allons à présent proposer une fiche de préparation d'une leçon selon L'APC et ceci facilitera la tâche aux enseignants qui éprouvent encore des difficultés à préparer et à enseigner selon l'APC

FICHE N° 1

Nom de l'enseignant : _____

Établissement :

Niveau : Form I

Matière : Français 2

Module : Environnement et santé

Leçon : Conjugaison

Titre : L'impératif présent des verbes du 1^{er} groupe,

Durée : 55 minutes

Compétence attendue : Étant donnée la nécessité d'interagir et de communiquer au quotidien et dans la société l'apprenant doit donner des ordres, des conseils et des consignes en utilisant l'impératif présent.

Pré-requis : Les apprenants utilisent déjà les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif.

Aides visuelles : Images sur format A0 .

Compétence intermédiaire						
Numéros	Étapes	Durée	Supports	Activités d'apprentissage	Contenu	Évaluation
1-	Découverte de la situation problème	7 min	Production des apprenants et images	L'enseignant pose une série de questions aux apprenants et ils réfléchissent et répondent.	Quelles sont les interdictions qu'on vous a toujours données au lycée ?	
	Traitement de la situation problème	15min	Production des apprenants et images à commenter	Les apprenants donnent et écrivent leurs réponses au tableau, puis parlent de l'image qui leur est présentée.	-Ne jetez pas les ordures dans la cour ! -Ne bavardez pas en classe ! -Ne traversez pas la route quand les feux sont au rouge ! -Dors sous une moustiquaire ! - N'escaladez pas les murs sous peine de sanctions !	
	3- Confrontation des résultats	13min	Phrases au tableau	Ensemble avec les apprenants, l'enseignant corrige les phrases au tableau et ensuite attire l'attention des apprenants sur les verbes conjugués. L'enseignant explique par la suite la structure de l'impératif présent des verbes du 1 ^{er} groupe.		
	4- Formulation de la règle	7 min	Le retenons est mis au tableau	L'enseignant met le retenons au tableau et demande aux apprenants de le prendre dans leur cahier	Retenons : L'impératif présent est utilisé pour exprimer un ordre, un conseil et une consigne. Il se termine par un point d'exclamation(!) et ne se conjugue qu'avec trois personnes : La deuxième personne du singulier (tu), la 1 ^{ère} personne du pluriel (nous) et la 2eme personne du pluriel (vous). Exemple : Verbes couper : coupe un arbre !, coupons ces arbres !, coupez ces arbres !	

5- Consolidation	15 min	Exercice écrit mis au tableau	L'enseignant propose aux apprenants un exercice d'application qu'il met au tableau	Exercice écrit : Mettez les phrases suivantes aux trois personnes de l'impératif présent. 1) <u>Laver</u> les mains avant et après chaque repas. 2) <u>Balayer</u> la cour. 3) <u>Débroussailler</u> ici.	Il s'agit de l'étape 1 ^{ère} de l'évaluation	
6- Activités d'intégration	3 min	Exercice mis au tableau	L'enseignant propose aux apprenants un problème à résoudre.	<u>Activité d'intégration</u> Votre grand-mère aime brûler des herbes et ceci entraîne la pollution. Écrivez cinq conseils que vous allez lui donner.	Cette évaluation peut être faite à domicile comme devoir de maison	

Tableau 32: Fiche de préparation d'une leçon de conjugaison selon L'APC

FICHE N° 2

Nom de l'enseignant : _____

Établissement :

Niveau : Form I

Matière : Français 2

Module : Communication et TIC

Leçon : Vocabulaire

Titre : Les métiers des TIC

Durée : 55 minutes

Compétence attendue : Étant donnée l'importance des métiers des TIC dans le monde actuel, l'apprenant doit utiliser le vocabulaire des TIC pour parler des différents métiers qui y sont reliés.

Pré-requis : L'apprenant peut déjà inventorier le vocabulaire de base des TIC.

Aides visuelles : Une copie du journal *Cameroun Tribune*, un téléphone portable, un mini-ordinateur et images sur format A0

Compétence intermédiaire					
N°	Étapes de la leçon	Durée	Supports	Activités d'apprentissage	Contenus
1	Découverte de la situation problème	7 min	Consignes et aides visuelles	Qu'est-ce? (présente tour à tour les aides visuelles) À quoi nous servent ces objets? Avez-vous déjà entendu parler des TIC? Comment appelle-on ceux qui travaillent ceux qui travaillent dans ce domaine?	-Un journal, un téléphone portable, un ordinateur (portable) - Ces objets servent à s'informer et à communiquer. -Journalistes, informaticien

