

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES ARTS, LETTRES  
ET SCIENCES HUMAINES

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF ARTS, LETTERS  
AND SOCIAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL  
FOR ARTS, LANGUAGES

**ÉTUDE DES PERFORMANCES ORALES ET ÉCRITES DES  
APPRENANTS FRANCOPHONES DE L'ANGLAIS AU  
SECONDAIRE : CAS DES ÉLÈVES DU LYCÉE BILINGUE  
D'EBOWA II ET DU COLLÈGE BILINGUE ATIN-FEK**

*Mémoire rédigé et soutenu publiquement le 19 Septembre 2024 en vue de  
l'obtention du diplôme de Master en Lettres Bilingues*

Spécialisation : **DIDACTIQUE DES LANGUES**

*Par*

**MERCY EBOTAN ANNE**

*Licenciée ès Lettres Bilingues*

**18X176**

**JURY**

**PRÉSIDENT : VALENTINE UBANAKO (Pr)**

**RAPPORTEUR : MARTIN BRICE AKONO (CC)**

**EXAMINATEUR : JACQUES ZRA (CC)**



*Juillet 2024*

## SOMMAIRE

Sommaire.....	i
Dédicace.....	ii
Remerciements.....	iii
Liste des abréviations.....	iv
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	v
Résumé.....	vi
Abstract.....	vii
Introduction générale.....	1
Première partie : Approche théorico-conceptuelle de l'étude.....	16
Chapitre 1 : Contexte général.....	17
Chapitre 2 : Didactique des langues étrangères et notion de Bilinguisme.....	39
Chapitre 3 : De l'oral, de l'écrit et des performances d'expressions écrite et orale.....	56
Deuxième partie : Approche analytique de l'étude.....	84
Chapitre 4 : Analyse des productions écrites et orales des apprenants.....	85
Chapitre 5 : Rendement de l'étude.....	108
Conclusion générale.....	121
Références Bibliographiques.....	125
Annexes.....	139
Table des matières.....	143

**DÉDICACE**

À mes parents

**FOUMANE MEBA LA VENIR DIEUDONNÉ**

et

**MONEYANG JOCELYNE**

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail a nécessité la contribution de plusieurs personnes auxquelles nous tenons à témoigner notre profonde gratitude.

Nous aimerions tout d'abord remercier notre encadrant, le Dr Akono Brice. Sa patience ainsi que ses conseils et sa disponibilité ont été indispensables pour nous tout au long de ce parcours.

Nous disons merci aux enseignants du Département d'Études Bilingues pour les enseignements et les séminaires reçus aux premier et second cycles.

Nous voudrions aussi dire merci aux parents, Foumane Meba Lavenir Dieudonné et Moneyang Jocelyne, à la famille Bitouni et à la famille Moneyang. Ils ont su nous soutenir moralement, financièrement et intellectuellement.

Enfin, nous disons merci à tous ces enseignants et apprenants qui ont bien voulu collaborer contribuant ainsi à faire avancer l'enquête.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

APC :	Approche Par Compétences
B.E.P.C :	Brevet d'Étude Premier cycle
C.E.P :	Certificat d'Études Primaires
<i>E.F.L:</i>	<i>English as a Secong Language</i>
<i>E.N.L:</i>	<i>English as a Native Language</i>
<i>E.S.L:</i>	<i>English as a Foreign Language</i>
<i>E.S.O.L:</i>	<i>English For Speakers of Other Languages</i>
<i>F.S.L.C:</i>	<i>First School Leaving Certificate</i>
<i>GCE O' Leve l:</i>	<i>General Certificate of Education, Ordinary Level</i>
<i>GCE A' Level:</i>	<i>General Certificate of Education, Advanced Level</i>
LBEII :	Lycée Bilingue d'Ebolowa II
MAO :	Méthode Audio-Orale
MD :	Méthode Directe
PPO :	Pédagogie Par Objectifs

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Population cible.....	12
Tableau 2 : Population annexe.....	12
Tableau 3 : Le système éducatif anglo-saxon camerounais.....	23
Tableau 4 : Le système éducatif francophone.....	24
Tableau 5 : Les statuts et fonctions des langues parlées à Ebolowa.....	26

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Les trois cercles de diffusion de l'anglais.....	33
Figure 2 : Schéma primaire du développement de la performance orale.....	74
Figure 3 : Schéma primaire du développement de la performance écrite.....	78
Figure 4 : Illustration du déséquilibre entre performances au collège Atin-Fek.....	105
Figure 5 : Illustration du déséquilibre entre performances au LBEII.....	106
Figure 6 : Illustration du déséquilibre entre performances au collège Atin-Fek et au LBEII.....	106

## Résumé

L'apprentissage d'une langue est un processus conscient et volontaire. Celui-ci peut parfois être complexe et soumis à des facteurs qui peuvent avoir un impact direct ou indirect, positif ou négatif sur lui. L'un des défis lorsque l'on apprend une langue est de montrer une maîtrise symétrique de celle-ci aussi bien lorsque l'on parle que lorsque l'on écrit. C'est pourquoi notre travail porte sur une étude des performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais au secondaire : le cas des élèves de *form 2* du Lycée Bilingue d'Ebolowa II et du Collège Bilingue Atin-Fek. Notre but premier étant de voir comment l'apprentissage de l'anglais à des élèves francophones, dans un environnement francophone se passe et si celui-ci porte des fruits. Pour ce faire, nous avons procédé à une descente sur le terrain qui nous a permis de récolter les différentes données nécessaires à notre enquête. Les analyses effectuées par la suite nous ont permis de découvrir qu'il existe un déséquilibre entre les expressions orales et écrites des élèves, l'oral l'emportant sur l'écrit. Les raisons directes identifiées sont l'environnement dans lequel sont plongés les apprenants et les méthodes qu'utilisent leurs enseignants d'anglais. Toutefois, toute modestie gardée, nous avons suggéré quelques solutions afin d'éviter à l'avenir ou de rattraper un (potentiel) problème d'asymétrie entre les performances linguistiques des apprenants francophones de l'anglais. Ces esquisses de solutions sont réparties en multiples rôles à être respectivement joués par les élèves eux-mêmes, par leurs enseignants d'anglais, par leurs parents et par les structures et ministères chargés de l'éducation.

**Mots clés :** Symétrique, déséquilibre, performances orales, performances écrites.

## **Abstract**

Learning a language is a conscious and voluntary process. The latter can sometimes be complex and subject to factors which can have a direct or indirect, positive or negative impact on it. One of the challenges when learning a language is to demonstrate symmetrical mastery of it both when speaking and writing. This is why our work focuses on a study of oral and written performances of francophone learners of English in secondary school: the case of form 2 students of the General Bilingual High School of Ebolowa II and the Atin-Fek Bilingual College. Our primary goal being to see how the teaching and learning process of English to and by francophone learners, in a francophone environment works, and if it bears fruits. In order to do so, we carried out a field trip which allowed us to collect the various data necessary for our investigation. The analyses carried out subsequently allowed us to discover that there is an imbalance between oral and written expressions of the students, with the speaking prevailing over the writing. The direct reasons identified are the environment in which the learners are immersed as well as the methods used by their English teachers. However, with all modesty kept, we have suggested some solutions in order to avoid in the future or to catch up a (potential) problem of asymmetry between the linguistic performances of francophone learners of the English language. These outlines of solutions are divided into multiple roles to be respectively played by the learners themselves, by their English teachers, by their parents and by the structures and ministries in charge of education.

**Keywords:** Symmetrical, imbalance, oral performances, written performances

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Le travail que nous présentons est intitulé : **Étude des performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais au secondaire : cas des élèves de form 2 du Lycée Bilingue d'Ebolowa II et du Collège Bilingue Atin-Fek**. Dans cette première étape, nous procéderons à une présentation du sujet, suivie des motivations, de la revue de littérature, de la problématique, des hypothèses de recherche, des objectifs, du corpus, du cadre théorique, du cadre méthodologique et enfin du plan.

## **I- Présentation du sujet de recherche**

L'apprentissage d'une langue peut être perçu par plusieurs comme un défi. Tout au long du processus d'apprentissage et même après, il est courant qu'un grand nombre d'élèves rencontrent des difficultés quand il faut s'exprimer dans la langue cible. Parmi ces difficultés qui les empêchent de s'exprimer correctement, nous notons l'incapacité de s'exprimer couramment à l'oral, la non-maîtrise des règles de grammaire et d'orthographe, etc. Ce qui conduit souvent à un déséquilibre entre leurs niveaux de performances orale et écrite. En effet, de nombreux apprenants parviennent à atteindre des niveaux élevés dans la performance orale, mais s'en sortent moins à l'écrit. Pour d'autres, c'est l'inverse. Le développement déséquilibré de ces performances peut amener les apprenants à avoir des limites dans la communication, et ce dans plusieurs situations.

Le sujet interroge comparativement les performances écrites et orales des apprenants francophones de l'anglais, au secondaire. Les apprenants qui seront visés ici sont des élèves francophones de form2, inscrits au Lycée Bilingue d'Ebolowa II (Essinguili), et des élèves francophones de form2, inscrits à *Atin-Fek College*, institution privée bilingue.

Afin que notre sujet soit plus compréhensible, nous nous essayerons à une présentation des termes et notions clés.

En grammaire générative et en linguistique, compétence et performance sont deux termes indissociables l'un de l'autre. C'est pourquoi en définissant ce que c'est que **la performance**, il serait judicieux de définir également la compétence, car ces deux termes vont de pair. Calvet (2017) explique à cet effet que la compétence est le savoir qu'un locuteur a d'une langue, tandis que la performance est la réalisation concrète de ce savoir. Il poursuit en disant que ce couple de concepts définit le comportement linguistique d'un locuteur lorsque celui-ci perçoit l'information (par le biais des phrases) ou la transmet.

**La performance orale** fait référence à la capacité d'un individu à pouvoir s'exprimer de manière claire dans une langue parlée. Elle implique non seulement le besoin de pouvoir adapter son

discours en fonction de l'interlocuteur et du contexte, mais aussi la nécessité de maîtriser des compétences linguistiques telles que la syntaxe, la prononciation correcte, la grammaire, le vocabulaire.

**La performance écrite** quant à elle est appréhendée par Bouchard (1989 :160) comme étant « la capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées ». C'est l'aptitude d'une personne à pouvoir s'exprimer efficacement dans une langue écrite. Elle implique la maîtrise des éléments linguistiques et textuels tels que la syntaxe, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe.

Les mots clés définis et le sujet éclairci, nous nous proposons de mentionner les raisons qui justifient le choix de notre sujet.

## **II- Motivations**

Notre choix pour ce sujet n'est pas aléatoire car il repose sur des raisons personnelle et scientifique.

Sur le plan personnel, nous aspirons à enseigner un jour à la fois, le français à des apprenants d'expression anglaise et, l'anglais à des apprenants d'expression française. En effet, l'enseignement et la transmission du savoir ont toujours fait partie de nos passions. C'est pourquoi nous étudions les lettres bilingues et la linguistique. Grâce à cette formation reçue, nous voyons et approchons les langues de façon différente. Les grammaires qui sont souvent les aspects majeurs étudiés lors de l'apprentissage de nouvelles langues, deviennent ici des constituants d'un ensemble plus grand. En effet, nous approchons les langues de par leur organisation syntaxique, la forme des mots et leurs prononciations (en contexte et indépendamment d'un contexte), les sens et significations des mots et expressions (employés en contexte ou non). Toutes ces expériences acquises nous prédisposent à l'enseignement.

Sur le plan scientifique, nous entreprenons cette recherche afin de pouvoir déceler les éléments qui peuvent influencer positivement et/ou négativement le processus d'apprentissage de l'anglais par des francophones. Nous envisageons proposer quelques solutions qui aideraient à rendre l'apprentissage plus aisé et plus efficace. Les francophones dans l'apprentissage de l'anglais ont presque toujours rencontré des difficultés tant à l'écrit qu'à l'oral. D'après des études antérieures menées par d'autres chercheurs, ces difficultés pourraient être liées à des facteurs comme des transferts linguistiques, les différences entre la langue parlée ou orale et la langue écrite, une mauvaise méthode d'enseignement, etc. Les difficultés énoncées ci-dessus pourraient être à l'origine

du déséquilibre entre les performances orales et les performances écrites. En tant que chercheuse, nous sommes motivée par la contribution que nous pourrions apporter dans le cadre heuristique.

Après avoir mentionné les motivations, il est capital de rappeler les différents auteurs qui nous ont guidés dans notre travail grâce à leurs recherches.

### **III- Revue de littérature**

Bon nombre d'auteurs ont abordé la thématique qui fait l'objet de notre étude, chacun selon sa perspective.

À cet effet, Ntankeu (2001) dans son mémoire *The performance of students in GSS Sa'a Learning English: A study in Grammatical Ability*, étudie la performance des apprenants francophones de l'anglais. Il met l'accent sur le fait que les élèves s'expriment mal en anglais (tant à l'écrit qu'à l'oral) parce qu'ils sont influencés par leurs langues maternelles et par le français. Il administre des questionnaires aux étudiants et aux enseignants, afin de trouver des raisons secondaires. Les résultats obtenus ont démontré qu'entre autres, la plupart des enseignants ne donnent pas la possibilité aux élèves de s'exprimer. Aussi, les élèves sont dans des salles remplies, ce qui occasionne l'indiscipline pendant les cours d'anglais. Ntankeu a par conséquent recommandé aux enseignants de suivre des séminaires afin d'améliorer leurs connaissances en pédagogie. Également, il leur a conseillé de faire participer les élèves plus souvent

Hamadou (2006) écrit *The use of Appropriate Expressions in English: The case of 3rd year Francophone Bilingual Students of Bambili*. Dans ce travail, il examine la compétence écrite des étudiants francophones apprenant l'anglais. Il se donne pour mission dans son analyse de trouver les causes liées au faible niveau de ces apprenants en anglais, quand ils s'essayent à la production écrite. Comme Ntankeu (2001), il a trouvé que les apprenants francophones de l'anglais rencontrent des difficultés, et celles-ci émanent principalement de l'influence du français. Des situations d'interférence linguistique, de « *code-switching* » et « *code-mixing* » sont alors revues ici. Hamadou propose par conséquent que les élèves ne doivent pas assimiler les structures du français à celles de l'anglais, car différentes. Aussi, il suggère que ces élèves doivent passer une année entière en Angleterre, où ils seront complètement immergés dans un environnement purement anglais, et pourront donc apprendre la langue de façon effective.

Sokeng (2010) examine le niveau ou encore la performance en anglais des nouveaux bacheliers francophones au Cameroun, dans son travail scientifique intitulé *The English Language Proficiency of Francophone secondary school leavers in Cameroon*. Pour ce faire, un test semblable

au TOEFL (*Test Of English as a Foreign Language*) est soumis aux différents élèves concernés, dans l'optique d'évaluer leurs performances linguistiques (*Listening, Speaking, Reading, Writing*). De plus, trois questionnaires ont été administrés respectivement aux élèves, à leurs parents et aux enseignants d'anglais du secondaire. Les résultats du test ont révélé que le niveau général des apprenants, en anglais, est très bas, malgré le cursus d'étude de 7 ans au secondaire, où ils sont quand même exposés à la langue. Les questionnaires à leur tour ont permis de faire ressortir quelques raisons qui justifieraient ce niveau très bas en anglais. Entre autres raisons, ont été citées : « les mauvaises méthodes d'enseignement », « l'absence répétée des enseignants dans plusieurs lycées et collèges », « les ouvrages au programme qui ne mettent pas l'accent sur l'écoute, le parler », « les mauvaises conditions de vie ». Il a été recommandé par Sokeng que l'épreuve d'anglais à l'examen du baccalauréat soit définie, et que les élèves aient accès à leurs copies à la fin des corrections. Aussi, elle suggère que les enseignants doivent s'atteler à booster le vocabulaire des apprenants ; ceci par le biais des exercices par exemple. Elle parle entre autres de « *closure* », et explique que c'est une sorte d'exercice qui consiste à écrire une phrase ou un texte, en omettant certains mots ; les élèves pourront ensuite compléter les vides en se servant de leurs créativité et des connaissances acquises.

Ouafi (2017) dans son mémoire de Master ayant pour thème : *Analyse descriptive des productions écrites des apprenants de la première année moyenne* débute en faisant ressortir plusieurs définitions de la tâche d'écriture. Elle parle ensuite de cohérence textuelle, de production écrite, etc. En outre, elle explique que les erreurs dans les productions écrites sont dues à des facteurs relevant de l'interlingual ou de l'intra lingual. Par la suite, elle recense les types d'erreurs. On retrouve les erreurs phonétiques, les erreurs des phonogrammes, des morphogrammes, des homophones, des idéogrammes, les erreurs de segmentation et bien d'autres. Pour finir, elle suggère quand et comment corriger ces erreurs.

Maanser et Reghis (2019) dans leur travail de recherche intitulé *l'apport de la lecture dans le développement de la compétence scripturale chez les élèves de 4e année moyenne* définissent la lecture comme étant « un outil didactique qui sert à communiquer ». Dans la suite de leur étude, elles énumèrent les étapes de la lecture : la pré-lecture, la lecture et la post lecture ou l'après lecture. Ensuite elles continuent avec les types de lecture et mentionnent la lecture studieuse, la lecture balayage ou écrémage, la lecture active, la lecture de repérage, la lecture analytique. Elles poursuivent en parlant des composantes de la lecture : le lecteur, le texte et le contexte.

Tahar (2020) dans son mémoire de master intitulé *L'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite en classe de FLE (cas des apprenants de la 3ème AM)*, parle des stratégies de lecture. Comme Maanser et Reghis, elle fait ressortir les étapes de la lecture. Cependant, Tahar présente une partie intitulée l'articulation lecture/écriture dans laquelle elle prescrit aux apprenants de ne pas « adopter les stratégies acquises dans leurs langues maternelles et de les réutiliser dans la seconde langue ». Elle mentionne également le fait que l'écriture est une compétence qui doit être acquise progressivement par les apprenants.

Lakehal (2020) dans son mémoire intitulé : *Le travail en groupe pour une meilleure maîtrise de la production écrite en classe de FLE. Cas des élèves de la 3ème année moyenne, CEM Omar Ibn El khattab à In Salah* introduit en mentionnant le travail de groupe qui est une pratique pédagogique apparue dans les années 1970. Lakehal poursuit en donnant l'historique et les différents types de travaux de groupe. Parlant de la production écrite elle affirme que c'est « un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. ». Elle dit ensuite que « l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral. Lecture/écriture. ». On ne saurait dissocier écrire de lire et vice versa. Elle suggère que pour bien écrire, il faudrait premièrement maîtriser la grammaire de la langue dans laquelle on se veut d'écrire, ensuite le lexique de cette langue et enfin son orthographe. Elle poursuit en énumérant les différentes démarches qu'un enseignant doit suivre lorsqu'il est en séance de production écrite avec des élèves. Elle termine en montrant comment on peut évaluer la performance écrite d'élèves apprenants une nouvelle langue.