2	Traitement de la situation problème	15 min	Consignes, production des apprenants et images	<p>Que voyez-vous sur ces images?</p> <p>Quel mot peut-on utiliser pour résumer les activités que font les individus sur l'image?</p> <p>Citez d'autres métiers liés aux TIC</p>	Un homme avec un casque et un microphone, un réparateur de téléviseur, un jeune homme dans un cyber café, les métiers
3	Confrontation des résultats et correction des erreurs	13min	Consigne Production des apprenants et compétence formulée	<p>-Quelles réponses nous semblent pertinentes?</p> <p>-Quelles réponses nous semblent moins pertinentes?</p> <p>-Pourquoi?</p> <p>-Corrigez-les.</p>	Réponses des élèves
4	Formulation de la règle	7 min	Production des apprenants Compétence formulée consignes	<p>-Un métier est toute activité que nous exerçons dans le but d'avoir de l'argent. Dans le cadre des TIC, nous avons pour exemples : informaticien, réparateur radio</p> <p>-Les métiers liés aux TIC sont :</p> <p>Informaticien : personne chargée de créer des logiciels pour des tâches bien précises.</p> <p>-Webmaster : individu chargée de créer des sites en ligne.</p> <p>Maintenancier : personne chargée de l'entretien d'un matériel informatique.</p> <p>-ingénieur informaticien : Spécialiste de l'informatique.</p> <p>Journaliste ou présentateur radio : personne qui écrit un</p>	Donnez quelques métiers liés aux TIC avec leurs différentes définitions

				journal ou présente une émission radio.		
5	Consolidation	10 min	Exercice	Métiers	Définitions	Faites correspondre chaque métier à sa définition dans le tableau
				Journaliste	personne chargée de L'entretien du matériel informatique.	
				webmaster	Personne qui présente une émission radio	
				informaticien	Personne chargée de créer des sites en ligne.	
6	Intégration	3 min	Exercice à faire à domicile	<p>Votre ami veut faire carrière dans La communication et les TIC. Citez-lui les différents métiers liés à ces domaines.</p>		Cette étape n'est pas obligatoire après chaque leçon.

Tableau 33 : Fiche de préparation d'une leçon de vocabulaire

Après avoir proposé les fiches de préparation ci-dessus, nous proposons également dans les lignes qui suivent un projet pédagogique de FLS 2 sur lequel pourront s'inspirer les enseignants de cette matière pour la confection de leurs propres projets; ceci les évitera d'aller d'un établissement à l'autre à la recherche d'anciens projets pédagogiques.

PROJET PÉDAGOGIQUE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE DEUX POUR LA CLASSE DE *FORM I*

DURÉE : 75 heures

SEMAINES	Situations de vie	Réception des textes (Lecture)	Outils de la langue				Compétence attendue
			Grammaire/ conjugaison	Vocabulaire	Orthographe	Communication orale	
	VIE FAMILIALE ET INTÉGRATION SOCIALE	Saluer et prendre congé (dialogue)	Les pronoms personnels	Les jours de la semaine/ les mois de l'année	L'alphabet	Les formules de salutation	À l'aide des savoirs essentiels, les apprenants doivent prendre contact et communiquer avec autrui dans la vie quotidienne
			L'article	Les membres de la famille	Les sons : consonnes et voyelles		
		La famille (court texte narratif)	Les noms (pluriel) Le présent de l'indicatif des verbes du premier groupe	Les métiers	Les diphtongues	Les présentatifs (Voici....ceci est...)	

		ÉVALUATION SÉQUENCE 1					
		CORRECTION ET REMÉDIATION					
		Les types de métier (texte descriptif)	L'accord de l'adjectif qualificatif	Les parties du corps humain		Suivre les consignes/ inviter quelqu'un	
			L'adjectif possessif /le pronom possessif	Les lieux publics et les loisirs		Donner l'heure	
			Le présent de l'indicatif (verbes du 2 ^e groupe)	Les nombres ordinaux		Exprimer son état de santé	
			Les adverbes de lieu	Décrire un lieu// une maison.	Les prépositions	Demander son chemin	
			Les accents				
		ÉVALUATION SÉQUENCE 2					
	ENVIRONNEMENT ET	Texte sur la	Les adjectifs de couleur	Température et climats		Exprimer le temps	...exploiter les

	SANTÉ	propreté d'un lieu (dialogue)	Le présent de l'indicatif des verbes du 3 ^{ème} groupe				ressources de son environnement et interagir avec les autres sur la santé.
		Les saisons	Les adjectifs démonstratifs	Les points cardinaux		Contine	
		Texte sur la santé ou les maladies (dialogue)	Le passé composé avec <i>avoir</i>	Les loisirs		Exprimer ses sentiments	
	ÉVALUATION SÉQUENCE 3						
	CONSEILS DE CLASSE						
	VIE CITOYENNE ET OUVERTURE AU MONDE	Texte sur le respect d'autrui	La phrase interrogative	Le vocabulaire juridique (accuser/se défendre)			Rendre un service.
		Texte sur le voyage/ la découverte (dialogue)	La phrase négative	Le vocabulaire du voyage			Féliciter / remercier.
		Hymne nationale du Cameroun	La ponctuation	Décrire le drapeau national Nommer les documents nécessaires			