Le présent mémoire s'inscrit dans une perspective nouvelle. Il se propose d'identifier les différents facteurs qui favorisent le développement de la performance orale au profit de la performance écrite ou l'inverse, ceci dans l'apprentissage de l'anglais par des apprenants francophones. Aussi, il se veut de proposer différentes solutions afin de pouvoir remédier à un déséquilibre entre performances linguistiques.

#### **IV- PROBLÉMATIQUE**

En contexte d'apprentissage d'une langue nouvelle (en milieu institutionnel), les étudiants sont dans la norme immergés dans un environnement favorisant l'acquisition de toutes les compétences linguistiques se rapportant à cette langue. En effet, ils sont soumis à des activités supposées améliorer leur lecture, leur écriture, leur écoute et leur parler en langue étrangère. Cependant, les élèves n'écrivent pas toujours tel qu'ils parlent, et vice versa.

Le problème qui se pose est celui du déséquilibre entre la performance orale et la performance écrite des apprenants francophones, quand ils s'expriment en anglais. Les questions posées dans l'optique de résoudre ce problème constituent la problématique en elle-même.

À cet effet, une question principale est formulée : comment se manifeste le déséquilibre entre les performances des élèves francophones à l'oral et à l'écrit et qu'est-ce qui le justifie ?

À cette question principale, se greffent deux questions secondaires :

➤ Quel est l'impact de l'environnement et du contexte dans l'apprentissage de l'anglais par les apprenants francophones ?

➤ Quelles sont les méthodes d'enseignement de l'anglais employées au Lycée Bilingue d'Ebolowa II et au Collège Atin-Fek ?

## **V- HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

À la suite des questionnements précédents, nous émettons un certain nombre d'hypothèses, notamment une hypothèse principale et deux hypothèses secondaires.

L'hypothèse principale est la suivante : le déséquilibre observé se manifesterait en faveur de la performance écrite et cela pourrait se justifier par des facteurs aussi bien internes qu'externes aux apprenants.

À cette hypothèse principale, s'ajoutent deux hypothèses secondaires :

➤ L'environnement et le contexte d'apprentissage pourraient avoir un impact positif et négatif dans l'apprentissage de l'anglais par ces élèves ;

➤ Les différentes méthodes utilisées dans l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones pourraient ne pas toujours être adéquates.

## **VI-OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Les différentes hypothèses énoncées orientent sur les objectifs à atteindre. L'objectif général de ce travail est ainsi de déterminer comment se manifeste le déséquilibre entre les performances orales et les performances écrites des apprenants francophones de l'anglais lorsque ceux-ci s'expriment, tout en essayant de justifier le phénomène.

De l'objectif général découlent deux objectifs secondaires :

➤ Comme premier objectif, nous comptons montrer que l'environnement et le contexte d'apprentissage ont un impact positif et négatif dans l'apprentissage de l'anglais par ces élèves ;

➤ Ensuite, nous voulons examiner les différentes méthodes utilisées dans l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones afin de voir si celles-ci sont adéquates et efficaces, ou pas du tout.

## VII- CORPUS

Le corpus est capital dans un travail de recherche. Il rend le travail plus crédible et authentique. Dans cette étude, nous ferons dans un premier temps appel aux questionnaires. En effet, un questionnaire sera administré aux élèves pour pouvoir obtenir leurs avis sur certains points importants de la recherche. Le questionnaire des élèves est constitué d'un ensemble de questions, dont les réponses nous permettront d'avoir un aperçu de la conception qu'ils ont de leur processus d'apprentissage de l'anglais, et du niveau de performance qu'ils pensent avoir à l'écrit et à l'oral. En plus des élèves qui sont notre principale préoccupation, les enseignants de langue anglaise eux aussi se verront administrer un questionnaire. Le questionnaire des enseignants sera composé d'un ensemble de questions liées aux performances, à l'écrit et à l'oral de leurs élèves francophones, et aussi, aux méthodes qu'ils emploient pour pouvoir leur enseigner l'anglais.

Ensuite, nous recenserons les feuilles de composition, corrigées ou non-corrigées de tous ces élèves ; le but étant ici de voir comment les apprenants s'expriment vraiment en anglais écrit. Les feuilles de composition permettront aux chercheurs de déterminer s'il y existe des écarts dans le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, etc. Grâce aux feuilles de composition, nous serons donc à même d'analyser leurs niveaux de performance écrite, afin de pouvoir la comparer avec les niveaux de performance orale.

Enfin, les élèves seront interviewés. Les interviews consisteront juste à leur poser les mêmes questions qui leur ont été posées dans la partie *Writing* de leurs différentes épreuves d'évaluation. Grâce aux interviews, nous serons capable de déterminer si les apprenants sont fluents ou non en anglais oral, s'ils ont un bon niveau de compréhension et d'expression orale, et de déterminer s'ils font des erreurs ou pas quand ils s'expriment en anglais. Ceci constituera notre corpus oral.

## VIII- CADRE THÉORIQUE

Dans cette étude, la théorie principale sur laquelle nous nous appuyerons est la didactique.

La didactique est l'une des sciences de l'éducation qui se focalise sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, de manière générale. Elle repose sur trois termes majeurs : l'enseignant, l'élève et le savoir (« Triangle Didactique/Triangle de Houssaye (Houssaye ;1986)»). Comenius, philosophe et membre du mouvement des Frères Tchèques, est le père fondateur de la didactique moderne. Comenius dans son ouvrage *Didactica Magna* (1657) mentionne pour la première fois le terme didactique. L'idée principale derrière son ouvrage qu'il titre *Didactique de la vie*, est de montrer à tout le monde comment apprendre et enseigner n'importe quoi. Son modèle de

didactique tient particulièrement compte des élèves. En effet, Comenius suggère que l'apprentissage devrait s'étendre au-delà des salles de classe et que les enseignants devraient créer des environnements qui favorisent l'apprentissage.

La didactique de Comenius s'intéresse aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle se concentre également sur les différentes techniques, méthodes et stratégies mises en œuvre pour simplifier et faciliter l'apprentissage des élèves dans différents contextes éducatifs.

Comme théorie secondaire, nous ferons appel à la didactique des langues étrangères. « Les langues étrangères s'inscrivent au sein de la didactique des langues dont elles constituent des sous-ensembles particuliers » (Cuq ; 2005 : 43). La didactique des langues est une branche de la didactique qui se focalise essentiellement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Celle-ci traite de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire ou étudiantin.

Claude Marcel Goulet est l'un des grands noms qui apparaissent lorsqu'on fait allusion à la didactique des langues. En effet, c'est grâce aux ouvrages de ce linguiste et didacticien (publiés dans les années 1960 et 1970) sur l'enseignement des langues étrangères que nous pouvons parler aujourd'hui d'une didactique des langues. Cependant, il est important de souligner que plusieurs autres linguistes et théoriciens ont également contribué au développement de cette théorie.

Les principes majeurs de la didactique des langues sont : la contextualisation, l'interaction, la communication, l'individualisation, la progression, l'autonomie, la rétroaction, l'évaluation.

La didactique des langues nous sera indispensable dans ce travail en ce sens qu'elle tourne principalement autour du processus d'apprentissage d'une langue dans un contexte particulier, des méthodes utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage, des attitudes des élèves ainsi que de celles des enseignants, etc. Et cette recherche est menée dans l'optique de savoir si les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, le cadre dans lequel les élèves de la ville d'Ebolowa se retrouvent sont propices à un apprentissage équilibré (parlant des performances) de la langue anglaise.

Entre autres théoriciens ayant parlé de la didactique des langues étrangères, nous pouvons citer Stephen Krashen. Krashen fait tout d'abord une distinction entre acquisition et apprentissage d'une langue. Pour lui, il y a apprentissage lorsque les élèves sont exposés à des règles grammaticales et des structures de la langue. L'acquisition intervient à son tour lorsque les apprenants sont exposés à la langue. Krashen émet l'idée selon laquelle, l'acquisition d'une langue est un processus naturel et inné qui se produit lorsque les apprenants sont exposés à une langue dans un contexte significatif et

authentique. Les principes de la didactique des langues d'après Krashen sont : l'importance de l'input, la nécessité d'un environnement d'apprentissage favorable, l'importance de l'exposition répétée.

Jean-Pierre Cuq a également beaucoup apporté à la didactique des langues étrangères. Celui-ci va dans la même lancée que Krashen en soulignant l'importance d'un environnement et d'un contexte pouvant permettre aux apprenants de mieux comprendre la langue. Il met également l'accent sur les méthodes pédagogiques employées par les enseignants, et propose que l'enseignement de la langue doit être adapté aux besoins et aux intérêts de chaque élève. De plus, Cuq exhorte les élèves à pratiquer la langue entre eux.

Claire Kramersch est une chercheuse américaine qui a travaillé sur la didactique des langues étrangères. En effet, celle-ci a évoqué la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues étrangères. Kramersch pense qu'afin d'apprendre une langue de manière effective, il faudrait au préalable s'imprégner des réalités socioculturelles qu'elle renferme. La langue est indissociable de la culture. « La langue et la culture sont les deux facettes d'une même médaille » Benveniste (1976 : 263). Apprendre la culture d'une langue aiderait donc à apprendre cette langue. Kramersch explique que les enseignants doivent aider les élèves à développer une sensibilité culturelle. Elle encourage les apprenants à être exposés à la culture afin de pouvoir mieux comprendre et utiliser la langue, et pouvoir interagir avec des locuteurs natifs. Dans notre travail, nous nous appuyons essentiellement sur la théorie de Jean-Pierre Cuq.

## **IX- CADRE METHODOLOGIQUE**

Le cadre méthodologique est le lieu où le chercheur présente les différentes étapes par lesquelles il est passé pour pouvoir collecter les données. Aussi, celui-ci informe sur la méthode à utiliser dans l'analyse des données. Ici, la ville d'Ebolowa est notre terrain d'enquête. Nous voulons savoir s'il y'a un déséquilibre entre les performances orales et les performances écrites des apprenants francophones de l'anglais. Nous nous remettons alors au contexte, à l'environnement, et aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage en ce sens qu'ils ont un impact direct dans l'apprentissage des élèves. Investiguer les méthodes d'enseignement/apprentissage et l'environnement d'apprentissage relève de la didactique des langues. Pour ce faire, nous devons nous rendre sur le terrain. C'est dans cet ordre d'idées que nous avons choisi comme terrains d'enquêtes spécifiques le Lycée Bilingue d'Ebolowa II (Essinguili) et le Collège Bilingue Atin-Fek (Essinguili).

Dans cette partie, seront respectivement présentés le terrain d'enquête, la population cible ainsi que l'échantillon d'enquête, les instruments et la procédure de collecte des données.

## **Terrain d'enquête**

Pour le choix du terrain d'enquête nous avons opté comme susmentionné pour la ville d'Ebolowa au Sud du Cameroun. Il s'agit d'une ville rurale, comparée à Yaoundé et à Douala par exemple, qui sont plutôt urbaines. Le choix de ce lieu pour mener notre enquête se justifie par le souci de savoir comment l'apprentissage de l'anglais par les francophones se fait en zone rurale (francophone), et si cet apprentissage est effectif. Nous avons choisi deux établissements de la ville : le Lycée Bilingue d'Ebolowa II (Essingui), et le Collège Bilingue Atin-Fek (Essingui).

## **Population cible et échantillon d'enquête**

Le déséquilibre entre les performances orales et écrites chez des sujets camerounais francophones qui veulent s'exprimer en anglais devient un phénomène très courant. Afin de pouvoir trouver des solutions à ce problème, il faudrait tout d'abord revenir à la source. C'est pourquoi la salle de classe que nous avons choisie pour l'enquête est la classe de form 2 (5e). En effet, la classe de form 2 est située dans un champ idéal pour cette recherche. Celle-ci n'est ni trop éloignée du primaire, ni trop éloignée des classes du second cycle où l'apprentissage des langues devient moins évident (contrainte d'âge). Les élèves de form 2 ont à la fois une connaissance du primaire et du lycée. Ils ont achevé un cursus de 6 années et ont déjà une année d'expérience dans le nouveau cursus.

### **Population cible**

Le Lycée Bilingue d'Ebolowa II (Essingui) et l'Atin-Fek College (Essingui) ont chacun en leur sein une seule classe de form2. Au lycée bilingue, l'effectif des élèves de form2 est de 50 (francophones et anglophones confondus). Au collège bilingue, l'effectif est de 22 (francophones et anglophones confondus).

L'échantillonnage ne s'est pas fait de façon hasardeuse. Le questionnaire a été remis à tous les élèves des différentes form2 présents dans les enceintes des établissements. À la fin, par souci de respect de la délimitation imposée par notre thème, les feuilles de questionnaire remplies par les apprenants ont été triées afin de permettre aux chercheurs de travailler uniquement avec les réponses des francophones. L'effectif total de la population cible est de 30 élèves, représentatif des form2, comme mentionné dans le tableau qui suit.

Classe	Garçons	Filles	Total	
<i>Form2</i> (Lycée)	13	11	24	30
<i>Form2</i> (Collège)	4	2	6	

**Tableau 1: Population cible**

Ce tableau représente le nombre d'apprenants ayant répondu au questionnaire, leurs établissements respectifs ainsi que leurs différentes salles de classes. Au lycée Bilingue d'Ebolowa II, 13 garçons et 11 filles ont répondu au questionnaire. Au Collège Bilingue Atin-Fek, il s'agit de 4 garçons et 2 filles. Ce qui fait un total de 30 apprenants.

### Population annexe

La didactique des langues de Jean-Pierre Cuq nous pousse à nous intéresser non seulement aux méthodes d'apprentissage mais également aux méthodes d'enseignement de l'anglais. Nous nous interrogeons sur les différentes approches mises en place pour permettre aux élèves d'apprendre l'anglais. C'est pourquoi, un questionnaire a été administré aux enseignants d'anglais peu importe le grade et l'institution dans laquelle ils dispensent les cours. Le but visé est d'avoir assez d'éléments pour pouvoir contribuer à favoriser un développement équilibré entre les performances orales et écrites des élèves francophones lorsqu'ils s'expriment en anglais. Pour les enseignants dispensant les cours hors d'Ebolowa, nous avons pris soin de leur rappeler le contexte de l'étude.

Institutions scolaires	Nombre d'enseignants d'anglais	Total
Lycée Bilingue d'Ebolowa II	3	10
Lycée Technique d'Ebolowa	1	
Lycée de Ntui	5	
Lycée Bilingue de Maroua	1	

**Tableau 2: Population annexe**

Le tableau ci-dessus nous informe sur le nombre d'enseignants ayant participé à l'enquête et les différents établissements dans lesquels ils enseignent. Nous avons pu obtenir des réponses d'enseignants de divers établissements. Trois enseignants du Lycée Bilingue d'Ebolowa II, un du Lycée Technique d'Ebolowa, cinq du Lycée de Ntui et un du Lycée Bilingue de Maroua ont bien voulu participer à cette enquête. Ce qui fait un total de 10 enseignants.

## **Instruments de collecte des données**

Dans le but de pouvoir recueillir les données utiles à notre travail, nous avons utilisé comme premier instrument le questionnaire. Ensuite, nous nous sommes servie des copies des élèves pour pouvoir analyser leurs performances écrites. Enfin, nous avons utilisé un dictaphone, qui nous a aidé à analyser le niveau de performance orale des apprenants.

## **Procédure de collecte des données**

Afin que la réalisation de ce travail de recherche soit possible, nous avons fait appel à différentes techniques pour récolter les informations nécessaires. En effet, la documentation, le questionnaire, l'interview et le scan des feuilles de composition sont les différentes techniques qui ont été mises en œuvre pour la collecte des données.

### **La documentation**

Encore appelée technique documentaire, la documentation est tout simplement le fait de baser ses assertions sur des documents, des récits au préalable lus et étudiés.

En effet, nous nous sommes appuyée sur des mémoires et de thèses, des livres et créations littéraires, des manuels scolaires, guides pédagogiques et didactiques, des articles trouvés sur le net et des usuels tels que différents dictionnaires simples, de spécialités et des encyclopédies. Cette étape est la toute première concernant la prise de données.

### **Le questionnaire**

Dans les recherches en didactique des langues, le questionnaire est souvent employé comme « approche quantitative, par exemples pour établir les profils linguistiques des étudiants et connaître leurs pratiques face à l'enseignement de la langue » (Millán et Roux (2023 : 353)). Le questionnaire est un recueil des questions que des chercheurs administrent à la population de leur choix, afin de pouvoir obtenir leurs avis sur certaines choses, infirmer ou alors confirmer certains faits.

Malala (2016) se prononçant au sujet du questionnaire, affirme qu'« un questionnaire d'enquête comprend normalement trois formes de questions, à savoir : les questions ouvertes, fermées et semi-fermées/semi-ouvertes ». C'est la deuxième étape de la prise de données. Les questionnaires que nous avons administrés aux élèves francophones de *form 2* et aux enseignants d'anglais ont été façonnés de telle sorte que nous, chercheure, puissions recueillir un certain nombre d'informations fiables, et qui nous permettront d'avancer de manière efficace dans notre travail. Dans ces différents questionnaires d'ailleurs, nous y avons fait figurer progressivement des questions fermées, des questions semi-ouvertes et des questions ouvertes. Les questions fermées nécessitent un

choix exclusif entre les réponses proposées dans le questionnaire. Les questions semi-ouvertes à leur tour impliquent un choix de réponse entre les différentes propositions données dans le questionnaire. Cependant celui-ci s'accompagne d'un espace blanc afin de permettre à l'élève de se justifier. Les questions ouvertes elles permettent aux élèves de s'exprimer sans que rien ne leur soit imposé, et de laisser libre cours à leurs pensées.

Le questionnaire a été administré de manière directe aux différents participants. En effet, 37 élèves de *form 2*, dont 27 du lycée bilingue d'Ebolowa II (Essinguili) et 10 du collège bilingue Atïn-Fek (Essinguili) ont participé à cette expérience. Cependant, 30 fiches de questionnaire uniquement vont être retenues car les 7 autres, qui ont été remplies par des élèves anglophones, éloigneraient complètement les chercheurs de leur sujet si elles étaient considérées. Le travail qui est en cours de réalisation porte essentiellement sur le processus d'apprentissage de l'anglais par les élèves francophones. Tenir en compte des copies d'élèves anglophones, ou non-francophones, pourrait fausser les analyses.

Pour ce qui est des enseignants, trois professeurs d'anglais du lycée bilingue d'Ebolowa II (Essinguili), un du Lycée Technique d'Ebolowa, cinq du lycée de Ntui et un du Lycée Bilingue de Maroua ont participé à cette enquête. Ce qui fait un total de 10 enseignants.

### **Le scan des copies d'évaluation**

Il s'agit de la troisième étape de la prise de données. Nous avons pour objectif ici, d'évaluer les performances écrites des apprenants. Les copies des élèves ont été scannées, mais la partie qui nous intéresse est en effet la dissertation. Voir comment les élèves parviennent à écrire l'anglais dans leur cadre scolaire normal est le but de cette partie. Le scan des copies est complémentaire à l'interview car, nous pourrions attester d'une concordance ou non entre ce que les apprenants francophones de l'anglais disent et ce qu'ils écrivent.

### **L'entretien ou interview**

L'interview renvoie tout simplement au fait de poser des questions à un tiers sur une thématique donnée. En didactique des langues, il est courant dans le cadre des travaux de recherche d'utiliser « l'observation (avec enregistrements audio ou vidéo) comme pré-enquête et les entretiens semi-directifs pour travailler, par exemple, sur les représentations des enseignants et des étudiants » (Millán et Roux (2023 : 353)). C'est dans cet ordre d'idées que nous avons décidé d'employer les entretiens.

Les réponses données par les interviewés aux questions posées nous aideront à valider ou invalider dans la suite de nos analyses, les hypothèses émises et aussi à enrichir notre travail et à le rendre davantage crédible. Ces réponses ont été transcrites à l'aide de la transcription orthographique d'Avanzi, Delafontaine et Thibault. La transcription orthographique « respecte l'orthographe standard sans aménagement » (Avanzi et Alii (2021 :1). Nous avons également fait appel à la transcriptions phonétique grâce à l'alphabet phonétique international afin d'illustrer des sons (interférences) se rapportant au français.

C'est la dernière étape de la prise de données. Dans le cadre de l'interview, seuls les élèves y participent et ceux-ci sont interrogés sur leur(s) sujet(s) d'*Essay Writing* ou encore de dissertation. En effet, n'administrer que des questionnaires à des élèves pour pouvoir attester d'un potentiel déséquilibre entre leurs performances orales et leurs performances écrites reviendrait un peu à leur suggérer ou à presque leur imposer des éléments de réponses. En tenant en compte que certains pourraient ne pas être authentiques dans le remplissage des questionnaires, nous avons jugé bon de les soumettre à cet exercice oral, grâce auquel le chercheur pourra en temps réel se frotter aux éventuelles lacunes des élèves. Au LBEII, 12 apprenants ont participé à cette activité. Il s'agit notamment de 2 filles et de 10 garçons. Au collège Bilingue, il s'agit de 5 élèves dont 1e fille et 4 garçons. Ce qui fait un total de 17 apprenants.

L'interview en elle-même est essentiellement utilisée pour évaluer le niveau de performance orale des élèves.

La partie qui suit concerne exclusivement l'analyse des productions écrites puis celle des productions orales des élèves.

## **X- PLAN DU TRAVAIL**

Notre travail est organisé en deux parties. La première partie est théorique et comporte trois chapitres. Elle nous informera sur des points tels que le contexte général de l'apprentissage de l'anglais par les francophones, les thématiques autour de l'acquisition, de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, ainsi que sur les performances orales et écrites. La deuxième partie elle, est pratique. Elle comporte deux chapitres et portera sur une analyse objective et détaillée des copies d'évaluation, et des réponses données pendant les interviews et, sur une interprétation des données, une présentation des implications et une proposition de solutions au problème de déséquilibre entre les performances orales et les performances écrites des apprenants francophones de l'anglais.

# **PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THÉORICO-CONCEPTUELLE DE L'ÉTUDE**

L'étude des concepts clés, du contexte et des théories qui gravitent autour d'un sujet de recherche est une étape importante dans la réalisation d'un mémoire. Elle pose les bases théoriques de la recherche et favorise une meilleure compréhension et implication de la part de l'audience, du et sur le travail accompli. De ce fait, quel est l'impact de l'environnement et du contexte dans le cadre de cette étude ? Cette partie s'intéresse alors à faire ressortir le contexte général de l'apprentissage de l'anglais par les élèves francophones. À la suite, le cadre théorique qu'est la didactique en général nous est présenté sous tous ses aspects. Nous avons un aperçu des méthodes et approches utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, des toutes premières, au plus récentes, en passant par celles encore en vigueur aujourd'hui. Enfin, la partie est clôturée par une analyse conceptuelle approfondie sur l'écrit, l'oral et sur les différentes performances qui y sont rattachées.

# CHAPITRE 1: CONTEXTE GÉNÉRAL

Comme dans tout travail de recherche, une mise en contexte est indispensable. Le sujet s'articule autour de plusieurs axes, et ceux-ci sont inhérents à la situation géographico-historique du Cameroun et à l'histoire de la propagation de l'anglais dans le monde. De ce fait, quel est le contexte général de cette étude ? Quel est le contexte de l'apprentissage de l'anglais par les apprenants francophones d'Ebolowa ? Le premier chapitre a pour but de faire ressortir les raisons de l'implantation de l'anglais au Cameroun en général et à Ebolowa en particulier, ainsi que celles de l'apprentissage et de l'enseignement de cette langue, par et aux élèves francophones des zones susmentionnées. Pour ce faire, un bref historique et un rappel du profil linguistique des différents sous-systèmes éducatifs en vigueur et du type d'anglais enseigné aux francophones, dans le Cameroun et à Ebolowa sont nécessaires.

## **1.1. Le Cameroun**

Le Cameroun est, d'après le page web officielle de la présidence de la république du Cameroun (prc.cm, 2023), un pays d'Afrique centrale, situé au fond du golfe de Guinée. Il est délimité au Nord par le Tchad, au Sud par le Congo Brazzaville, à l'Est par la République Centrafricaine, et à l'Ouest par le Nigeria.

### **1.1.1. Delimitation géographique et territoriale**

Le Cameroun est un pays de 475 442 km<sup>2</sup> de superficie, reparti en dix régions administratives. Les huit qui suivent : L'Extrême-Nord, le Nord, l'Adamaoua, l'Est, le Sud, le Centre, l'Ouest et le Littoral sont dites régions francophones, et les deux ci-après : le Sud-Ouest et le Nord-Ouest sont dites régions anglophones. Les plus grandes villes y sont Garoua, Bamenda, Bafoussam, Maroua, Douala, étant la capitale économique, et Yaoundé, la capitale politique.

### **1.1.2. Démographie**

Le Cameroun compte une population totale de 27 744 989 habitants d'après *The World Factbook-Central Intelligence Agency* consulté le 24 février 2020. Plus récent encore, d'après *Worldometer*, la population du Cameroun est estimée à 28 543 891, à la date du 13 juillet 2023. Le peuple camerounais se compose essentiellement d'une pléthore d'ethnies. Nous en comptons environ 240, subdivisées en trois grands groupes (Bantous, Semi-Bantous, Soudanais) et correspondant par ailleurs à 240 langues nationales (prc.cm, 2023). Biloa (1999) lui, fait un recensement de 248 langues. Le nombre de langues varie le plus souvent en fonction de la distinction qui est faite entre langue et variété d'une langue.

### **1.1.3 Profil linguistique**

Comme mentionné plus haut, le Cameroun constitue ce que l'on appelle un patrimoine linguistique. Celui-ci regorge d'un nombre impressionnant de langues. Grâce à un recensement récent de Glottolog.org (consulté le 09/06/2023), le nombre de langues retrouvées au Cameroun est désormais estimé à 309. Parmi elles nous comptons les langues officielles, les langues francaises (ou *lingua franca*), et les autres langues nationales.

Les deux langues utilisées dans l'administration et dans les institutions camerounaises sont le français et l'anglais. Celles-ci sont dites langues officielles. Le français et l'anglais au Cameroun possèdent un statut égal d'après la constitution de 1996.

Le terme « *lingua franca* » est défini par Samarin (1972 :661) comme étant « une langue utilisée habituellement par des personnes dont les langues maternelles sont différentes, dans le but de faciliter

la communication entre elles ». Au Cameroun, nous pouvons en décompter 03 majoritaires et 08 minoritaires. Les premières sont notamment le Fulfulde ou Foulani, le Pidgin et le Bédi (Kouega 2007 :16). Ces langues ont en commun le fait qu'elles soient parlées dans des aires géographiques assez larges. Les dernières sont entre autres le Bulu, le Duala, le Kanouri, le Mungaka, le Wandala, l'Haoussa, le Basaa et l'Arabe Choa (Chia 1983).

Les autres langues sont toutes des langues nationales. Kouega (2007:21) en décompte 244. Kouega (2007b) explique que le Cameroun est un pays multilingue dans lequel plusieurs langues, de statuts variés, coexistent. Deux langues officielles, trois lingua francas majeures, plusieurs lingua francas mineures, près de 300 langues vernaculaires et au moins un parler mixte créée par les jeunes du Cameroun.

#### **1.1.4. Historique du Cameroun**

Il est important pour la suite de notre travail de rappeler les différentes étapes et changements qui ont conduit le Cameroun au pays qu'il est aujourd'hui.

##### **1.1.4.1. Le Cameroun précolonial**

Il y'a plus de 30.000 ans, le Cameroun était organisé en royaumes. Parmi ces royaumes nous comptons notamment le Royaume-Bandjoun, le Mandara, Bamoun et le Kanem-Bornou. Les premiers hommes à peupler le Cameroun étaient des pygmées.

##### **1.1.4.2. Le Cameroun colonial**

Le Cameroun traverse des luttes internes, des guerres internes orchestrées par différents peuples, ceci dans le but d'annexer les territoires voisins. Jusque-là, la présence d'européens n'était pas encore envisageable. C'est seulement en 500 (A J-C) que l'on note la présence d'un *étranger*, Fernando Po, navigateur portugais. Cette présence européenne se poursuit avec l'arrivée en 1884 des allemands. Ceux-ci étaient intéressés par l'agriculture, et avaient notamment remarqué en ce territoire un potentiel agricole exploitable et exportable.

###### **1.1.4.2.1. Le Cameroun allemand**

Le 12 Juillet 1884, Heinrich Barth et Gustav Nachtigal signent un traité (traité germano-duala) avec les rois Bell et King Akwa. À l'issue de la signature de ce traité, le Kamerun, comme appelé autrefois par les allemands, est automatiquement placé sous protectorat allemand. La langue parlée dans les écoles et dans l'administration est l'allemand. Bien que les langues nationales soient également utilisées. La colonisation allemande perdure de 1884 à 1916. Pendant la première guerre mondiale, les troupes franco-britanniques pénètrent et conquièrent le Cameroun. Ce qui marque la

fin de la colonisation allemande. Le Cameroun sera quelques temps après, confié par la Société des Nations, à la France soit les quatre cinquièmes, et les un cinquième restant au Royaume-Uni.

#### **1.1.4.2.2 Le Cameroun français et le Cameroun britannique**

Le Cameroun est, de 1916 à 1946, placé sous mandat de la France et du Royaume Uni. Après la seconde Guerre Mondiale, il est désormais sous tutelle de ces deux pays. Les langues de l'administration et des institutions ici, sont le français en territoire français et l'anglais en territoire britannique.

#### **1.1.4.3. Le Cameroun postcolonial**

En 1960 la période tutélaire française s'achève, ceci en raison de l'indépendance du Cameroun français qui est proclamé le 1<sup>er</sup> Janvier 1960. Le Cameroun anglais lui, est déclaré libre par un referendum décidé le 11 février 1961. Le 1<sup>er</sup> Octobre 1961, les deux Cameroun, par le biais d'un referendum, ont fusionné. À l'issu du referendum, le territoire a été nommé République fédérale du Cameroun en 1972, ensuite République unie du Cameroun et enfin, République du Cameroun en 1984.

Après l'accession à l'indépendance, les pays colonisés avaient l'habitude d'adopter la langue de l'ancienne puissance coloniale. Le Cameroun, ayant dans sa totalité été colonisé par deux puissances coloniales, a décidé après son accession à l'indépendance de conserver le français et l'anglais et de faire de ces langues les deux seules langues officielles du pays. Kouega (2007 :3), parlant du Cameroun avant la colonisation, après la colonisation et, de la réunification à l'unification, affirme que ces différents passages ont favorisé l'introduction, l'évolution et le développement de deux langues officielles notamment le français et l'anglais, au Cameroun.

Le Cameroun devient donc, un pays bilingue, avec pour langues officielles le français et l'anglais.

#### **1.1.5. Bilinguisme au Cameroun**

Le bilinguisme est défini par le linguiste français Georges Mounin comme étant la « coexistence de deux langues dans la même communauté, pourvu que la majorité des locuteurs soit effectivement bilingue. ». Au Cameroun, le bilinguisme est une prescription des lois fondamentales suite à la réunification en 1961 du Cameroun français et du Cameroun britannique.

Le Titre Premier de l'État et de la Souveraineté, Article 1 alinéa (3) de la constitution révisée de 1996 stipule que « la République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire ».

Le système éducatif camerounais est reparti en deux sous-systèmes que sont le sous-système éducatif anglophone et le sous-système éducatif francophone.

Avant la réunification, l'anglais était utilisé pour dispenser les cours dans toute l'étendue du Cameroun britannique. Dans le Cameroun francophone par contre, c'était le français. Après la réunification et par la suite l'unification, les acteurs de l'indépendance et d'autres politiciens et hommes d'État, ont jugé bon d'insérer de nouvelles matières dans chaque niveau et sous-système d'éducation. L'anglais donc, est devenu dans le système francophone une matière obligatoire. Le français à son tour, est devenu une matière obligatoire dans le système anglophone. Le but premier étant de faire assimiler, et de manière effective aux camerounais les deux langues officielles de leur territoire.

Certains parents francophones ont décidé d'inscrire leur progéniture dans des écoles anglophones. Ils ont constaté que l'enseignement seul de l'anglais comme objet d'étude ne suffisait pas pour que leurs enfants soient bilingues. Kouega (2003. Ma traduction) cité par Sokeng (2010), parlant de l'échec de ce programme, en a énuméré certaines causes. Celui-ci fait allusion entre autres causes « au nombre insuffisant d'enseignants, au manque de livres » etc.

« Beaucoup de parents d'élèves francophones trouvent incontestablement que, parler deux langues est devenu un véritable atout et cherchent de ce fait la meilleure manière d'enseigner une deuxième langue étrangère à leurs enfants » ajoute Enyegue (2017). Le bilinguisme qui va découler de ce choix des parents est appelé bilinguisme élitiste. En effet le bilinguisme élitiste, expliqué par Skutnabb-Kangas et cité par Hakuta (1990) est « une forme de bilinguisme où l'acquisition de la L2 est une question de choix de la part des parents plutôt qu'une nécessité absolue guidée par des circonstances économiques ou politiques ».

Au fil du temps, nous remarquons un nombre considérable d'enfants issus de familles francophones, inscrits dans des écoles anglophones. Ce nombre va de plus en plus croissant. L'on ne pourrait pas en dire autant des enfants anglophones, qui eux restent scotchés à leur système éducatif certainement parce que l'anglais est devenu la langue de *la vie* internationale. D'après Sala (2014: 13-14):

*one peculiar vigorously reported changing trait in Cameroon's bilingualism today is the tendency for francophones to flood English-q-medium schools and universities. Consideration of the enrolment in*

*anglophone schools in Cameroon shows an increasing number of francophone students pursuing the English medium educational system in Cameroon. This phenomenon has been reported in Simo Bobda (2001), Anchimbe (2005), Echu (2005), Mforteh (2008), Ngefac (2010) and Fonyuy (2010). English departments in Cameroonian state universities noticeably enough have an increasing number of names from francophone regions. Echu (2005: 654) notes that the number of francophone children who attend anglophone primary schools far outweighs the number of anglophone children who attend francophone primary schools.*

Les francophones qui suivent un cursus scolaire anglo-saxon ont intégralement droit aux mêmes cours que les anglophones qui y sont. Ceux-ci sont également plongés dans un environnement qui devrait faciliter l'apprentissage, ou même l'acquisition de l'anglais. En effet, l'immersion est l'une des techniques les plus efficaces pour apprendre une langue. Read (1999) assimile même l'immersion linguistique à une sorte de « bain de langue » (*language bathe*), tout ceci dans le but d'expliquer que l'immersion permet à des personnes qui veulent apprendre une langue d'être grandement exposées à cette langue.

#### **1.1.6. Le système éducatif au Cameroun**

Au Cameroun, le système éducatif est régi par la loi numéro 98/004 du 14 avril 1998. Ce système est reparti en trois types d'enseignements distincts. Nous avons d'abord l'enseignement de base, ensuite l'enseignement secondaire et enfin l'enseignement supérieur. L'enseignement de base concerne la maternelle et les écoles primaires, l'enseignement secondaire concerne les collèges et les lycées, et l'enseignement supérieur concerne les universités, les instituts et écoles de formation. L'enseignement au Cameroun est public et privé. Les différents ministères qui encadrent le système éducatif camerounais sont entre autres :

- Le Ministère de l'éducation de base ;
- Le Ministère des enseignements secondaires ;
- Le Ministère de l'enseignement supérieur ;
- Le Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle.

Après l'accession à l'indépendance, les deux Cameroun comme nous l'avons mentionné, se sont réunis et ensuite unis. Cette unification a été la cause de la division du système éducatif

camerounais en deux sous-systèmes éducatifs. D'un côté nous avons le système éducatif britannique ou anglo-saxon, ou encore anglophone et de l'autre côté le système éducatif français ou francophone. Ce sont des héritages de la colonisation. Il est d'ailleurs écrit dans l'article 15 de la loi susmentionnée :

(1) *Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.*

(2) *Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.*

### 1.1.6.1. Le sous-système éducatif anglophone

La langue d'enseignement dans ce système est l'anglais. Le système anglophone est subdivisé en trois groupes majeurs : la maternelle, le primaire et le secondaire. Le cursus à l'école maternelle est de deux années (02), à l'école primaire la durée est de six années (06), et au secondaire, sept (07) années.