				à tout citoyen				
			Remplissage des documents pédagogiques et remédiation					
			L'adjectif interrogatif/le pronom interrogatif	Nommer les personnalités de son pays		Apprécier un cadeau.	... S'affirmer comme être social, gérer sa place avec harmonie dans sa communauté et comprendre le milieu des autres.	
			L'impératif présent	Nommer les dates et les évènements de la Nation.		Donner un ordre. Formuler une interdiction		
			Les conjonctions de coordination.	Remplir une copie d'acte de naissance. Nommer des organisations internationales et donner leurs rôles				
	ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES ET MONDE DU TRAVAIL	Texte sur le commerce (dialogue)	Le passé composé	Les travaux ménagers et champêtres.		Raconter une journée au champ ou le grand ménage à la maison.		
		ÉVALUATION SÉQUENCE 4						...interagir efficacement dans

		Texte sur les types de métier	Les adverbess de manière. le futur simple de l'indicatif	Parler des métiers. Acheter et vendre des objets.	Les sons / sp; st; sc; pn; ps.../	Apprécier/déprécier	la création des ressources dans son environnement
		Textes sur les travaux champêtres (dialogue)	Les conjonctions de subordination	Les types de paiement.			
			L'accord du participe passé avec être	Les chiffres			
ÉVALUATION SÉQUENCE 5							
CORRECTION ET REMÉDIATION							
	COMMUNICATION ET TIC	Texte sur les métiers liés à la communication et aux TIC	Les voix passives et actives	Les différents moyens de communication		Parler des activités sportives, culturelles et sociales.	... permettre à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire dans l'univers de la communication et des nouvelles technologies, obtenir et fournir des informations utiles à son intégration dans le monde.
		Texte sur l'internet	Les compléments de noms. L'ordre des			Présenter un journal télévisé ou radio.	

			mots dans une phrase				
		Texte sur la culture/ les moyens de communication (traditionnels)				Envoyer/ répondre à un mail.	
	-Remédiation ÉVALUATION 6 CONSEILS DE CLASSE						

Le projet pédagogique présenté, nous nous projetons dans le futur et proposons que pour les recherches futures, que ce travail s'étende dans les classes de Form V et upper sixth ; et qu'au lieu de s'arrêter uniquement dans les lycées d'enseignement général, nous proposons qu'elle s'étende aussi dans des établissements privés. Nous suggérons aussi dans le même sillage que la sociodidactique soit aussi utilisée dans une recherche similaire comme théorie de référence.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Afin de conclure ce travail, nous allons tout d'abord faire un rappel de notre problème de recherche à savoir comment contextualiser les enseignements afin de permettre à l'apprenant de culture anglophone de mieux apprendre à utiliser le français pour résoudre des problèmes complexes et inédits dans son environnement. Ainsi, nous avons mené une enquête sur le terrain dans quatre lycées de la ville de Yaoundé, plus précisément dans le département du Mfoundi où nous avons distribué des questionnaires aux enseignants de FLS 2. Par la suite, nous avons examiné les travaux des autres chercheurs se rapportant à la contextualisation didactique et à l'enseignement bilingue au Cameroun ; ce qui nous a permis de situer cette recherche dans un terrain pas totalement exploité. Le problème de contextualisation didactique a été investigué de bout en bout à travers la littérature qui lui a été consacrée. Nous avons aussi pendant notre investigation observé l'enseignement d'une leçon de grammaire au Lycée bilingue d'Étoug-Ebe et de lecture au Lycée bilingue de Nkol-eton. Après analyse de nos données recueillies sur le terrain, nous sommes arrivés au fait que, le manuel scolaire utilisé dans nos établissements n'est pas entièrement contextualisé ; ce défaut de contextualisation totale serait l'une des causes de la non contextualisation des enseignements dispensés dans nos écoles. Car, la majorité des enseignants de FLS 2 est très jeune et plusieurs d'entre eux utilisent le manuel non d'une manière distanciée mais comme une bible. Or dans ce cas, un manuel qui n'est donc pas contextualisé entraîne par conséquence des enseignements non contextualisés. Pour arriver à cela, nous avons émis des hypothèses de recherche suivantes : D'abord que les irrégularités observées dans les manuels au programme ne favorisent pas l'enseignement-apprentissage du FLS 2. Ensuite, que la contextualisation des enseignements favorise l'enseignement-apprentissage du FLS 2. Et enfin, que l'adaptation des manuels au contexte socio-culturel améliore l'enseignement-apprentissage du FLS2. Toutes ces hypothèses ont été confirmées après analyse de nos données. Ce qui revient à dire que, les enseignants du FLS 2 doivent faire un effort considérable dans la contextualisation de leurs enseignements ; Ceci étant, les apprenants comprennent mieux ce qui est enseigné si cela est mis dans un contexte bien défini. Et le manuel scolaire quoiqu'étant un outil favorable pour l'enseignement d'une langue, doit aussi être contextualisé ceci pour permettre à l'enseignant qui prépare ses leçons d'avoir un support approprié pour ces leçons. Mais l'on a toutefois été amené à croire que le manuel scolaire ne doit cependant pas être utilisé comme une bible mais de manière distanciée ou semi-distanciée c'est-à-dire que, l'enseignant doit juste le consulter ensemble avec d'autres manuels dans la préparation de

ses leçons. L'APC, c'est-à-dire l'approche par les compétences est la mieux indiquée dans la préparation et l'enseignement d'une leçon contextualisée. Par conséquent, les concepteurs même du manuel scolaire doivent tenir compte de l'opinion des enseignants sur le choix des éléments à inclure dans le manuel avant de le mettre sur le marché. La contextualisation didactique est très importante dans un système éducatif comme le nôtre car, pour amener l'apprenant de culture anglophone qui possède déjà une première langue à s'exprimer correctement en français tout en étant compétent dans la résolution des problèmes, celui-ci doit avoir à sa disposition un manuel qui parle de son environnement social, économique, politique et même religieux mais tout en restant ouvert à l'extérieur. En plus de cela, l'enseignant devra aussi présenter à cet apprenant des leçons qui tiennent aussi compte de l'environnement ci-dessus mentionné.