<i>Nursery</i>	<i>Primary</i>	<i>Secondary</i>
<i>Pre-Nursery</i>	<i>Class One</i>	<i>Form One</i>
<i>Nursery 1</i>	<i>Class Two</i>	<i>Form Two</i>
<i>Nursery 2</i>	<i>Class Three</i>	<i>Form Three</i>
—	<i>Class Four</i>	<i>Form Four</i>
—	<i>Class Five</i>	<i>Form Five</i>
—	<i>Class Six</i>	<i>Lower Sixth</i>
—	—	<i>Upper Sixth</i>

**Tableau 3** : Le système éducatif anglo-saxon camerounais

La fin d'année en *Class Six* est sanctionnée par un examen national, à l'issue duquel, un diplôme appelé *F.S.L.C (First School Leaving Certificate)* est obtenu. En *Form five*, et en *Upper Sixth*, les élèves sont soumis en fin d'année à des examens nationaux eux aussi. Ceux qui réussissent obtiennent respectivement les diplômes suivants : *GCE O' Level (General Certificate of Education, Ordinary Level)* et *GCE A' Level (General Certificate of Education, Advanced Level)*.

### 1.1.6.2. Le sous-système éducatif francophone

Ici, l'enseignement est fait en français. Comme le système éducatif anglophone, il est scindé en trois principaux groupes. La maternelle, le primaire et le secondaire.

<b>Maternelle</b>	<b>Primaire</b>	<b>Secondaire</b>
Petite Section	S.I.L	Sixième
Moyenne Section	C.P	Cinquième
Grande Section	C.E 1	Quatrième
—	C.E 2	Troisième
—	C.M 1	Seconde
—	C. M2	Première
—	—	Terminale

**Tableau 4** : Le système éducatif francophone

Au C.M 2, les élèves subissent en fin d'année un examen national, cet examen est appelé C.E.P., et le diplôme remis aux admis est également appelé C.E.P (Certificat d'Études Primaires). En classes de Troisième, Première et Terminale, les élèves sont soumis à de différents examens. Ceux-ci sont respectivement le B.E.P.C (Brevet d'Études du Premier Cycle), le Probatoire et le Baccalauréat. Les diplômes remis aux admis, portent les mêmes noms.

Le premier lycée bilingue au Cameroun a été créé en 1963, et celui-ci avait pour nom le lycée bilingue fédéral. « Au lycée bilingue par contre, les élèves faisaient l'acquisition d'un niveau de langue élevé grâce au doublement des cours [...] » Christiane et Georges Courade (1983, pp : 524-525). Les élèves inscrits au lycée bilingue avaient et ont d'après eux, la possibilité de pratiquer un bilinguisme effectif, grâce à leur exposition aux deux langues.

## **1.2. La ville d'Ebolowa**

Ebolowa est la ville dans laquelle nous avons mené notre enquête. Il est impératif de donner quelques éclaircis sur cette ville, et sa particularité par rapport à cette enquête.

### **1.2.1. Situation géographique et démographie**

Ebolowa est une localité du Cameroun, chef-lieu de la région du Sud, située dans la partie francophone du pays. Au Nord, elle est délimitée par Mengong, à l'Est par Mvangan, au Sud par Ambam, et à l'Ouest par Biwong-Bané. Elle est située à 158km de la capitale politique (Yaoundé), et est peuplée par 250 000 habitants en 2019 d'après *Wikipédia*. 56 km<sup>2</sup> est la superficie de cette communauté *urbaine*. Sa proximité avec le Gabon, la Guinée équatoriale, fait en sorte qu'il y ait un croisement de cultures. En effet, nous pouvons y retrouver des personnes appartenant à d'autres tribus (Bamoun, Bamiléké) du Cameroun, ou même des gabonais et équato-guinéens qui sont là pour faire du commerce. Ebolowa se voit vite transformée en une agglomération rurale, composée d'une

population multiculturelle. Cependant, le peuple et la langue nationale dominante restent respectivement les Bulus et le Bulu.

### 1.2.2. Profil linguistique

Ebolowa est une ville qui accueille du monde de divers horizons. Elle regorge d'habitants originaires d'autres régions du Cameroun, qui y sont pour des raisons de commerce (compte tenu de sa proximité avec d'autres pays). Il n'est pas anodin d'y rencontrer des natifs de ces pays limitrophes à Ebolowa.

Ces peuples de différentes localités, en arrivant, ont trouvé les populations autochtones de la ville ; les Bulus, les Ewondo et les Ntumus. Au fil du temps, l'arrivée des autres ethnies a conduit à un brassage culturel, ce qui a occasionné une diversification de la population. En plus des Bulus, Ewondo, Ntumus cités plus-haut, on y rencontre désormais des peuples comme les Haoussas et Fulbés, issus du Grand-Nord du pays (Extrême-Nord, Nord, Adamaoua), les Bamilékéés et les Bamouns, issus de l'Ouest du Cameroun, les Banen, originaires du Centre, et d'autres peuples. Le brassage culturel et ethnique d'ailleurs, qui a été causé par ce grand *rassemblement* dans la ville d'Ebolowa, a conduit à faire d'elle une ville multilingue. Et, qui dit ville multilingue, dit pour la plupart des cas habitants ou locuteurs plurilingues ou au moins bilingues.

En plus des langues nationales citées, il est important de mentionner que le français est également une langue majoritaire dans la ville d'Ebolowa. C'est même la langue principale de l'administration, du marché, etc. Cependant, une minorité s'exprime quand même en anglais. Les langues parlées dans la ville d'Ebolowa ont chacune des statuts bien définis. Didier de Robillard cité par Bitjaa (2004 :523), définit le statut comme étant

*la position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions (ex : langue de la religion sera très valorisée dans une théocratie.) On distingue généralement le statut de fait (de facto empirique et explicite) et le statut juridico-constitutionnel (de jure, explicite).*

Une langue ayant donc un statut de jure sera une langue reconnue par la législation, et pratiquée dans l'administration et les institutions. Par contre, une langue ayant le statut de fait sera employée dans la vie courante pour des échanges entre citoyens, commerçants, etc. Toutefois, une langue peut avoir à la fois un statut de *jure* et un statut de *fait*.

Langues	Statuts	Fonctions sociales
FRANÇAIS	<i>Statut de jure</i>	<b>Langue officielle</b> : <i>langue de l'administration</i> (diffusion des textes officiels, législatif et juridiques, interactions dans les services publiques, cérémonies et rencontres officielles) <i>Langue de l'enseignement</i> (des institutions scolaires, centres de formation) ; <i>Langue des médias</i> (presse écrite, radio, télévision, Internet, cinéma)
	<i>Statut de facto</i>	<b>Langue véhiculaire</b> : interaction entre les locuteurs de différentes langues,  <b>Langue familiale</b> : communication entre parents et enfants dans certaines familles.  <b>Langue religieuse</b> : culte, messes, prières, récital des versets.
ANGLAIS	<i>Statut de jure</i>	<b>Langue officielle</b> : <i>langue de l'administration</i> (diffusion des textes officiels, législatif et juridiques, interactions dans les services publiques, cérémonies et rencontres officielles) <i>Langue de l'enseignement</i> (des institutions scolaires, centres de formation) ; <i>Langue des médias</i> (presse écrite, radio, télévision, Internet, cinéma)
BULU	<i>Statut de Jure</i>	<b>Langue nationale</b> : <i>langue de promotion culturelle, identitaire</i> (culture, traditions, réunions associative)  <i>Langue enseignée</i> (expérimentale au primaire et secondaire); <i>langues des médias</i> (radio/télévision)
	<i>Statut de facto</i>	<b>Langue véhiculaire</b> : communication entre locuteurs de langues intelligibles (bulu, ewondo, ntumu)  <b>Langue d'intégration</b> : personnes d'autres cultures désireuses de s'intégrer volontairement dans la société d'accueil.  <b>Langue familiale</b> : parlée au foyer  <b>Langue de culte</b> : culte, messes, prières, Chants, récital des versets.
NTUMU	<i>Statut de jure</i>	<b>Langue nationale</b> : langue de promotion culturelle, identitaire (culture, traditions, réunions associative)
	<i>Statut de facto</i>	<b>Langue familiale</b> : parlée au foyer
EWONDO	<i>Statut de jure</i>	<b>Langue nationale</b> : langue de promotion culturelle, identitaire (culture, traditions, réunions associative)
	<i>Statut de facto</i>	<b>Langue familiale</b> : parlée au foyer  <b>Langue religieuse</b> : culte, messes, prières, Chants, récital des versets.

**Tableau 5 : les statuts et fonctions des langues parlées à Ebolowa** Source : Bouh (2016).

Le tableau ci-dessus est représentatif des différents statuts qu'occupent les langues parlées dans la ville d'Ebolowa. Nous constatons que le français possède une fonction de langue officielle c'est-à-dire qu'il est utilisé dans l'administration mais en dehors de cela, il possède trois autres fonctions : celle de langue véhiculaire attestant qu'il est parlé entre citoyens et dans les places publiques comme au marché, celle de langue familiale c'est-à-dire qu'il est parlé dans les foyers, et celle de langue religieuse c'est-à-dire qu'il est parlé dans les églises. L'anglais quant à lui, ne possède dans la ville d'Ebolowa qu'une seule fonction : celle de langue officielle. Ce qui veut dire qu'il est utilisé dans la diffusion des textes officiels pour ne citer qu'un rôle.

### **1.2.3. Pratique du bilinguisme**

Le Cameroun devient un pays officiellement bilingue, et celui-ci « consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales. » (Loi d'orientation N° 98/004, 1998 ; Art. 3). La ville d'Ebolowa fait partie des huit régions francophones du pays, et l'anglais y est enseigné dans tous les établissements scolaires. Les écoles francophones dispensent dans les différentes salles de classe des cours d'anglais, et les écoles anglophones, des cours de français. Dans les établissements bilingues à Ebolowa, les français et l'anglais ne sont pas utilisés et employés de façon interchangeable ; c'est-à-dire que les cours enseignés en français, ne sont pas également enseignés en anglais par exemple. Ce qui se passe plutôt est qu'il existe une section francophone et une section anglophone, les deux ne se mêlant pas entre elles et, étant chacune des extensions des systèmes éducatifs francophone et anglophone.

Les habitants de la ville d'Ebolowa sont principalement des francophones. Les différentes méthodes employées par les professeurs pour pouvoir enseigner l'anglais à leurs apprenants ont souvent été la méthode directe, la méthode communicative, la méthode par tâches. Cependant, Ebolowa étant encore une ville en cours d'urbanisation, les élèves et les enseignants n'ont pas accès aux ressources qui pourraient les aider dans leurs tâches respectives. Les élèves n'ont pas le matériel adéquat, les bibliothèques ne sont pas, ou presque pas fournies, l'influence du français est trop grande, les élèves n'ont pas le goût du risque et manquent de motivation, etc. Cependant, suite à ces différents problèmes, les enseignants d'anglais veulent faire leur travail, c'est-à-dire, permettre aux élèves d'acquérir et de s'exprimer couramment en langue anglaise. Ceux-ci créent alors de nouvelles méthodes, ou alors adaptent celles déjà existantes afin qu'elles puissent au-moins permettre aux élèves d'acquérir les bases en anglais, et de pouvoir s'exprimer même de manière simple en cette langue. Bouh (2016) dit à cet effet :

*les pratiques linguistiques sont rythmées par l'application de la méthodologie directe et l'approche notionnelle fonctionnelle (approche communicative). Cependant, les contingences liées soit à la situation économique des élèves et des établissements scolaires (très peu d'élèves disposent du manuel scolaire et la bibliothèque ne dispose pas de stocks suffisants pour toutes les classes) soit à un constat d'inadéquation entre la norme didactique et les situations d'enseignement-apprentissage ont amené les enseignants à s'éloigner de ces principes et à se rabattre sur des pratiques qui leur permettraient tout au moins de fournir l'essentiel des connaissances de la langue aux apprenants.*

Le bilinguisme officiel à Ebolowa est encore à un état primitif, cependant nous notons les efforts individuels et collectifs de quelques organismes et services. Il nait du croisement, post-colonisation, entre le français et l'anglais. Comme toutes les langues, les langues française et anglaise ont des origines et des histoires. Toutefois, vu que c'est l'anglais qui nous intéresse dans cette recherche, il est judicieux d'investiguer son origine et les raisons et processus de sa propagation dans le monde, au Cameroun et à Ebolowa.

### **1.3. Origine et propagation de l'anglais**

Ici, nous parlerons de l'origine de la langue anglaise, des différents contextes qui ont menés à sa création, de son évolution au cours des siècles, et de sa propagation dans le monde, au Cameroun et dans la ville d'Ebolowa en particulier.

#### **1.3.1. Origine de l'anglais**

Le mot « anglais » est issu du nom d'une tribu germanique appelée Angles. Le peuple Angles originaire de l'Allemagne du Nord et du Danemark, a participé au V<sup>e</sup> siècle à l'invasion de l'île Britannique. Cependant les Angles n'étaient pas les seuls à envahir l'île Britannique, il y avait également les Saxons et les Frisons.

L'anglais est une langue indo-européenne-germanique, qui prend ses origines en Angleterre. Le français a largement influencé la syntaxe, le vocabulaire et la grammaire de la langue anglaise. En effet près de 70% des mots de cette langue proviennent du français. En grande Bretagne au moyen-âge, l'anglais n'était pas la seule langue parlée. Il y avait également le latin, les langues celtes, le français.

### 1.3.1.1. Le vieil anglais ou *Old English* (449-1066 apr. J-C)

Il était parlé par les allemands ou les tribus germaniques qui s'étaient installées en Grande Bretagne, après avoir repoussé les Celtes vers le Pays de Galles, l'Écosse. Les Saxons, les Frisons, les Jutes et les Angles étaient les noms de ces différentes tribus. Les dialectes germaniques qu'ils employaient ont été nommés : l'Anglo-Saxon. Les mots comme *the, ear, water, child* proviennent de l'Anglo-saxon. L'anglais parlé à cette époque est difficilement compris, voire incompréhensible par les locuteurs de l'anglais moderne. Il s'agit de l'anglais utilisé dans *Beowulf*. Voici un exemple de vers extrait de ce poème : **Ex1-a** « *Hwæt. We Gardena in geardagum, þeodcýninga, þrym gefrunon, hu ða æþelingas ellen fremedon* ». Les Vikings par la suite se sont également installés en Grande Bretagne, apportant avec eux leur langue, appelée l'Ancien Norse. C'est de l'Ancien Norse que des mots comme *sky, law, they, bag* sont issus.

L'anglais à cette période, comme toutes les langues vivantes, n'est pas resté statique, mais a évolué au fil des siècles. Alfred le grand, alors roi en ce temps, croyait fermement en l'alphabétisation des personnes par l'anglais vernaculaire, et non par le latin. De son vivant, et même jusqu'à sa mort, il a combattu et empêché les vikings de venir à bout de la langue anglaise. Il est à l'origine d'un mouvement de mise à l'écrit des textes juridiques et de traduction de textes variés comme *Ecclesiastical History of the English People* de Bede, et fait partie des personnes qui ont hissé au plus haut cette langue.

### 1.3.1.2. Le moyen anglais ou *Middle English* (1066-1450)

William le Conquérant a envahi avec succès la Grande-Bretagne, grâce à ses troupes normandes. Les normands à cette époque parlaient une langue appelée l'Ancien Français. L'ancien français est devenu la langue de la cour royale, tandis que l'ancien anglais est devenu la langue parlée par les paysans. Au fil du temps, l'ancien français et l'anglais ont fusionné et ont donné naissance à une nouvelle langue. C'est cette langue qu'on a appelé le **moyen anglais**. La langue de cette époque, bien qu'étant assez ressemblante à l'anglais parlé aujourd'hui, reste tout de même encore incompréhensible dans l'ensemble. Voici ci-après un exemple de vers de cette époque, prélevé dans les *contes de canterbury*, écrit par Chaucer :

**Ex 1-b) :**

*Whan that Aprille, with his shoures soote  
The droghte of March hath perced to the roote  
And bathed every veyne in swich licour,*

*Of which vertu engendred is the flour'*

### 1.3.1.3 L'anglais moderne naissant/anglais élisabéthain ou *Early Modern English* (1450-1800)

Cette période est marquée par l'apparition d'un phénomène connu sous le nom de *The Great Vowel Shift*. Les sons vocaliques longs étaient remplacés par des sons vocaliques plus courts. C'est le cas de *oo* par exemple qui a muté et est devenu *ouh*, *mine* qui était prononcé *meen*, *boot* comme *boat* etc. Parmi les causes de ce phénomène, a été mentionnée la présence considérable de mots empruntés qui, venus avec leurs aspects linguistiques, rendaient confus les locuteurs de l'anglais sur leurs prononciations.

L'anglais de cette période est assez similaire à l'anglais contemporain ou anglais de nos jours, cependant il reste encore difficile à comprendre à cause du choix des mots. C'est en effet avec un extrait du prologue de *Roméo et Juliette* de Shakespeare, alors poète de cette époque que nous verrons illustrer nos propos.

**Ex 1-c) :**

*Two households, both alike in dignity  
(In fair Verona, where we lay our scene),  
From ancient grudge break to new mutiny,  
Where civil blood makes civil hands unclean.*

### 1.3.1.4 L'anglais moderne tardif ou *Late Modern English* (1800-présent)

Cette période est marquée par la révolution industrielle et technologique qui a fait éruption, ainsi que le colonialisme et la création de l'empire britannique. Le début du 19<sup>e</sup> siècle est témoin d'innovations considérables dans les domaines de la technologie, de la science, de la médecine. La Grande-Bretagne se distingue avec l'invention de moyens de transport et de locomotions, des nouveaux équipements et infrastructures. Les Etats-Unis, un autre pays majoritairement anglophone, se démarque également avec des inventions telles que le télégraphe, le téléphone, la machine à coudre, et même l'électricité. Ce qui a inévitablement donné lieu à la création de nouveaux mots, due à l'apparition d'entités qui n'existaient pas au paravent et donc, n'avaient pas de termes pour les décrire. Nous assistons également à une anglicisation de près de la moitié des documents scientifiques existants à cette période. «*At least half of the influential scientific and technological output between 1750 and 1900 was written in English.* » (The History of English ; Ed 2023). Des mots comme *vaccins*, *nuclear*, *ozone*, qui n'existaient pas dans la période classique, voient le jour dans l'aire contemporaine, moderne.

En outre, la colonisation britannique à travers le monde, a aussi contribué à l'évolution de la structure et à la création de nouveaux mots en anglais. En Inde par exemple, *bungalow*, *jungle* sont des néologismes créés par les indiens, et intégrés dans les usages des anglais de référence standard. En Australie, des nouveaux mots comme *kangaroo*, *boomerang* sont créés pour exprimer les réalités de leur quotidien. C'est ainsi que par la suite, de nouvelles formes d'anglais appelées *New Englishes* verront le jour.

*The language continues to change and develop and to grow apace, expanding to incorporate new jargons, slangs, technologies, toys, foods and gadgets. In the current digital age, English is going through a new linguistic peak in terms of word acquisition, as it peaked before during Shakespeare's time, and then again during the Industrial Revolution, and at the height of the British Empire.*

(*The History of English*; Ed 2023).

Des mots et expressions sont créés par néologisme, et intégrés dans les échanges, et ensuite dans les dictionnaires. L'anglais n'est pas aussi réglé que le français (avec la validation préalable de l'académie française), c'est pourquoi, de plus en plus des mots sont créés, présents dans les usages courants et ajoutés dans des usuels. Nous avons par exemple l'apparition de nouveaux jargons et façon de parler : *slangs*, la création de nouveaux mots et expressions tels que *fashionista*, *on fleek*, *vape*, *queer*, *meme*, etc.

En outre, les sens des mots déjà existants, changent progressivement au fil du temps. Des mots comme *bad*, *sick*, *wicked* exprimant originalement tout ce qui est mauvais, se voient attribués le sens de bon ou bien.

Ayant élaboré sur les origines et l'historique de l'anglais, nous procéderons avec le *comment* et le *pourquoi* de sa propagation dans le monde en général, et au Cameroun, puis dans la ville d'Ebolowa en particulier.

### **1.3.2. Propagation de l'anglais**

L'anglais est de nos jours reconnu comme la lingua franca de plusieurs domaines et secteurs d'activité. Cette reconnaissance est certainement facteur de sa propagation dans le monde. Dans cette petite partie, nous verrons comment l'anglais s'est propagé et comment il a gagné le statut qu'il a aujourd'hui.

### 1.3.2.1. Dans le Monde

L'anglais est considéré comme étant la langue de l'aviation, de la diplomatie et du tourisme, de l'informatique, de la science. C'est également la langue du sport en général, des réseaux sociaux et de la communication internationale. En effet, l'anglais compte près de 379 millions de locuteurs natifs (Ethnologue Éd 2019), et est utilisé ou parlé par 1,6 milliards de personnes dans le monde. Par conséquent, une personne qui s'exprime couramment en anglais serait susceptible de se faire comprendre dans tous les pays du monde.

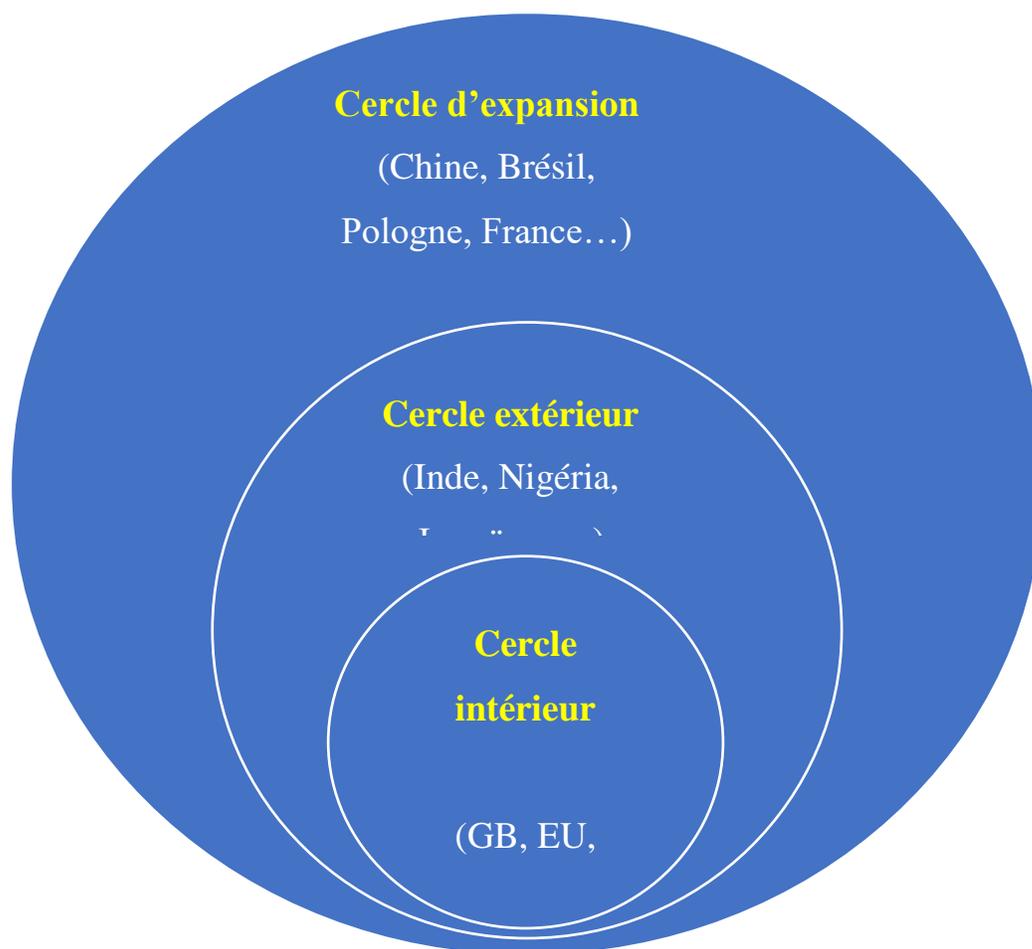
L'anglais est une langue dynamique. C'est une langue qui, en se propageant dans le monde entier, y a emporté le volet culturel avec elle. De par la distribution des films et séries, de la musique et même du marketing, plusieurs foyers et personnes dans le monde ont pu apprendre et, apprennent l'anglais. La langue est par conséquent indissociable de la culture.

Le modèle de Braj Kachru sur les différentes variétés de l'anglais, est le plus iconique, lorsqu'on vient à s'intéresser à la propagation de l'anglais dans le monde.

Le cercle intérieur est le plus petit cercle, celui-ci est encore appelé noyau. Le cercle intérieur est formé des locuteurs natifs de l'anglais (*ENL*). Pour ceux-ci, l'anglais est considéré comme leur langue maternelle. Le nombre de locuteurs natifs de l'anglais est de 380 millions approximativement.

Dans le cercle intermédiaire ou extérieur, on retrouve des personnes qui ont pour langue seconde l'anglais (*ESL*). Cette langue est un code utilisé pour la communication interne et/ou internationale, en plus d'une première langue qui existe déjà. Ici, l'anglais est souvent l'une des langues officielles, mais pas la plus dominante. Pour la plupart, ou alors la totalité des pays faisant partie du cercle extérieur, l'anglais y est arrivé par le biais de la colonisation (Grande-Bretagne et Etats-Unis d'Amérique). Le nombre de personnes utilisant l'anglais comme langue seconde varie entre 150 millions et 300 millions.

Le dernier et plus grand cercle est appelé cercle d'expansion. Celui-ci regroupe toutes les personnes qui utilisent l'anglais en tant que langue étrangère (*EFL*). Les pays qui se retrouvent dans le cercle d'expansion n'ont aucun passif politique ou colonial avec la langue, ils s'en servent juste comme médium de communication. Le nombre de personnes utilisant l'anglais comme langue étrangère varie entre 100 millions et 1 milliard.



**Figure 1 : Les trois cercles de diffusion de l'anglais. Source : d'après Kachru, 1985**

Ici sont présentés les différents cercles qui attestent de la propagation de l'anglais dans le monde. Pour circonscrire cette figure à notre cadre contextuel, nous dirons que les apprenants francophones de l'anglais étudiant dans la ville d'Ebolowa se retrouvent dans le cercle extérieur dans la mesure où l'anglais est la deuxième langue qu'ils se veulent d'acquérir (d'apprendre).

### **1.3.2.2. Au Cameroun**

L'anglais est un héritage de la colonisation britannique. Pour un souci d'unité nationale, il a lui aussi à même titre que le français, été inséré dans le système éducatif. L'anglais est la 2<sup>e</sup> langue officielle du Cameroun et il est majoritairement parlé dans les régions anglophones, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest. L'anglais au Cameroun est devenu incontournable. C'est un facteur de réussite professionnelle, sociale, scolaire etc. Parler anglais devient de plus en plus important pour les camerounais. De jour en jour, nous assistons à la création d'institutions scolaires, de formation,

suivant le mode de fonctionnement anglo-saxon. Les écoles, lycées et universités anglophones sont créées de part et d'autres du Cameroun. L'anglais devient la langue à apprendre.

Dans le sous-système éducatif anglophone, l'anglais est un médium d'enseignement et d'échange, le moyen par lequel les autres disciplines sont enseignées, et, également un objet d'étude.

*At the secondary school level, which also lasts for seven years, Anglophone pupils are taught in the English medium, a variety of subjects including accounting, biology, chemistry, commerce, and economics, to name only these few. In addition, they are taught the English language subject in the first five years of secondary education.*

(Kouega ; 2013).

L'anglais dans le monde, est la langue des échanges et des relations internationales. Au Cameroun, il possède le statut de langue officielle. C'est une langue qui permet d'accéder à de nombreuses opportunités. Plusieurs parents francophones prenant conscience de l'ampleur que prend l'anglais, inscrivent leurs enfants dans des écoles anglophones. Ceux-ci suivent le cursus anglophone et sont encadrés par une administration anglophone.

*Ces deux dernières décennies nous observons une tendance très accentuée dans presque toutes les familles qui scolarisent leurs enfants plus de la moitié est dans le sous-système anglophone. Les francophones aiment et préfèrent inscrire leurs enfants dans le sous-système anglophone, ce qui n'est pas pareil pour les anglophones.*

(Goretti ; 2022).

La fin du cursus garantit dans le meilleur des cas, pour un élève issu d'une famille francophone, un bilinguisme officiel effectif.

L'anglais qui était enseigné aux camerounais à l'époque de son insertion à l'école et même bien après, n'était pas un anglais approprié au contexte camerounais. Celui-ci renfermait des réalités propres au peuple britannique, réalités complètement différentes de celles des camerounais. Les manuels scolaires n'étaient pas à l'image de ce que vivaient les camerounais. L'apprentissage de l'anglais est très vite devenu compliqué. Simo Bobda (1997) après avoir analysé le contenu des

manuels pour l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais, explique qu'ils étaient basés sur la culture britannique (Takam 2007 : 34). Mais peu de temps après, on a pu assister à une africanisation, pour ne pas dire une *camerounisation* desdits manuels. En effet, plusieurs chercheurs affirment qu'une langue, doit être apprise et enseignée dans un contexte culturel particulier. Rivers (1964 : 19-22) affirme que «*The teaching of a language thus involves teaching aspects of the cultural system of the people who speak the language*». La culture des personnes natives à la langue doit être enseignée avec la langue.

Avec le brassage culturel, et la proximité avec les langues et réalités nationales, l'anglais a subi quelques modifications. Ces modifications ont donné naissance à une variété d'anglais, l'anglais camerounais. Celui-ci est l'anglais employé dans l'administration, dans les écoles, les hôpitaux etc., au Cameroun. Cette variété qu'est l'anglais camerounais se distingue des autres variétés par :

-La prononciation un peu particulière de certains mots.

**Ex 2-a) :** *Service* qui se prononce /sevis/ au lieu de sɜvɪs/ Kouega (2013) ;

-La création de nouveaux mots pour exprimer des réalités propres aux camerounais.

**Ex 2-b) :** *Eru, Watafufu*.

-L'attribution de nouveaux sens à des mots déjà existants.

**Ex 2-c) :** *Moto* pour référer à un conducteur de mototaxi.

-La création d'expressions particulières.

**Ex 2-d) :** *I go show you pepper* (pidgin, informel) qui équivaut à je te ferais du mal.

-Des aspects de prosodie propres aux camerounais (accent, intonation), etc.

L'anglais enseigné dans la partie francophone du Cameroun est le modèle *EFL* officieusement et *ESL* officiellement. Ceci en raison du fait qu'il n'est pas très présent dans la vie de tous les jours. Le français y est largement dominant, et une personne ne parlant même pas anglais, peut réussir et évoluer normalement dans les régions francophones. Par contraste, l'anglais enseigné dans la partie anglophone du Cameroun est la variété *ESL*. L'anglais est la langue seconde de la majorité des personnes vivant dans cette zone, en plus de leurs langues maternelles. C'est la langue de la société, de l'administration etc. C'est même la langue maternelle de certaines personnes habitant

dans les régions anglophones. Dans les grandes villes francophones du Cameroun, telles que Yaoundé et Douala par exemple, l'anglais qui est enseigné à la plupart des élèves, suit le modèle *EFL*.

### 1.3.2.3. Dans la ville d'Ebolowa

Ebolowa est une ville majoritairement rurale. Les habitants parlent principalement le français, et le bulu. D'après certaines observations que nous avons faites en zone urbaine au Cameroun, le nombre d'enfants, de personnes capables de parler une des langues nationales en plus de français qu'il maîtrise déjà, baisse considérablement de jour en jour. Les parents se focalisent à perpétuer la langue du colon parce que le système les pousse à penser qu'elle est meilleure, et ceux-ci négligent la transmission du patrimoine linguistique des ancêtres. Par conséquent, il y'a de fortes chances que l'anglais soit la deuxième langue qu'ils acquièrent ou apprennent.

En zone rurale par contre, c'est différent. Les réalités y sont différentes par rapport à celles en zone urbaine. Les parents et grands-parents échangent avec leurs petits enfants par le biais des langues locales, langues qui deviennent vite leurs langues maternelles. Dans ces régions, les langues officielles n'ont pas la même importance qu'elles ont en *ville*. L'acquisition/l'apprentissage du français est donc relégué(e) au second plan. Les personnes ici se retrouvent en situation de bilinguisme officieux, avec pour première langue la langue nationale, (pour la majorité) le Bulu, et pour deuxième langue, le français.

L'anglais à Ebolowa jusqu'à tout récemment, n'a pas vraiment été une langue qui pouvait bloquer l'évolution d'une personne, ou alors l'empêcher d'avoir accès à une opportunité de travail. L'un des seuls endroits où la langue anglaise peut avoir un impact, positif ou négatif, se trouve être le milieu institutionnel. Cependant, les élèves ne sont pas, pour la majorité, motivés à apprendre l'anglais parce qu'ils n'en voient pas l'importance dans leurs vies de chaque jour. Il est habituel d'entendre des francophones dire : « l'anglais c'est Dieu qui donne », pour exprimer leur démotivation vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue. « *In these countries, English is typically learned at school, but students have little opportunity to use English outside the classroom and therefore little motivation to learn English.* ». Kirkpatrick (2007) ici explique que l'anglais est appris dans la salle de classe, mais les élèves en dehors de cet environ, n'ont pas l'occasion de s'exprimer ; ce qui agit davantage sur leur motivation vis-à-vis de l'apprentissage de la langue.

Ebolowa est une ville majoritairement francophone, cependant pour des raisons d'unité et d'adhésion dans le but de rendre le Cameroun bilingue, les écoles anglo-saxonnes et bilingues y sont implantées. Des années après que la réforme sur le bilinguisme au Cameroun ne soit connue de tous,

Ebolowa avait toujours du mal à la mettre en œuvre. Cependant après le déploiement dans la ville d'une délégation de la Commission nationale du Bilinguisme et du Multiculturalisme le 04 octobre 2022, la ville d'Ebolowa a officiellement décidé de rendre obligatoire la pratique et le respect du bilinguisme (officiel) au sein des institutions publiques.

Les enfants issus des familles francophones qu'on inscrit dans des sections anglophones ou dans des écoles anglo-saxonnes, suivent essentiellement le cursus anglophone. Toutes leurs matières et tous leurs cours sont dispensés en langue anglaise, en dehors de *French*. Le but premier est de permettre aux enfants d'être officiellement bilingues afin que, si ceux-ci parviennent à *accéder* à la ville, au monde moderne, qu'ils puissent s'en sortir sans aucune difficulté (exode rural). À ce niveau, l'anglais que les élèves francophones inscrits en section anglophone apprennent, suit le modèle *ESOL* (*English for Speakers of Other Languages*). Ils apprennent l'anglais non pas comme une deuxième langue, mais plutôt comme une troisième, une quatrième et plus, dépendamment du nombre de langues qu'ils maîtrisent et utilisent couramment. L'*ESOL* est donc certainement le bon modèle d'anglais à enseigner à ces apprenants.

L'enseignement de l'*ESOL* a pour objectifs de :

- Recenser et examiner tous les élèves dont la l'anglais n'est ni la première ou la deuxième langue ;
- Créer une situation d'apprentissage, un environnement qui permettraient à ces élèves de réussir aussi bien que leurs camarades anglophones ;
- Surveiller l'évolution des compétences linguistiques des élèves, et les évaluer continuellement ;
- S'assurer que le corps administratif et les enseignants soient formés et qualifiés pour le challenge ;
- Fournir aux apprenants de l'anglais, de la maternelle jusqu'en Tl<sup>e</sup>, des guides qui les aideront au cours du processus ;
- Informer les parents des objectifs et des attentes en matière d'éducation, et les sensibiliser sur l'importance de leur implication dans le processus d'apprentissage de leurs enfants.

L'histoire du Cameroun nous ramène à la genèse de la création des systèmes éducatifs francophone et anglo-saxon. Ce dernier est le système le plus convoité par les francophones car, l'anglais (alors langue principale de ce système) obtient un statut de langue franque mondiale. Dans ce chapitre, nous constatons que la forte demande du système anglo-saxon par les francophones ne semble enfin de compte pas porter les fruits escomptés. Les élèves francophones apprennent l'anglais dans un environnement plus francophone qu'anglophone. Le français est la langue majoritairement parlée dans la ville d'Ebolowa. Celui-ci y occupe à lui seul la fonction de langue officielle, celle de langue véhiculaire, celle de langue familiale et celle de langue religieuse. L'omniprésence du français a un impact très prononcé sur le processus d'apprentissage des élèves. De plus à l'école, le médium de communication et la langue des échanges élèves-élèves, et parfois ou tout aussi en majorité, élèves-enseignants d'anglais, restent le français. Comment donc contourner ce handicap ? Pour répondre à cette question, nous pensons aux méthodes d'enseignement que les professeurs appliquent et aux différentes stratégies qu'ils mettent en place dans la salle de classe. Le chapitre qui suit nous informera sur les diverses méthodes et approches employées dans l'enseignement des langues.