En plus de ce qui est dit supra, nous avons évoqué comme théories explicatives pour ce travail le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme ; celles-ci nous ont permises d'avoir une idée fixe sur les phénomènes de contextualisation didactique.

Dans la même lancée, nous avons procédé à une analyse du manuel scolaire utilisé dans les établissements dans lesquels nous avons mené notre étude, et ce après examen des manuels au programme de l'enseignement du français langue seconde deux. Au cours de notre enquête sur le terrain, nous nous sommes butés à un obstacle celui de savoir qu'au lycée bilingue d'Etoug-Ebe, il y a bel et bien un manuel au programme de l'enseignement-apprentissage du FLS 2 mais ce manuel n'est même pas utilisé par les enseignants. Pour tout dire, ce manuel n'est là qu'à titre indicatif.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GÉNÉRAUX

1. AUDY, P. (1993). *Une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Édition Université du Québec en Abitibi-Tamiscamingue.
2. AURÈLE, S.-Y. (1986). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement: une approche individuelle de groupe*. Presses de l'Université de Québec.
3. AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
4. BACHELARD, G. (1999[1938]). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris: PUF.
5. BANGE, P. et al. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
6. BEAUD, M., (1997). *L'Art de la thèse*, Paris : Découverte.
7. BELINGA BESSALA, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : CLÉ.
8. BELINGA BESSALA, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants (édition augmentée)*. Yaoundé : CLÉ.
9. BLANCHET, Ph. (2000). *La linguistique du terrain, méthode et théorie : une approche sociolinguistique*. Rennes : PUR.
10. BRUNER, J., (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
11. BRUNER, J.S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
12. BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
13. CAMBRA, G. M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier
14. CÉDLOVÁ, M., (2013). *Tâches et activités au service de l'enseignement-apprentissage en FLE. Západočeská universita Vplzni Fakulta Filozofická*.
15. CHAUCHAT, H. (1985). *L'enquête en psycho- sociologie*. Paris : PUF.

16. CHEVALLARD, Y., (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.
17. CICUREL, F, (2011). *Les interactions de l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
18. COMENIUS, J. A. (1986; trad : Lopez Peces), *Didactica Magna*.
19. Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
20. CUNNNINSWORTH, A. (1984). *Selecting and evaluating EFL teaching material*, London: Herman Educational Book.
21. DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, Livre.
22. DEFAYS, J- M., et al. (2003). *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*. Université catholique de Louvain.
23. DEFAYS, J- M., et al. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Mardaga / Sprimont : Belgique.
24. DEVELAY, M. et MEIRIEU, PH. (1992). *Émile, reviens vite..., ils sont devenus fous*. Paris : ESF éditeur
25. DIEU, M. et RENAUD, P. (1983). *Atlas linguistique d'Afrique centrale : Le Cameroun. Inventaire préliminaires*. Yaoundé, Paris : CERDOTOLA /DGRST/ACCT.
26. DOISE, M. et MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris : Inter Edition.
27. ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
28. GERMAIN, C. et GALISON, R. (dir.), (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLÉ International.
29. GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans*. Paris : CLÉ International.
30. GRANT, N. (1987). *Making the most of your textbook*. London: Longman group LTD.
31. GRAWITZ, M. (2001). *Méthode des sciences sociales* 11^{ème} éd. Paris : Dalloz
32. GRAWITZ, M. (2004). *Lexique des sciences sociales* 8^e éd. Paris : Dalloz.
33. JONNAERT, PH., (2009). « Élaborer et évaluer des manuels scolaires ». CUDC/ Montréal : OIF.
34. KRAMSCH, C., (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