## **CHAPITRE 2 : DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET NOTION DE BILINGUISME**

Dans ce chapitre, nous découvrons la didactique et le bilinguisme. La didactique est le cadre théorique général de cette recherche. Elle s'intéresse à la relation enseignant-savoir-élève. La didactique des langues en est le cadre théorique spécifique. Elle a les mêmes fondements que la didactique, à la seule différence qu'elle intervient principalement dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans cette partie, nous présentons les unes après les autres, les différentes méthodes, stratégies et approches didactiques et pédagogiques dont les enseignants font usage dans l'optique de pouvoir rendre plus aisé et efficient le processus d'apprentissage de leurs élèves. Vu qu'apprendre une langue entraîne forcément une situation de bilinguisme, nous allons tout aussi étudier cette notion de fond en comble, et ferons une analyse des éléments qui se rapportent à elle.

La didactique est une science qui s'intéresse à l'apprentissage, ce processus conscient, d'une quelconque discipline. La théorie de Jean-Pierre Cuq est celle qui va nous guider tout au long de notre travail. Celle-ci sous-tend l'importance du contexte d'apprentissage et des méthodes d'enseignement dans le processus d'apprentissage de la langue. Ici, nous verrons les différentes méthodes d'enseignement utilisées dans l'enseignements des langues –étrangères-. Toutefois, nous commençons ce chapitre avec une distinction entre apprentissage et acquisition.

### **2.1. Distinction entre apprentissage et acquisition**

La dichotomie acquisition/apprentissage a été pensée et formulée par Krashen dans les années 1980. L'acquisition d'après lui se fait en milieu naturel et immersif, tandis que l'apprentissage se fait en milieu institutionnel. Krashen qualifie le premier de processus inconscient, tandis que le dernier, il le taxe de processus conscient. Salgado et Alejandra (2008) font une distinction entre l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. Ceux-ci émettent l'idée selon laquelle l'acquisition serait « la façon naturelle et inconsciente de s'approprier des matériaux linguistiques tandis que l'apprentissage est une activité guidée et consciente, qui est faite en milieu institutionnel ».

Toutes ces différentes définitions de l'acquisition et de l'apprentissage linguistiques renferment des éléments similaires et majeurs. Cependant chacun a sa particularité. En ce qui concerne l'acquisition, ce sont les termes : processus inconscient, milieu naturel, exposition à la langue proprement dite, immersion, parler sans pour autant se soucier de la grammaticalité. Pour ce qui est de l'apprentissage en revanche, ce sont des termes tels que : processus conscient et réglé, milieu scolaire institutionnel, exposition à la grammaire de la langue, enseignement explicite, technique pédagogique et didactique, maîtrise des règles de conjugaison, du lexique et de la syntaxe.

### **2.2. Enseignement/apprentissage**

L'enseignement peut être défini comme étant le fait de transmettre le savoir, des connaissances ; tandis que l'apprentissage est le fait d'acquérir des connaissances. L'enseignement est défini comme un processus de transmission de savoir, de savoir-faire, de savoir être d'un enseignant vers un apprenant. Celui qui enseigne est conséquemment appelé enseignant.

Parlant de l'enseignant, Pothier (2003 : 96) affirme que « traditionnellement, l'enseignant était transmetteur du savoir et évaluateur, puis animateur, voire facilitateur, tout cela face à un groupe grand ou petit ». L'enseignant conduit les apprenants vers un point qu'ils ne peuvent pas atteindre d'eux-mêmes. Pour enseigner de manière effective, il faudrait qu'un bon enseignant ait trois choses. Celles-ci sont entre autres : une motivation ou alors l'envie d'enseigner, la maîtrise des différentes

pratiques et techniques pédagogiques et didactiques, une bonne maîtrise de soi et une connaissance très élaborée du fond à transmettre. L'enseignement est une tâche, un processus très délicat et complexe. L'enseignant doit pouvoir être capable de gérer les humeurs d'une salle de classe, tout en transmettant efficacement, et à tous les apprenants, le savoir escompté. Altet (1994 : 6) affirmait à cet effet :

*L'enseignement couvre donc deux champs de pratiques : celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique et le champ du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, domaine de la pédagogie.*

Deux termes nouveaux, dans la pratique de l'enseignement se font remarquer. Ici il s'agit de la didactique et de la pédagogie. D'après Cornue et Vergniaud (1992 : 10) :

*la pédagogie c'est tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, tout ce qui relève de ce qu'on a autre fois appelé la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail.*

*Les didactiques concernent elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline.*

Comme nous l'avons dit plus-haut, la didactique est une discipline qui s'intéresse à la science de l'enseignement, de tout ce qui peut être enseigné. L'on peut parler ici d'un domaine, d'une discipline, etc. Elle se focalise principalement sur les méthodes, les techniques et les stratégies d'enseignement.

La pédagogie elle, comporte en son étymologie un terme qui la différencie quelque peu de la didactique. Dans pédagogie, nous avons *ped*, qui est dérivé du latin et qui signifie enfant. Il s'agit de l'action d'enseigner. Elle s'intéresse aux différentes théories que l'enseignant doit maîtriser afin que son cours puisse être bien dispensé et compris par les élèves. Elle ne s'applique qu'en milieu ou contexte éducatif.

L'apprentissage est un processus menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances. Landsheere (1979) le définit comme étant un « processus d'effet plus ou moins

durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement. ». Cette définition de Landsheere ne permet pas, d'après Reboul (2010), de faire une distinction entre l'appris et l'acquis. Il ajoute ensuite que : « si « *acquis* » signifie tout ce qui n'est pas inné, ce qui est appris est acquis ; mais l'inverse n'est pas vrai ».

L'enseignement et l'apprentissage sont dits complémentaires ou encore, partagent une relation de complémentarité. En effet, sans enseignement il n'y a pas apprentissage et sans apprentissage il n'y a pas enseignement.

Le couple enseignement/apprentissage fait intervenir trois thèmes majeurs. Ceux-ci sont entre autres : apprenant, enseignant et milieu institutionnel. Le cadre scolaire, le cadre académique sont des exemples de milieux institutionnels.

### **2.3. Méthodes didactiques et approches pédagogiques utilisées pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation d'une langue cible.**

Ici, nous avons une vue sur les différentes méthodes didactiques et approches pédagogiques qui sont utilisées dans l'enseignement et dans l'apprentissage en contexte éducatif en général, et dans l'apprentissage des langues et de l'anglais en particulier.

#### **2.3.1. Méthodes d'enseignement d'une seconde langue/ langue étrangère**

Nous allons présenter ici les différentes méthodes qui ont servies, et celles qui servent encore depuis la genèse de l'apprentissage des langues jusqu'à nos jours.

##### **2.3.1.1. La méthode traditionnelle**

Depuis le moyen-âge, les langues étaient enseignées grâce à l'enseignement classique par la méthode grammaire-traduction ou encore méthode traditionnelle. En effet, le français par exemple au Canada, était utilisé pour enseigner l'anglais. Les règles de grammaire de la langue anglaise étaient parfaitement expliquées, mais en français. La traduction elle, intervenait le plus souvent lors des études de texte où les enseignants expliquaient des textes anglais en français par exemple. Cette utilisation de la langue maternelle pour enseigner et faire apprendre la langue cible semblait atteindre ses objectifs, dans la mesure où les apprenants réussissaient à saisir le sens des textes. Cependant, la méthode traditionnelle était beaucoup plus axée sur la lecture et l'écriture, et non pas sur l'oral et l'écoute. De réelles interrogations surgissaient encore quant à l'usage de la théorie sans la pratique. Cette méthode d'apprentissage et d'enseignement par traduction s'applique d'ailleurs jusqu'à présent.

D'après Prator et Murcia (1979 : 3), les cours sont faits dans la langue maternelle avec un recours minimal à la langue cible. Le vocabulaire est majoritairement enseigné sous la forme de listes contenant des mots isolés. La grammaire fournit les règles qui permettent de combiner les mots afin de pouvoir former de bonnes phrases. L'attention n'est aucunement portée sur la prononciation. Cette méthode d'enseignement, bien qu'étant encore d'actualité, ne semble pas beaucoup aider les apprenants. Les règles de grammaire, de conjugaison sont bien apprises. Cependant, ni la compréhension (orale et écrite), ni la production (orale et écrite) de l'anglais ne se voient améliorées. Certains détracteurs de la méthode ont même affirmé entre autres que « les apprenants finissaient par posséder une connaissance au sujet de la langue, plutôt que la langue elle-même ». Ils maîtrisaient la théorie sans pour autant connaître la pratique.

### **2.3.1.2. La méthode directe**

Comme autre méthode nous avons la méthode directe, en abrégé MD. Celle-ci a été créée en réaction à la première. En effet, la méthode directe condamne l'utilisation de la langue maternelle dans le but d'enseigner une langue seconde ou étrangère. Elle stipule que les cours d'anglais doivent se faire en anglais et en anglais uniquement. Les apprenants ici sont soumis à l'écoute de différents dialogues, à de nombreux exercices et des jeux éducatifs. Le but étant de les mettre dans des situations dans lesquelles ils pourront produire des phrases tout en s'épanouissant. La grammaire ici, n'est pas enseignée de façon directe, mais plutôt de manière inductive. La conjugaison quant à elle, est enseignée quand les apprenants ont déjà une certaine maîtrise, minime soit-elle, de la langue. La culture reliée à la langue d'arrivée est elle aussi enseignée et apprise de façon inductive. Sokeng (2010: 30) affirme que:

*[The Direct Method] emphasises on the fact that Second Language Learning should be more like First Language Learning with lots of oral interaction, spontaneous use of the language, and little or no analysis of grammatical rules.*

En effet, la méthode directe doit pouvoir recréer les conditions d'acquisition de la langue maternelle. L'oral et la spontanéité doivent y être les notions les plus importantes.

### **2.3.1.3. La méthode audio-orale**

Elle naît au 20<sup>e</sup> siècle suite à l'entrée en guerre (2<sup>nde</sup> GM) des États-Unis d'Amérique. Les militaires se devaient d'être au plus vite formés en langues étrangères. La méthode audio-orale, en abrégé MAO ou méthode militaire est une méthode de la didactique des langues inspirée ou alors

fondée sur la théorie du béhaviorisme, encore appelé comportementalisme. Elle s'oppose à la méthode traditionnelle et se rapproche plus de la méthode directe. En effet tout comme la méthode directe, elle prône un apprentissage plutôt direct de la langue. Cela veut dire que les enseignants ne font pas intervenir la langue maternelle pour pouvoir enseigner. Les élèves également ne doivent pas utiliser la langue maternelle pour pouvoir apprendre la langue additionnelle car ici, la langue maternelle est considérée comme une source d'interférence linguistique.

La méthode audio-orale comme précédemment mentionné, est basée sur le béhaviorisme. Ici, les apprenants passent par une sorte d'imitation, de répétition, de mémorisation des structures correctes des phrases. Après la mémorisation des structures, suit la mémorisation de différents mots qui peuvent rentrer dans lesdites structures. Tout y est réglé et restreint. Toutefois, cet exercice ou encore cette méthode d'apprentissage des langues n'inclut pas la présence d'explications ni même celles sur les différentes règles de grammaire. Les enseignants quand ils posent des questions aux élèves ils s'attendent à des réponses bien précises et normées, ce qui ne laisse aucune place à la créativité, à la prise de risque verbale, à une expression libre de la pensée. En outre, aucune erreur de la part des élèves n'est tolérée, les réponses sont suggérées par les enseignants. La méthode audio-orale fait appel à la reformulation, le remplacement, la flexion. La priorité ici est accordée à l'oral.

#### **2.3.1.4. L'approche situationnelle**

Il s'agit d'une méthode utilisée dans l'enseignement des langues. Elle émet l'idée selon laquelle les élèves apprennent plus efficacement en situations réelles. Ici, les apprenants sont confrontés à des situations qui vont les pousser à échanger ou à communiquer avec d'autres personnes. La méthode situationnelle peut servir dans le développement des quatre compétences linguistiques. Cependant, celle-ci a plus d'impact sur la compétence orale et par ricochet sur la performance orale. Dans une salle de langue étrangère la méthode situationnelle peut s'utiliser comme suit : les enseignants peuvent inviter des locuteurs natifs afin que les élèves puissent interagir avec eux. Les enseignants peuvent également créer des situations de simulation au cours desquelles une thématique est donnée et les élèves de la salle doivent en discuter entre eux. Le souci du professeur est ici de recréer ou alors de créer un cadre linguistique se rapprochant plus ou moins de la réalité et dans lequel les apprenants peuvent se comporter comme s'ils étaient dans une situation réelle. La méthode situationnelle comme la méthode par immersion permet aux élèves d'apprendre plus rapidement la langue cible car ceux-ci y sont plongés. Aussi, les élèves perçoivent la langue qu'ils apprennent comme plus accessible et leurs motivations d'apprendre cette langue change en

raison des activités ludiques et intéressantes qu'ils pratiquent en salle de langue. Il est important de mentionner que cette méthode ne tient pas compte de l'âge et est même aussi adaptée pour les adultes.

#### **2.3.1.5. La méthode active**

C'est une méthode qui aide et encourage les élèves à s'impliquer profondément dans leur processus d'apprentissage de la langue. Ici, l'apprenant utilise la langue de manière active ; c'est-à-dire qu'il écrit, il parle. La méthode active est différente de la méthode passive en ce sens que cette dernière se focalise plus sur l'apprentissage par écoute et lecture passives. Dans la méthode active, les différentes techniques utilisées sont : la résolution de problèmes, l'écriture, la pratique de la conversation, les jeux de rôle, la lecture à voix haute, l'écoute de la langue. Bien que l'enseignant s'occupe de créer un cadre propice à l'apprentissage, celui-ci n'en demeure pas moins silencieux tout au long du processus. Benjamin Franklin (1706-1790) affirme:

*-Tell me and I forget*

*-Teach me and I remember*

*- Involve me and I learn*

Benjamin Franklin laisse comprendre par « *Involve me and I learn* » (implique moi et j'apprends), que l'élève doit être placé au centre de son processus d'apprentissage.

La méthode active de par ses caractéristiques, est très similaire à la méthode situationnelle. Les apprenants se familiarisent avec la langue de manière naturelle car ceux-ci sont dans un environnement qui leur permet d'être immergés dans cette langue.

#### **2.3.1.6. La méthode audio-visuelle**

Cette méthode d'enseignement et d'apprentissage des langues a été développée par le linguiste allemand Caleb Gattegno dans les années 1950. Elle repose sur l'utilisation d'un matériel constitué des audio et vidéos. La méthode audio-visuelle véhicule l'idée selon laquelle, les élèves apprennent mieux dans un environnement naturel ; c'est pourquoi elle favorise l'immersion dans la langue cible par des dialogues, des films et séries, des chansons, etc., que les apprenants vont regarder et suivre intensément et continuellement, tout au long du processus d'apprentissage. La tâche de l'enseignant et de l'administration ici, est de trouver, de proposer un matériel adéquat aux élèves et aux réalités environnantes. Les élèves ayant donc des mémoires visuelles, à l'inverse des mémoires auditives, ont cette possibilité-là d'améliorer leurs compétences et leur apprentissage, grâce à l'apport du visuel.

### 2.3.1.7. L'approche communicative

Elle naît en France dans les années 70 suite aux lacunes des précédentes méthodes. Elle s'intéresse aux besoins de communication, à la compétence discursive des apprenants. L'approche communicative et non pas, la méthodologie communicative se base essentiellement sur la compétence langagière. Des documents originaux et des activités adéquates y sont choisis dans l'optique de pouvoir créer une situation d'apprentissage de la langue, qui se rapproche de ce processus naturel qu'est l'acquisition. L'élève est acteur de son processus d'apprentissage, ce qui le motive davantage. L'approche communicative s'attarde moins sur la grammaire, le vocabulaire, et plus sur les situations qui permettent de mettre en exergue la compétence de communication.

Le cours de didactique de l'anglais de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, de l'année académique 2013/2014 stipule qu'il y a tellement de méthodes d'enseignement des langues, outre celles que nous avons citées. Celles-ci sont les méthodes :

*a) Transmissive (l'élève écoute le professeur) / active (l'élève construit son apprentissage)*

*b) Indirecte (la langue maternelle est la langue privilégiée comme outil de travail) / directe (la langue cible est l'outil privilégiée de travail).*

*c) Analytique (les élèves vont analyser, découper des choses. l'apprentissage se fait du particulier au général) / Synthétique (l'apprentissage se fait du global au détail).*

*d) Dédutive (le professeur donne la règle générale et les apprenant appliquent la règle grâce à des exercices) / Inductive (les élèves vont déduire la règle à travers un exemple).*

*e) Applicatrice (production) / Imitatrice (les élèves reproduisent ce qu'ils ont entendu ou lu).*

*f) Ecrite (l'enseignant privilégie la construction des compétences écrites, compréhension ou expression) / Orale (l'enseignant privilégie la construction des compétences orales).*

Il existe bien évidemment davantage de méthodes que celles énumérées ci-dessus. Cependant, la liste étant exhaustive, nous n'allons pas nous y attarder.

En ce qui concerne l'enseignement de l'anglais dans la ville d'Ebolowa actuellement, les méthodologies directe et communicative y étaient appliquées par les professeurs. Cependant, un

manque de ressources de la part des élèves, et même des bibliothèques des différents établissements, ont poussé les enseignants à se tourner vers d'autres méthodes, créées par eux, dans le but d'au moins pouvoir communiquer les bases de l'anglais aux apprenants (Bouh ; 2016).

### **2.3.2. Approches pédagogiques**

Quelques approches pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères sont ici mentionnées et expliquées.

#### **2.3.2.1. La Pédagogie Par Objectifs (PPO)**

Elle est née dans l'enseignement technique, précisément aux Etats-Unis d'Amérique. Cette approche d'enseignement consiste à définir une tâche particulière à enseigner, à faire apprendre, à apprendre, et ensuite à la découper en de petites tâches afin que l'assimilation puisse être moins complexe et plus efficiente. La PPO implique que les élèves atteignent tous les sous-objectifs, ce qui leur permettra d'atteindre le plus grand objectif. Dans la composition de cette approche, nous pouvons relever l'objectif général qui informe de la connaissance à acquérir par l'élève sur le long terme, les objectifs spécifiques ou opérationnels que les élèves doivent atteindre à la fin d'une séance de cours, d'un module, d'une unité. Ces derniers découlent de l'objectif général.

#### **2.3.2.2. L'Approche Par les Compétences (APC)**

L'Approche Par les Compétences a vu le jour dans le domaine de la formation professionnelle. En effet, elle a été créée parce que la PPO ne s'imprégnait pas vraiment des situations réelles ; elle était inefficace parce que les élèves se voyaient dans l'incapacité d'appliquer les connaissances qu'ils avaient reçues, dans la vie de tous les jours. L'APC est une approche pédagogique d'enseignement qui permet à l'élève d'acquérir des connaissances sur le long terme. Cependant à l'inverse de la PPO, ces connaissances sont censées l'aider dans sa vie scolaire/académique, dans sa vie professionnelle et même dans sa vie quotidienne. L'APC pose les bases de l'apprentissage sur la résolution des problèmes et situations courantes dans la vie de tous les jours. De toutes les approches pédagogiques dans l'enseignement, il s'agit de celle en vigueur dans le système éducatif camerounais. D'après Roegiers (2003), elle « garantit une meilleure fixation des acquis à travers la résolution des problèmes et permet de mettre l'accent sur l'essentiel. ». Bipoupout et Alii, (2011) l'envisagent comme une « approche qui consiste à rendre les apprentissages plus finalisés, orientés vers un savoir-agir en situation, à travers un réinvestissement des acquis ». Le but premier de l'APC est d'aider les enseignants à faire en sorte que les apprenants ne soient pas surpris

ou incompetents par et dans la vie sociale, mais qu'ils soient au contraire, competents, et qu'ils puissent s'en sortir.

Le système éducatif national camerounais est passé de la PPO à l'APC, ceci dans un souci premièrement d'accommodation avec le monde moderne. Dans la majorité des pays, les faiblesses de la PPO se faisaient ressentir, elle devenait déjà obsolète et inefficace. C'est pourquoi ceux-ci eu décidé de se tourner vers l'APC. En outre, d'après l'article 4 de la loi d'orientation du 14 avril 1998,

*L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.*

Le système éducatif doit pouvoir former les jeunes camerounais afin que ceux-ci soient comblés et puissent s'intégrer dans la société. L'APC qui s'appuie sur la taxonomie de Bloom renferme le volet « pratique » (contrairement à d'autres approches pédagogiques) qui permet aux apprenants de gagner l'expérience nécessaire qui leur sera utile demain.

### **2.3.2.3. La Pédagogie Par Projets et l'Apprentissage Par Tâches**

John Dewey et William Kilpatrick en sont les précurseurs. Le projet est selon Huber (1999), une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. ». La Pédagogie Par Projets est plus axée sur le concret que sur l'abstrait, comme tel est le cas pour l'APC. Ici, l'élève est autonome, il est libre de choisir les stratégies qu'il juge les meilleures. L'enseignant est plus comme un personnage secondaire plutôt qu'un formateur. L'élève est acteur de son apprentissage, et l'enseignant lui s'occupe juste de créer un cadre propice, adapté, de proposer la méthodologie, de scinder les élèves en groupes, de leur attribuer différents thèmes, de noter et de faire une appréciation. Coste (1981) pense que « gérer l'apprentissage, apprendre à gérer l'apprentissage participe pleinement à l'apprentissage lui-même et peut en constituer une dimension essentielle ». La Pédagogie Par Projets se rapproche beaucoup de l'Apprentissage Par Tâches.

L'Apprentissage Par Tâches suppose « l'accomplissement par l'apprenant des tâches à l'intérieur de la salle de classe en tant qu'acteur de son apprentissage et d'autres tâches dans la vraie vie en tant qu'utilisateur de la langue cible et acteur social agissant sur son environnement » (Harrache (2022)). L'élève se sent, et est au centre de son apprentissage. Il y joue le rôle principal. Ce qui agit encore plus sur sa motivation. Peu à peu, il s'exerce et développe ses compétences et

performances en réalisant des tâches qu'il sait, l'aideront à devenir meilleur. Coste (2009 :18) pouvait alors dire qu' « il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt intrinsèque pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser ».

#### **2.4. Apprentissage de l'anglais par les élèves francophones**

Dans le système éducatif national camerounais, l'enseignement de l'anglais se fait toujours à base de manuels scolaires. Au paravent, les livres et didacticiels étaient un peu décalés de la réalité. Le contexte y était celui des pays occidentaux. Les nouveaux manuels scolaires sont plus adaptés à l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais que les anciens. Le manuel scolaire principalement utilisé en classe de form2 pour apprendre l'anglais est *Mastering English*. À cela s'ajoutent des ouvrages de genres poétique et théâtral. Ce sont respectivement *Authentic Poetry* et *Madmen and Traitors*.

Plusieurs facteurs déterminent l'état d'esprit d'un élève face à son apprentissage. Parmi ces facteurs, nous avons principalement la motivation. « La motivation est liée aux aspects les plus basiques de l'esprit humain, et la plupart des enseignants et des chercheurs seraient d'accord pour dire qu'elle joue un rôle déterminant dans le succès ou l'échec d'une situation d'apprentissage. » (Dörnyei (2001 : 2)). La motivation est un facteur très important dans l'apprentissage d'une langue. Celle-ci détermine l'état, le comportement de l'apprenant face à son apprentissage. Certains chercheurs comme Kirkpatrick (2007) pensent que la motivation dans l'apprentissage d'une langue peut changer de degré en fonction du statut qu'a cette langue dans le pays de l'apprenant. Il affirme donc que « *There is no doubt, for example, that the motivation to learn English is likely to be far greater in countries where English plays an institutional or official role* ». Au Cameroun par exemple, apprendre l'anglais devrait, d'après ces chercheurs être quelque chose qui provoque beaucoup d'engouement chez les élèves, car l'anglais y est la deuxième langue officielle du pays.

La motivation est étroitement liée à ce qu'on appelle l'affectivité. En effet, « L'affectivité est utile au groupe, elle est même considérée comme nécessaire au bien de la communauté : sans elle, pas de motivation » (Laborit (1996 : 130)). La motivation, engendrée par l'affectivité, influence l'apprentissage. Gardner (1985) affirme que « l'apprenant entre en classe avec un bagage émotionnel et cognitif qui influence l'apprentissage ». Deci et Ryan (2000) ramènent la motivation à quatre termes fondamentaux ; « *Motivation concerns energy, direction, persistence and equifinality [...] People can be motivated because they value an activity or because there is strong external coercion* ». Dans leurs travaux sur la théorie de l'autodétermination, ils énumèrent trois types de

motivation qui influencent le processus d'apprentissage des élèves. Il s'agit de : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

#### **2.4.1. La motivation intrinsèque**

C'est tout simplement cette motivation naturelle, volontaire qu'a un élève vis-à-vis de l'apprentissage. L'élève apprend la langue parce qu'il trouve satisfaction dans l'apprentissage de celle-ci. Il apprend dans le but de se faire plaisir, d'être satisfait, d'être joyeux. « L'activité est effectuée pour la satisfaction qu'elle apporte » (Thill ; 1997 : 377). Ryan et Deci (2000) expliquent que « l'individu est poussé à agir pour le plaisir et le défi pour des satisfactions inhérentes à l'activité ». L'apprenant aime la langue et celui-ci est déterminé à l'apprendre, et s'en donne lui-même les moyens. Cette motivation n'est sujette à aucune influence externe.

#### **2.4.2. La motivation extrinsèque**

La motivation extrinsèque elle, est complètement différente de la précédente. Les élèves ici n'apprennent pas la langue parce qu'ils y trouvent du plaisir en le faisant. Ils le font plutôt parce que, à cela est rattachée une récompense, une punition ou même une obligation. Certains élèves sont motivés à apprendre à cause des activités ludiques que l'enseignant crée autour. L'apprenant sait qu'il va jouer et obtenir quelque chose à la fin. Cela peut être un point bonus, un biscuit, etc. Les parents rentrent également dans ce type de motivation. En effet, certains enfants sont motivés à apprendre parce qu'ils savent que s'ils réussissent, leurs parents leur offriront des cadeaux. L'enfant est motivé parce qu'il sait qu'il y'a une récompense à la fin. Ce qui fait un peut penser à la théorie du béhaviorisme par son renforcement (Positif) et sa punition (Positive). Deci et Ryan (2000) font une comparaison entre les personnes qui ont une motivation intrinsèque et celles qui ont une motivation extrinsèque :

*Comparisons between people whose motivation is authentic (literally, self-authored or endorsed) and those who are merely externally controlled for an action typically reveal that the former, relative to the latter, have more interest, excitement, and confidence, which in turn is manifest both as enhanced performance, persistence, and creativity (Deci & Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997) and as heightened vitality (Nix, Ryan, Manly, & Deci, 1999), self-esteem (Deci & Ryan, 1995), and general well-being (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995).*

Les personnes qui ont une source de motivation interne tendent à être plus persistantes, elles apprennent avec beaucoup plus d'enthousiasme et leurs performances s'améliorent nettement, comparés à celles qui ont une source de motivation externe.

### **2.4.3. L'amotivation**

C'est le niveau le plus bas de l'auto-détermination. Deci et Ryan la considèrent comme une absence totale de motivation. L'élève qui se retrouve dans cette situation est dans un état où il ne sait pas pourquoi il apprend, ce qu'il fait là, ce qu'il y gagne, etc. L'amotivation est d'après Riddle et Vallerand (1993) divisée en deux types. Nous distinguons l'amotivation externe et l'amotivation interne. Le premier renvoi juste au fait que la source d'amotivation soit externe, le dernier a une source interne. À la longue, l'amotivation conduit l'élève à la résignation.

Derrière les raisons pour lesquelles les parents francophones envoient leurs enfants dans des écoles anglophones ou bilingues, figure souvent en tête de liste le souci d'un bilinguisme parfait, pour une insertion professionnelle plus aisée. Les parents attendent ou alors espèrent de leurs enfants à la fin du cursus que ceux-ci soient parfaitement bilingues.

## **2.5. Bilinguisme**

L'apprentissage ou l'acquisition d'une seconde langue conduit vers ce que l'on appelle une situation de bilinguisme, le sujet devient bilingue. Les premiers travaux sur le bilinguisme se sont principalement attardés et focalisés sur la dimension psychologique du phénomène. Les chercheurs s'intéressaient plus aux processus cognitifs mis en jeu lorsqu'une personne acquière/apprend une seconde langue. Au fil du temps, le bilinguisme s'est vu réorienté vers une discipline qu'on appelle la sociolinguistique.

Weinreich (1974 : 1) définit le bilinguisme en ces termes : « *The practice of alternately using two languages* ». Mackey (2000 :27) s'inscrit dans la même logique que Weinreich, et définit le bilinguisme comme étant une utilisation alternée de deux ou plusieurs langues par le même individu.

Bloomfield (1933) lui, fait allusion au bilingue, et le définit comme une personne qui possède les compétences d'un natif quand celle-ci s'exprime en deux langues. Le bilingue doit être capable de s'exprimer dans une langue (dont il n'est pas natif), avec un natif, sans que ce dernier ne s'aperçoive, ou presque pas de quelque chose. Bloomfield y fait référence à un « *native-like control of two languages* ». Un « vrai » bilingue doit avoir une « connaissance identique » des deux langues qu'il a apprises ou acquises.

Pour Mac-Namara (1967), le bilinguisme c'est le fait de posséder des connaissances minimales dans les quatre grandes compétences, c'est-à-dire savoir lire : écrire, parler et comprendre une langue autre que sa langue maternelle. Un bilingue doit pouvoir posséder une connaissance (des langues dont il est locuteur) afin de pouvoir échanger dans la vie courante. Cette connaissance peut ne pas être parfaite, mais au moins suffisante. Mac-Namara est « intégratif » et s'oppose ainsi à Bloomfield qui lui, d'après Atmane (2014), est « restrictif ». L'on parle alors ici d'un côté de la « définition maximale » du bilinguisme et de l'autre, de la « définition minimale » du bilinguisme.

Grosjean (1984 : 16) s'inscrit dans la même lancée que Mac-Namara ; pour lui, une personne dite bilingue est celle qui « se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues ». Grosjean explique qu'il est rare de rencontrer un bilingue qui s'exprime de façon fluide dans les deux langues. Un bilingue qui parle deux langues parmi lesquelles le français et l'anglais par exemple, ne pourra pas, à quelques exceptions près, s'exprimer aussi bien qu'un locuteur monolingue de l'anglais. Un bilingue ne peut donc pas posséder des compétences parfaites sur les langues dont il est locuteur. Voser (2019) explique que :

*En théorie, un locuteur bilingue bien équilibré affichera des compétences égales sur ces quatre exercices. Cependant, ce n'est pas toujours le cas.*

*En fait, de nombreux bilingues et nouveaux apprenants d'une langue témoigneront de meilleures performances dans certaines disciplines que dans d'autres.*

Achkir (2018) émet une idée sur le bilinguisme et sur le sujet bilingue qui transcende celle de Grosjean. En effet pour Achkir,

*l'enfant bilingue ou multilingue construit son système linguistique propre, en fonction des apports de son environnement et des interactions qu'il entretient avec lui. Cette richesse linguistique lui permet de développer une compétence communicative comparable à celle de l'enfant monolingue.*

Une personne bilingue aurait donc les mêmes facilités et habiletés à/de s'exprimer tel un monolingue.

Pour Lüdi et Py (2002), le bilingue est celui qui utilise deux langues de manière fonctionnelle, en tenant compte des contextes et des interlocuteurs. Titone (1972 : 11) quant à lui, définit le bilinguisme comme suit : « la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en

respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle ». Le bilingue ne plagie pas sa première langue pour pouvoir s'exprimer dans la langue qu'il apprend. Nous poursuivrons avec les types de bilinguisme qui existent.

### **2.5.1. Différents types de bilinguisme**

Nous en distinguons plusieurs types. Ceux-ci sont entre autres :

Le bilinguisme précoce : il en existe deux sous-types que sont le bilinguisme précoce simultané et le bilinguisme précoce consécutif. Le premier étant une situation dans laquelle un enfant apprend deux langues en même temps dès la naissance. Ce type de bilinguisme est souvent très fort, et donne naissance à un bilinguisme additif. Le second lui, est presque semblable au premier, sauf qu'ici l'enfant n'apprend pas deux langues en même temps, il les acquiert plutôt l'une après l'autre. Une langue, la première, est donc considérée comme étant la langue maternelle. Ce type de bilinguisme peut également donner naissance à un bilinguisme additif, cependant ce dernier prendra plus de temps avant de se concrétiser.

Le bilinguisme tardif : il se manifeste lorsque l'acquisition de la seconde langue se fait à l'âge de 6/7 ans et exceptionnellement pendant l'adolescence et la vie d'adulte. Ici, l'on a déjà acquis en majorité la première langue et c'est sur les bases de cette première langue que l'apprentissage de la seconde est faite/se fait.

Le bilinguisme additif : c'est un bilinguisme fort. Celui qui se retrouve dans cette situation possède des connaissances équilibrées des deux langues. Il peut s'exprimer couramment en ces langues, et même changer de code à tout moment sans que cela ne soit un problème pour lui.

Le bilinguisme soustractif : il est caractérisé par une sorte de glottophagie interne, concernant la langue premièrement acquise. En effet, le sujet apprend une langue seconde au détriment de la langue déjà présente. Ce type de bilinguisme est courant dans des contextes où la première langue n'est pas la langue dominante.

Le bilinguisme passif : les personnes qui se retrouvent dans cette situation peuvent en effet écouter, comprendre ce qui leur est dit en la seconde langue, mais sans toutefois pouvoir répondre ou parler en retour. Elles peuvent cependant répondre en leur langue maternelle.

### **2.5.2. Dimension cognitive du bilinguisme**

Quand nous apprenons une langue, deux parties de notre cerveau sont sollicitées : l'aire de Wernicke qui nous permet de comprendre les langues, et l'aire de Broca qui nous permet de nous

exprimer à l'oral. En effet, un cerveau bilingue possède des capacités de mémorisation et de réflexion supérieures à celles d'un cerveau monolingue.

Des chercheurs de l'institut Rotman à Toronto ont affirmé qu'avoir un cerveau bilingue retarderait d'environ 5 ans des symptômes liés à des maladies neurodégénératives telle que la maladie d'Alzheimer. Ils affirment que le bilinguisme contribue à créer des « réserves cognitives ».

Le bilinguisme favorise ou alors booste considérablement la matière grise. En 2015, des recherches menées par des scientifiques de l'Université de Georgetown à Washington DC ont démontré que les personnes qui parlaient anglais et espagnol, avaient plus de matière grise dans les zones pariétales et frontales que celles qui ne s'exprimaient qu'en anglais. Les expériences ont été menées sur 45 personnes grâce à l'imagerie par résonance magnétique (IRM).

NB : La langue des signes n'y a aucune influence. En effet, le cerveau d'une personne monolingue et celui d'une personne qui parle une seule langue parlée et la langue des signes, ont les mêmes caractéristiques.

Le bilinguisme peut aider à traiter une aphasie. L'aphasie est un trouble cérébral dû à une lésion, un AVC, un coup sur la tête, et qui entraîne de suite une incapacité à pouvoir s'exprimer ou à pouvoir comprendre la langue écrite ou orale. Les patients atteints d'une aphasie expressive c'est-à-dire une paralysie de la partie gauche où est située l'aire de Broca, peuvent comprendre les énoncés sans aucun souci mais sont incapables de produire des phrases. Pour les patients atteints d'aphasie réceptive, c'est l'inverse qui se produit. Des recherches menées par Ana Inés Ansaldo de l'Institut Universitaire de gériatrie de Montréal (IUGM) et son équipe ont démontré que le bilinguisme pouvait aider ces patients à retrouver l'usage de la parole.

La didactique des langues et le bilinguisme étudiés, nous allons poursuivre avec les notions se rapportant aux performances orales et aux performances écrites en classe de langue.

Dans le chapitre qui s'achève, la lumière a été mise sur les concepts liés à la didactique des langues étrangères et au bilinguisme. La didactique s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage. Et, étant donné que la didactique est la théorie sur laquelle est fondée notre étude, nous avons fait une analyse de ces notions. À la suite de l'analyse s'est ajoutée une présentation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Nous avons par exemple la méthode audio-orale, la méthode traditionnelle. En outre, un point sur les approches pédagogiques employées par les enseignants en salle de langue a également été fait. Des approches comme la pédagogie par objectifs, l'approche par compétences ont été citées. De plus, un bref aperçu des raisons qui pourraient pousser les élèves à se retirer ou alors à s'impliquer dans leur apprentissage a été donné. Parmi ces raisons nous avons cité le facteur motivation. L'étude sur le bilinguisme a elle conduit à une définition approfondie de ce terme, à une introduction aux différents types de bilinguisme, à une présentation de ses atouts pour le cerveau dans la restructuration des connaissances et même dans la réflexion en général.