35. LABIN, E. (1975), *Comprendre la pédagogie*, Paris : Bordas.
36. LAFLAQUIÈRE, J., (2002). Cognition située et application aux espaces documentaires. Rapport de stage de maîtrise, inédit. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
37. LAVE, J., (1988). *Cognition in practice Mind, Mathematics and Culture in everyday life*. Cambridge (MA) : Cambridge university press.
38. LAVE, J. et WENGER, E., (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
39. LE MOIGNE, J. L. (2002). *Le Constructivisme, t. 1: les enracinements*. Paris : L'Harmattan,
40. LE MOIGNE, J. L., (2003). *Le Constructivisme, t. 3 : modéliser pour comprendre*. Paris: L'Harmattan.
41. LE MOIGNE, J-L., (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF.
42. MEDZO, F. et JONNAERT, P. (dir.), (2005). *Cadre théorique : curriculum de la formation de base*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
43. MOIRAND, S. (1990, 1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
44. MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
45. OUELLET, A. (1999). *Processus de recherche*. Québec : PUQ.
46. PAQUAY, L., et al. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (3^e éd.)*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
47. PAQUETTE, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Victoriaville, Québec : Les Éditions NHP.
48. PARE, A. (1977). *Créativité de pédagogie ouverte*, Vol.1, Victoriaville, Québec : Les Éditions NHP.
49. PARMENTIER, PH. et PAQUAY, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement-apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ? Développement d'un outil d'analyse : Le Comp. A. S.* Université catholique de Louvain : GRIFED, Version 3.
50. PIAJET, J. (1967/1992). *Biologie et connaissances. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Neuchâtel- Paris : Delachaux et Nieslté.
51. PIAJET, J. (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard.
52. PORQUIER, R., PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. collection Credif- essais, Paris : Didier,
53. POTH, J., (1997). *La conception et la réalisation des manuels scolaires. Guide pratique*, Paris : Unesco.

54. PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
55. PUREN, CH. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF –Didier, coll. « Essais ».
56. PUREN, CH., (2004). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*. Paris : Édition Didier.
57. RICHARD, J. - F. et GHIGLIONE, R. (dir), (1992). *Cours de psychologie*, tome 1, Paris : Dunod.
58. ROGIERS, X. et DE KETELE, J-M. (dir.) (2003). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2^{ème} édition, Bruxelles : De Boeck University.
59. VICO, G. (1993). *La science nouvelle*. Paris : Gallimard.
60. WAMBACH, M. (2001). *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école*. Bruxelles : CIAVER.

ARTICLES ET REVUES

61. ALLAL, L. (2000). "Acquisition et évaluation des compétences en situation". In *J. Dolz & E Ollagnier (éd), L'égnigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 170-171.
62. ALODWEDE, E., C., (1999). « African indigeneous languages as semi-official languages ». In *Echu, G. and A.W. Grundstrom (eds). Official and Linguistic communication in Cameroon*. New-York: Peter Lang, pp. 175-186.
63. BASQUE, j. (2003). « Le développement cognitif : Quelques notions de base ». In *Document pédagogique du cours TED 6200 'Technologies de l'information et développement cognitif'*. Montréal : Télé – Université. Pp.15-16.
64. BÉRARD, E., (1995). « Faut-il contextualiser les manuels ? » in *Recherches et applications*, paris : Hachette : Larousse, pp. 20-21.
65. BERTRANT, L. (1993). « Réflexions sur la notion de "représentation". Définir le concept pour éviter les fausses représentations ». In *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, pp. 102-114.
66. BILOA, E. (1999). « Bilingual education at the University of Yaoundé 1: The teaching of French to English- speaking students ». In *Echu. G & A. W. Grundstrom (Eds), Official*

- bilingualism and linguistic communication in Cameroon*. New-York: Peter Lang, pp. 53-74.
67. BRESSOUX, P. (1995). « Les effets de contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets – classes en lecture ». In *Revue Française de sociologie*, vol 36, pp. 273 – 276.
68. BROWN, A. L et CAMPIONE, J. C. (1995). « Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques ». *Revue française de pédagogie*. n° 111, pp. 11- 33.
69. CASTELLOTTI, V., et NISHIYAMA, J. (2011) : « Contextualiser » Le CECR ? » In *Recherche et application, Le français dans le monde. Contextualisation du CECR : Le cas de l'Asie du Sud-Est*, N°50, pp.11-18.
70. CASTELLOTTI, V., et MOORE, D. (2008). « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI ème siècle ? » In P. Blanchet, D. Moore, & Asselah Rahal (EDS), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Paris : Édition des archives contemporaines. Pp.197-218.
71. CHISS, J-L., CICUREL F. (2005). « Présentation générale. Cultures linguistiques, cultures éducatives et didactique ». In Jean-claude Beacco, Jean-louis Chiss, Francine Cicurel et Daniel Véronique (Dir.), *les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, pp.1- 9.
72. DAVIN-CHNANE. F., (2003). « Le français langue seconde (FLS) en France, langue de scolarisation et d'intégration ». In *Dialogues et cultures*, No 48, pp. 89-95
73. DEBYSER, F. (1973). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». In *Le Français dans le Monde*, N° 100, pp. 63-68.
74. DIABATÉ, A., (2013). « Didactique des langues et approche par compétences. Des aspects curriculaires à la formation des enseignants » In *Didaxis-EA : Dipralang*. Montpellier III : LABIDID-Université de Koudougou, pp.550 - 739
75. DUBOIS, J. et al. (1994). « Contexte » In *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, pp. 115-116.
76. DUBOIS, J. et al. (1994). « situation ». In *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, pp. 434- 435.
77. ECHU, G. et al. (1999). « Genèse et évolution du bilinguisme officiel au Cameroun ». In *Official and Linguistic Communication in Cameroon*. New York: Peter Lang, pp. 3-13.
78. GALISSON, R., COSTE, D. (1988). «Contexte ». In *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, pp.123-124.

79. ENAOHWO, J. O. (1985) « Éducation et économie nationale au Nigéria » in *Revue internationale des sciences sociales : Les sciences sociales de l'éducation* 104, Unesco Vol. XXXVII, n° 2, pp. 259-260.
80. GÉRARD, F- M., (2010). « Changement dans les manuels : Des situations problèmes aux compétences et aux concepts » .In J.B. DUARTE (Org.), *Manuais Escolares : Mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa : Edições universitárias Lusófonas, pp. 23-40. BIEF.
81. GERARD, F. –M. (2010). « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ». In *Éducation et formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, pp. 13 à 24.
82. GREMY, J-P. (1987). « Les expériences françaises sur la formulation des questions d'enquêtes. Résultats d'un premier inventaire ». In : *Revue française de sociologie*, pp. 567 – 599.
83. HALTÉ, J.-F. (2000). « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM ». In Martine Marquilló-Larruy (Dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français, (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle : Université de Poitiers, pp. 13 -19.
84. JONNAERT, PH.et al. (2004). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité ». In *Revue des sciences de l'éducation*, vol.30, N°5, P.667-696.
85. KOUEGA, J. P., (2005) « Promoting French-English bilingualism through education system », in *Journal of Third World Studies*. Pp.408-420.
86. LARROZE- MARRACQ. H., (1996). « Apprentissage scolaire et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky ». In *Instituto Piaget. Congreso internacional comemoratio do 1 centenario do nascimento de Jean Piaget* : Lisbonne, Portugal. VIII (29/30), PP109- 119
87. LENOIR, Y. & Sauve, L., (1998). « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question ». In *Revue française de pédagogie*. pp. 121 – 153.
88. MAZOURSKAÏA-PORTET, A. 2010, « Concevoir un manuel de russe pour une Communication professionnelle ». In A. Semal-Lebleu, *Concevoir un manuel de Langue. Dossier de la revue Les langues modernes 1*. Paris : Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), pp 58 - 65.
89. MORO, C., (2001). « La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien ». In *Revue Suisse des sciences de l'éducation* (23), pp. 493-511.

90. PAQUETTE, C. (1979). « Quelques fondements d'une pédagogie ouverte ». In *Québec français*. N° 36, décembre, pp. 18-19.
91. PEA, R. (1993). « Practices of distributed intelligence and designs for education ». In *Distributed cognitions*, New-York: Cambridge University Press, pp 47-85.
92. PERKINGS, D. N. (1995). « L'individu- plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », In *Revue française de Pédagogie*, No 111, pp. 5- 8.
93. PICCARDO, E. et YAÏCHE, F. (2005). « Le manuel est mort, vive le manuel » : Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », dans *Études de linguistique appliquée: Revue de didactologie des langues- cultures et de lexiculturologie* n° 140, pp 443 - 458.
94. POCHARD, J-C. (2011). « Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France » In *Recherche et application, Le français dans le monde : curriculum, programmes et itinéraires en langue-cultures, Clé international*, N°49, Janvier, pp. 49-62.
95. PUREN, CH., (2011). « Le manuel nouveau "post-actionnel" est-il arrivé ? » In *Analyse de Bitácora, 1, curso de español A1*, Barcelona, difusión. Pp. 3-4.
96. ROGIERS, Z., (2006). « L'APC dans le système éducatif Algérien »- BIEF. In *Réforme de l'éducation et Innovation pédagogique en Algérie*, Unesco- Onps, pp. 79- 104.
97. VERDELHAN, M., (2002). « Le manuel comme discours de scolarisation ». In *Revue de didactologie des langues-culture et de lexiculturologie*, n° 125, pp. 19-25.
98. VERDELHAN-BOURGADE, M. et al. (2007-b). « Une appropriation paradoxale. Nation, français, langue étrangère, français langue seconde : quelques paradoxes dans les manuels ». In *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan, p.p.123 - 129.
99. VIGNER, G. et al. (1995). « Présentation et organisation des activités dans les méthodes ». In *Revue le Français dans le monde Recherches et applications*, janvier 1995, Paris : Hachette, pp 121 -129.
100. WADI, A. (1995). « Manuels locaux ou manuels importés ? Que choisir ? (cas jordanien) ». In *Revue de l'université de Jordanie. Dirasat (The Humanities)*, vol. 22, N°5.

THÈSES ET MÉMOIRES

101. ATANGANA, G., A. (2011). *Analyse d'un manuel de FLE en classes anglophones des établissements d'enseignement secondaire général : cas de PARLONS FRANCAISI*, mémoire de DIPES II, ENS de Yaoundé.
102. LE GAL, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du français langue étrangère au Brésil*. Linguistic. Université de Rennes 2; Université Européenne de Bretagne.
103. DONGPE, R., (2005). *An investigation into the effective use of official language (English- French) among Francophone students in the new State universities*. Unpublished SEA dissertation in English language, University of Yaoundé 1.
104. ÉLOUNDOU, B., D., (2000). *La classe de grammaire en France et au Cameroun : Analyse comparative des manuels et des pratiques au cycle d'observation*, mémoire de DIPESII, ENS de Yaoundé.
105. GUIDONA, A., B., & NDZEDUK, M. (2011). *An evaluation of the effectiveness of the special bilingual education programme: The case study of the "5ème spéciale" and special Form 2" students in the Far-North region of Cameroon*, memoire de DIPES II.
106. ZANCHI, C., (2012). « Manuel généraliste de FLE et phénomène d'acculturation : cas des apprenants jordaniens, laboratoire ICAR2 (Adis- IST), Kings Academy (Jordanie).
107. ZOHRA, F. A. (2011). *Rapport de stage sur l'E/A du FLE à l'école Al- Nahdha d'Ahbu Dhabi*. Paris Sorbonne- Abu Dhabi- Master 2 Français langue appliquée (aire arabophone)

OUVRAGES DE MÉTHODOLOGIE ET GUIDES PÉDAGOGIQUES

108. AKTOUF, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, Montréal: P.U.Q,
109. ANGERS, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : Centre éducatif et Culturel Inc.
110. BLANCHET, P., CHARDENET, P. (dir) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Edition des archives contemporaines.
111. FONKENG, G. E., CHAFFI, C. I., et BOMDA, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : ACCOSUP.

112. MACE, G., et PÉTRY, F. (2000) *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
113. RICHAUDEAU, F., (1977). *Conception et production des manuels scolaires*. Guide pratique, Paris : Duculot, Gembloux, pp.267-279.
114. OSUALA, E. C., (1987). *Introduction to Research Methodology*, Onitsha: Africana, FEB Publishers Limited.

DICTIONNAIRES USUELS

115. CUQ, J-P., (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris : Didier/ Hatier.
116. CUQ, J-P., (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.
117. RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (2010). *Dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.
118. GALISSON, R. et COSTE, D. (1988). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
119. MUCCHIELLI, A. (Dir.), (2004-a). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

COMMUNICATIONS

120. PAQUAY, L. et *al.* (2000). « Recherches en formation des enseignants et en didactique ». *Acte du colloque du 22 novembre*, Presses universitaires de Louvain : CRIPEDIS.
121. VERDELHAN-BOURGADE, M., (2005) « L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte mal aisée. » *Colloque international : Quelle didactique de l'interculturel ?* Louvain : UCL

TEXTES

122. MINEDUC, (14 avril 1998). *La loi N° 98/004 portant orientation de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé.
- MINESEC, (13 août

123. 2014). Arrêté N° 263/14 *Portant définition des Programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème}*. Yaoundé.
124. MINESEC., (2014). Guide Pédagogique du français II et du PEBS classes de *Form1-Form 5*. Yaoundé.
125. MINESEC., (2014). Programmes d'éducation bilingue spéciale (PEBS), enseignement secondaire général. Yaoundé.

WEBOGRAPHIE

126. MEWTOW, (2015). *Le développement cognitif de l'enfant : Une introduction*. Repéré à <https://zestedesavoir.com/tutoriels/421/le-developpement-cognitif-de-lenfant-une-introduction/> consulté le 03 février 2015.
127. DEMOUGIN, F., (2008). « La didactique des langues – cultures à la croisée des méthodes ». Tréma. Repéré à URL: <http://Trema.Revues.Org/427>. Mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 23 mars 2015.
107. JIKONG, S. Y., (2003). “Official bilingualism in Cameroon: a doubled edge-sword”. Alizé, 19. Repéré à <http://www2.univ-reunion.fr/~ageof/text/74c21e88-308.html>), consulté le 16 Avril 2015.
108. NISSEN. E., (2011). « Variation autour de la tâche dans l'enseignement – apprentissage des langues aujourd'hui. », *ALSIC*, Vol.14/2011, mis en ligne le 15 janvier 2011, consulté le 23 novembre 2014.
109. BERNARD. J-M. et *al.* (2007). « La relation entre réforme des programmes scolaires et acquisition à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme? L'exemple de l'approche par les compétences ». In *les documents de travail de L'IREDU*. Repéré à [https://halshs.Archives – ouvertes. Fr /halshs- 000133800](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-000133800). Mis en ligne le 02 janvier 2010, consulté le 22 avril 2015.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
RESUMÉ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES SIGLES ET ABBRÉVIATIONS.....	vi
LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURE.....	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	5
CHAPITRE 1/ REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION.....	6
1. CLARIFICATION CONCEPTUELLE.....	6
1.1. Didactique.....	6
1.2 La notion des contextes.....	7
1.3. Le contexte en psychologie (de l'apprentissage).....	8
1.4. Le contexte en linguistique.....	10
1.5. La contextualisation didactique.....	12
1.6. APC et contextualisation didactique.....	14
1.6.1. Le concept de compétence.....	15
1.6.2) Le concept d'intégration.....	16
1.6. 3) Le concept de situation.....	18
1.6.4) La notion de tâche.....	18
1.6.4.1) Caractéristiques d'une bonne tâche selon Cédlová.....	19
1.7. Du manuel scolaire généraliste ou universaliste au manuel scolaire contextualisé.....	21
1.7.1) Du manuel scolaire contextualisé.....	22
1.7.2) Critères d'un manuel scolaire contextualisé.....	24
1.7.3) De l'usage des manuels.....	25
1.8. De l'éducation bilingue dans le sous-système anglophone.....	26
1.9. Lien entre L'APC et la contextualisation didactique.....	28
2. DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	30
2.1. Les travaux antérieurs sur l'éducation bilingue et le manuel scolaire (autres travaux de recherche) au Cameroun.....	30

CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE.....	34
1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	34
2. LE CONSTAT	37
3. FORMULATION DU PROBLÈME.....	37
4. LA QUESTION DE RECHERCHE.....	38
5. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	39
6. L'INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	39
7. LES LIMITES DE CETTE ÉTUDE.....	40
8. LA FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	41
9. LES VARIABLES.....	41
10. LES INDICATEURS.....	42
11. CONSTRUCTION DE L'OBJET.....	44
12. THÉORIES DE RÉFÉRENCE.....	44
12.1. Du cadre épistémologique de la contextualisation didactique.....	44
12.1.1) Le cognitivisme/ le constructivisme/ le socioconstructivisme comme cadre théorique de la contextualisation didactique	45
12.1.2) De la cognition située comme théorie de la contextualisation didactique.....	52
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	54
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE.....	55
13.1) Type de l'étude.....	55
13.2. Approche de l'étude.....	56
13.3. La population de l'étude.....	56
13.3.1) Population cible ou population parente	57
13.3.2) Population accessible.....	57
CHAPITRE 4 : LA GRILLE D'ANALYSE DES MANUELS.....	58
1. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE RECHERCHE.....	58
1.1. Technique d'échantillonnage et échantillon.....	58
2. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	59
3. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE RECHERCHE.....	60
4. GRILLE D'ÉVALUATION ET D'ANALYSE DES MANUELS AU PROGRAMME.....	60
5. MÉTHODES D'ÉVALUATION ET DE CONCEPTION DES MANUELS SCOLAIRES.....	61
5.1. La grille de Richaudeau.....	61

5.1.1) Le contenu.....	61
5.1.2) La communication	62
5.1.3) La méthode.....	62
5.1.4) L'objet matériel.....	63
5.2. Le <i>catalyst test</i> de Grant	65
5.3. La grille de congruence de Belibi (2005-2006).....	65
5.4. La méthode de Cunningsworth.....	66
5.5. Les critères d'évaluation de Mialaret (1981).....	67
5.6. Le point de vue de Banovitch.....	67
5.7. La grille d'évaluation du conseil national d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactique (CNAMSMD) du Cameroun	68
6. PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION DES MANUELS DE FLS 2.....	70
CHAPITRE 5 : OBSERVATION DE LEÇONS SELON L'APC.....	73
1. CRITÈRES DE CHOIX DE L'OUTIL.....	73
2. CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DU FLS 2 AUX LYCÉES BILINGUES D'ETOUG-EBE ET DE NKOL-ETON.....	73
3. OBSERVATION DE CLASSE.....	74
4. PRÉSENTATION D'UNE GRILLE D'OBSERVATION D'UNE LEÇON DE LANGUE.....	75
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE.....	77
CHAPITRE 6 : LES SAVOIRS ESSENTIELS TELS QU'EXPOSÉS DANS LE PROGRAMME OFFICIEL DU FLS DEUX (FORM I) ET OBSERVATION DE LEÇONS AUX LYCÉES BILINGUES D'ETOUG-EBE ET DE MENDONG	78
1. SAVOIRS ESSENTIELS DANS <i>EXCELLENCE EN FRANÇAIS I</i>	78
2. PRÉSENTATION DES SAVOIRS ESSENTIELS DANS <i>APPRENONS LE FRANÇAIS I</i>	79
3. PRÉSENTATION DES SAVOIRS ESSENTIELS DANS <i>LE RÉSEAU DU FRANÇAIS I</i>	81
4. LES SAVOIRS ESSENTIELS DANS <i>PARLONS FRANÇAIS I</i>	82
5. TABLEAU REPRÉSENTATIF DES SAVOIRS ESSENTIELS TIRÉS DU PROGRAMME OFFICIEL DU FLS 2, CLASSE DE <i>FORM I</i>	83
6. OBSERVATION DE LEÇONS DE LANGUES AUX LYCÉES D'ETOUG-EBE ET DE NKOL-ETON.....	87
6.1. Observation centrée sur l'outil pédagogique	87
6.2. Observation centrée sur l'enseignant : inventaire des stratégies d'enseignement	87

6.3. Stratégies d'apprentissage des apprenants	88
6.4. Interaction en classe de langue	89
CHAPITRE 7 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	90
1. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	90
2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	109
CHAPITRE 8 : IMPLICATION PRATIQUES DES RÉSULTATS, RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS.....	113
1. IMPLICATION PRATIQUE DES RÉSULTATS.....	113
2. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS.....	114
2.1. Aux pouvoirs publics.....	114
2.2. Aux enseignants.....	116
2.3. Aux concepteurs de manuels.....	116
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	135
BIBLIOGRAPHIE.....	137
TABLE DES MATIERES.....	147