# **CHAPITRE 3 : DE L'ORAL, DE L'ÉCRIT ET DES PERFORMANCES D'EXPRESSIONS ÉCRITE ET ORALE**

La performance orale et la performance écrite sont les notions phares de notre travail. Ce dernier s'intéresse à faire une étude des performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais. Il est donc important de redéfinir de façon plus élaborées ces notions, d'expliquer comment elles fonctionnent, comment et par quoi elles peuvent être influencées et comment l'on peut les stimuler afin d'avoir de meilleurs rendements. Aussi, faire une distinction entre toutes les perceptions du mot « performance » et en ressortir celle qui nous intéresse dans cette étude afin d'éviter la confusion est essentiel dans cette partie. Au cours de la rédaction du chapitre trois, nous allons faire une analyse des notions susmentionnées, une étude des réalités de leur façonnement en milieu institutionnel et hors, au Cameroun et à Ebolowa. Des solutions proposées par des linguistes et didacticiens afin de pallier ce problème seront alors ici présentées. Nous les verrons pendant l'élaboration de ce dernier point de la partie théorique.

### **3.1. L'oral**

L'oral est une forme de communication qui permet aux êtres vivants d'échanger entre eux. C'est tout ce qui est exprimé par la voix, tout ce qui est audible. L'oral est la toute première forme de communication qui existe. Le langage oral est aussi le tout premier que l'Homme acquiert. Quand on fait allusion à l'oral, deux volets surviennent : le volet réceptif qui concerne l'écoute ou encore la compréhension orale, et le volet productif qui concerne le parler ou l'expression orale.

#### **3.1.1. Dans la classe de langue**

L'oral en didactique des langues est défini par Robert (2002) comme « le domaine d'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ». L'oral est généralement enseigné dans les classes de langue, au travers des exercices d'écoute et de production écrite. Les apprenants sont d'une part soumis à des audio ou des audio-vidéos, qui leur feront par le biais de leur audition, se familiariser avec la langue parlée, à différents accents, différentes phrases, mots et expressions que les natifs emploient. D'autre part, on les soumet à des exercices écrits qui leur permettront de davantage façonner leur performance orale.

Il faut savoir que l'enseignement de l'oral dans le processus d'apprentissage d'une langue n'est pas du tout tâche facile. Ceci émane majoritairement du fait que le contexte ne soit pas naturel mais plutôt non naturel. Or, pour que l'oral soit appris de manière effective, il faudrait que son apprentissage puisse se faire dans un cadre qui est sujet aux situations réelles de la vie.

En classe de langue l'objectif principal de l'enseignement de l'oral est d'aider les élèves à parler la langue qu'ils apprennent correctement, sans aucune gêne, de manière authentique et naturelle. En classe d'anglais au Cameroun, l'oral est appris sous la base d'une « formation » écrite, c'est-à-dire que l'enseignant apprend d'abord à l'élève des schémas de parole, des mots qu'il peut employer quand il s'exprime, des tournures verbales etc. Après avoir donné des bases écrites, la majorité des enseignants se lancent généralement à la prononciation des unités de sens, ou même à la conversation proprement dite. En milieu de didactique des langues, on distingue l'oral canal de transmission et l'oral objet d'étude.

##### **3.1.1.1. L'oral canal de transmission**

Dans une salle de langue et même dans d'autres salles, il est très courant que l'enseignant utilise l'oral pour pouvoir communiquer le savoir. C'est au moyen de l'oral que l'enseignant est capable de poser des questions et d'expliquer son cours, et l'apprenant lui est capable de répondre

aux questions qui lui sont posées. En classe d'anglais, certains professeurs enseignent l'anglais oral en langue maternelle pour faciliter l'apprentissage, et d'autres le font directement en anglais. La deuxième alternative est considérée meilleure par plusieurs chercheurs car disent-ils, l'apprenant se familiarise et apprend la langue par laquelle le professeur dispense les cours. (Bouh ; 2016) écrit à cet effet : « Enseigner une langue en utilisant une autre, renforce l'autre langue ».

Dans le sous-système éducatif anglophone au Cameroun, l'anglais est la langue de l'administration, de l'enseignement, de l'apprentissage. Tout y est fait en anglais, ou presque. De *nursery one* jusqu'en *Upper Sixth form*, c'est l'anglais qui sert à enseigner les autres matières. La biologie, les mathématiques, la géographie et bien d'autres, sont transmis et appris en anglais. Il est bien vrai que *French* y est une matière enseignée et en français uniquement. De plus, cet enseignement se fait majoritairement par le biais de l'oral. Aussi, les échanges au sein de l'école, avec des membres de l'administration ou même des vendeurs se fait par l'oral.

### **3.1.1.2. L'oral objet d'enseignement**

L'oral, en plus d'être un médium de transmission et d'échange, est également un objet d'enseignement. Cela veut tout simplement dire que l'oral est passible d'enseignement. L'oral est un moyen de communication, le tout premier d'ailleurs comme nous l'avons mentionné plus-haut, et comme tel, il est et doit être enseigné.

En classe d'anglais pour les locuteurs d'autres langues (*ESOL*), l'oral doit être enseigné afin que les élèves puissent s'exprimer sans gêne. L'oral, parmi les quatre compétences linguistiques, est celle qu'il faut maîtriser afin de pouvoir s'engager dans un échange verbal avec une personne.

### **3.1.2. Comment enseigne-t-on l'oral ?**

L'enseignement de l'oral tient en compte trois principaux aspects : la compréhension, l'expression et l'interaction.

Les enseignants se doivent d'aider à développer la compétence de compréhension de l'anglais oral de leurs élèves. L'une des seules sinon la méthode la plus efficace est la stimulation par l'écoute. Les élèves doivent être exposés à l'écoute des audio, des conversations en direct ou par vidéo, des locuteurs de l'anglais qui s'expriment. Plus l'élève écoutera, et plus ses oreilles, son ouïe, son cerveau se familiariseront avec les différents accents, les intonations, la prononciation des locuteurs de l'anglais, et ces élèves pourront également enrichir leurs vocabulaires.

L'expression orale est principalement influencée par la phonétique, les sons etc. La phonétique est l'étude scientifique des sons d'une langue, elle est rattachée à la prononciation. Afin

d'enseigner l'anglais oral, il faudrait faire en sorte que les élèves aient une maîtrise de la phonétique de l'anglais. Ceci les aidera à prononcer les mots de façon correcte. En classe de *form 2*, avoir une base, minimale soit elle, en phonétique est vraiment nécessaire.

Les anciennes méthodes d'enseignement telle que la méthode traditionnelle, se sont fondées sur un enseignement de l'oral un peu limité. Le fait d'apprendre, d'enseigner l'anglais oral en lisant mentalement des textes n'est pas effectif, car les textes n'aident pas à entendre comment prononcer. Par contre, si l'enseignant se met à lire des textes à haute voix, là au moins les apprenants pourront mémoriser la prononciation. Cela marche si l'enseignant maîtrise lui-même la phonétique.

En *form 2*, le choix des mots durant l'apprentissage de l'anglais oral devrait être adéquat. Pas de mots trop difficiles à prononcer, ou des mots complexes. La difficulté viendra progressivement, au fur et à mesure que l'élève passe en classe supérieure.

Pour être capable d'interagir oralement, l'apprenant doit au préalable avoir une bonne compréhension orale et être capable de s'exprimer et de bien prononcer les mots. La *maîtrise* de l'interaction relève de la cognition, de la spontanéité et d'autres facteurs. L'enseignant doit apprendre à l'élève comment se comporter lors d'une interaction. L'interaction attend beaucoup du cerveau. L'élève doit pouvoir écouter, traiter l'information, créer et adapter une nouvelle information en fonction de celle reçue, et pouvoir la dire oralement en des termes corrects. L'interaction est spontanée et dans un contexte d'apprentissage d'une langue, doit se travailler pour être maîtrisée. L'enseignant doit aussi apprendre à l'élève comment choisir un registre de langue adapté à son interlocuteur.

### **3.2. L'écrit**

L'écrit est un *exercice* bien plus complexe que l'oral. Si l'oral peut être acquis ou appris, l'écrit lui n'offre pas cette double possibilité et nécessite un apprentissage d'abord du système d'écriture, ensuite des différentes règles qui le gouvernent. L'écrit ne s'apprend pas forcément en milieu scolaire, mais obligatoirement en contexte institutionnel. Liberman (1992) dit à cet effet que « le langage écrit est le fruit d'un apprentissage scolaire spécifique ».

D'après Morin (2009 :04), écrire implique : planifier, former, réviser. Il définit l'écriture en ces termes :

*une activité mentale complexe, impliquant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances au moyen de l'activation et de l'articulation de nombreux processus mentaux; ceux-ci permettent, entres autres, la*

*récupération et la sélection d'informations, la sélection de formes linguistiques adéquates, la programmation et l'exécution motrice indispensable à la production de traces écrites, à l'instauration d'activités de relecture et de correction.*

Afin d'écrire, il faudrait d'abord conceptualiser dans sa tête, c'est-à-dire que dans notre cerveau, un certain nombre de processus cognitifs seront mis en jeu pour nous permettre de planifier et de visualiser mentalement ce que nous voulons mettre sur écrit. Ensuite, il faudrait former, c'est-à-dire, passer à l'acte d'écriture proprement dit, et matérialiser ce que nous avons préalablement pensé. Ici, l'auteur va faire appel à l'utilisation d'un niveau de langue dépendamment de l'audience qui est ici absente, faire un choix de mots etc. Enfin, il faudrait réviser, c'est-à-dire, lire, relire, modifier à souhait la production écrite. Ceci nous informe encore sur combien davantage est compliquée la tâche d'écriture.

En outre, Peytard (1970 :43, Ma traduction) cité par Sokeng (2010) affirme que « le scriptural exige, pour que le destinataire perçoive et décode parfaitement le texte, un nombre d'éléments que l'énoncé oral peut économiser ». L'écrit nécessite autant d'éléments utiles à sa compréhension que l'oral lui peut en permettre l'omission.

### **3.2.1. L'écrit en classe de langue.**

L'écrit en règle générale, est *l'activité* la plus pratiquée dans le milieu institutionnel. C'est par écrit que les enseignants apprêtent leurs cours, c'est par écrit que les élèves notent ces cours, c'est par écrit que les élèves sont évalués (dans la plupart des disciplines), etc. L'écrit est partout et est primordial. En classe de langue, avoir une bonne note dépend de ce que l'on écrit et de comment l'on l'écrit. De ce fait, comment enseigne-t-on l'écrit ?

### **3.2.2. Comment enseigne-t-on l'écrit ?**

Dans l'enseignement de l'écrit, l'accent doit être mis sur les lettres de l'alphabet, la morphologie des mots, la syntaxe, les règles de grammaire et de conjugaison, la ponctuation, la capitalisation, l'agencement des phrases et des idées dans un texte, la création et l'harmonisation des idées dans les paragraphes, etc. Quand l'on apprend à écrire une langue, l'alphabet est le premier élément qu'il faut impérativement maîtriser. Après l'alphabet, l'accent doit être mis de façon globale et simple (car en classe de form2), sur la grammaire, le lexique, la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, la ponctuation.

La grammaire est « la partie de la linguistique qui regroupe la phonologie, la morphologie, et la syntaxe » (Le Robert, Ed. 2023). C'est également l'ensemble des règles qu'il faut appliquer pour pouvoir « parler et écrire correctement une langue » (Ibid). D'après Larousse (Ed. 2023), la grammaire est l'ensemble « des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée ». La phonologie est la branche de la linguistique qui s'intéresse aux différents sons et vocables d'une langue. La morphologie en linguistique est l'étude scientifique de la forme des mots et elle s'intéresse aux mots de façon individuelle, aux procédés de leur formation, à leurs variations et leur évolution. La syntaxe est la partie de la linguistique qui étudie la structure des phrases, l'agencement des mots dans une phrase. La syntaxe de la phrase canonique en langue anglaise suit l'ordre *S+V+O* (*Subject+Verb+Object*).

**Ex 3-a):** *She plays soccer.*

Le lexique est « l'ensemble des mots d'une langue » (Le Robert ; 2023). D'après Larousse (Ed. 2023), il a pour nom « lexicon » et est défini comme étant l'ensemble « des unités significatives formant la langue d'une communauté, et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue ». Plusieurs études ont démontré que la mémorisation du lexique de la langue cible aide à mieux acquérir cette langue. Maîtriser le lexique d'une langue permet d'avoir une possibilité de choix illimités lorsque l'on s'exprime. Cela permet de ne pas être à cours de mots lors d'un échange oral ou écrit avec une personne.

L'orthographe : similaire à la graphie correcte, elle est définie comme la « manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte » (Le Robert ; Ed. 2023). Larousse (Ed. 2023), la définit comme étant l' « ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée ». L'orthographe témoigne de la grammaticalité d'un mot. Un élève qui veut faire une bonne production écrite ou produire un bon texte en langue seconde ou étrangère, doit avoir une maîtrise de l'orthographe des mots.

La conjugaison est d'après Le Robert (Ibid) un « ensemble des formes verbales suivant les voix, les modes, les temps, les personnes, les nombres ». Dans les langues flexionnelles, la conjugaison permet la variation du verbe en fonction des circonstances. L'anglais est une langue à flexion, et comme telle, elle obéit à la loi de de la conjugaison. En classe de form2, les temps verbaux que l'on enseigne généralement le plus sont les temps basiques ; le *Present Simple Tense*, le *Past Simple Tense*, et le *Future Tense*, avec une évocation aux temps composés.

La ponctuation est un « système de signes servant à indiquer les divisions d'un texte, à noter certains rapports syntaxiques » (Le Robert ; Ibid). La ponctuation a un impact sur le sens de la phrase en ce qu'elle marque les rapports entre les propositions et les idées. Les marques de ponctuation les plus utilisées sont : le point (.), la virgule (,), le point d'interrogation (?), le point d'exclamation (!), le point-virgule (;), les guillemets anglais (" ... "), le tiret (-).

Une personne qui se lance dans l'apprentissage d'une langue devrait avoir une connaissance de ces différents éléments cités plus-haut car, ceux-ci sont primordiaux et facilitent l'apprentissage.

### **3.2.2.1. Les types de production écrite**

En didactique et en pédagogie, nous distinguons trois types de production écrite. Nous avons premièrement la production guidée, ensuite la production semi guidée, et enfin la production libre.

### **3.2.2.2. La production guidée**

Elle est d'après Danielle Bailly l'application stricte, conforme et fidèle d'un modèle afin que les apprenants puissent s'y habituer. Les apprenants vont tout simplement mémoriser les *templates*, afin de se familiariser avec.

**Ex 4-a)** : « Recopier une lettre en la personnalisant ». (Dr Salim Ouahab)

### **3.2.2.3 La production semi-guidée**

Ici, on produit des écrits en suivant des règles préalablement définies. Dans la plupart des cas, c'est la consigne. La production dépend de la consigne.

**Ex4-b)** : Décrivez-nous un évènement heureux de votre vie. Basez-vous sur le champ lexical de la joie.

### **3.2.2.4. La production libre**

L'on laisse libre cours à ses pensées, et l'on rédige sans aucune contrainte ou délimitation. L'élève choisit les procédés et les tournures qu'il veut, et laisse parler sa créativité.

## **3.2.3. Les types de texte**

Un texte est une longue dissertation, formée de phrases, de paragraphes, qui informe ou persuade une audience sur un sujet donné. En classe de langue, il est de coutume que les enseignants informent et forment les élèves sur les différents types de texte qui existent, afin que ceux-ci puissent écrire non pas de manière hasardeuse, mais qu'ils puissent savoir comment adapter leurs écrits en fonction d'une situation, d'un contexte donné, d'une audience particulière.

Il existe quatre principaux types de texte en anglais. Ceux-ci sont entre autres : the *narrative essay* (le texte narratif), the *argumentative essay* (le texte argumentatif), the *expository essay* (le texte explicatif ou informatif), the *descriptive essay* (le texte descriptif).

### **3.2.3.1. Le texte narratif (*narrative essay*)**

Le texte narratif est tout simplement une production écrite dans laquelle l'auteur raconte des faits imaginaires ou réels. Ce type de texte fait appel à un procédé qu'on appelle la narration. Il met en exergue des éléments tels qu'un narrateur, une focalisation, une histoire, un récit/discours, etc. Le temps verbal par excellence de la narration est le *simple past* (passé simple). Cependant, d'autres temps comme le *past continuous*, *simple present*, le *past perfect* peuvent également y être employés.

### **3.2.3.2. Le texte argumentatif (*argumentative essay*)**

Le texte argumentatif est une production écrite qui a pour but de convaincre ou de persuader le lecteur. Le texte argumentatif fait appel à un procédé appelé l'argumentation. Il met en relief des éléments tels qu'une question particulière, un point de vue, un énonciateur, des arguments, des exemples. Le temps verbal par excellence de l'argumentation est le *simple present*, car l'auteur du texte doit prouver ou réfuter un point de vue en temps réel.

### **3.2.3.3. Le texte explicatif (*expository essay*)**

L'auteur du texte convoque des informations, il explique des phénomènes etc. Le temps verbal par excellence du texte explicatif est le *simple present*, utilisé pour l'actualisation des faits.

### **3.2.3.4. Le texte descriptif (*descriptive essay*)**

Le procédé qui intervient ici est la description. Le temps verbal par excellence de la description est également le *simple present*.

Les types de textes énumérés ci-haut doivent être produits en respectant certains principes. Ceux-ci sont entre autres : la cohérence textuelle, la cohésion textuelle, la non-contradiction.

## **3.2.4. La cohérence textuelle**

La cohérence peut être définie comme suit : l'agencement coordonné et logique des éléments dans un texte. La cohérence concerne l'aspect général du texte. L'enchaînement logique et harmonieux des informations dans un texte aide le lecteur à ne pas être perdu dans sa lecture et à vouloir davantage lire la production. La reprise, d'un pronom, d'un nom, par exemple est importante pour qu'il y ait cohérence. En bref, le principe de cohérence textuelle voudrait qu'un texte puisse suivre une progression particulière. Il devrait y avoir par exemple un thème 1, un thème 1', un thème 1''.

La cohérence s'occupe de l'aspect idéal d'un texte. Elle témoigne de l'agencement progressif des idées dans un texte. La cohérence est également très importante dans un texte car elle est l'un des facteurs qui déterminent la posture d'une personne face à votre production, si elle veut continuer de vous lire ou pas. En classe d'anglais, il est courant que les élèves aient de bonnes idées, mais ne savent pas comment les agencer et se retrouvent par la suite avec de mauvaises notes, attestant ainsi de l'état de leurs performances écrites, parce qu'ils ne respectent pas le principe de cohérence textuelle. La cohérence est un facteur primordial dans la structure d'ensemble d'un texte.

### **3.2.5. La cohésion textuelle**

Pepin (1998) définit la cohésion comme étant la qualité d'un ensemble dont les éléments paraissent reliés entre eux. La cohésion concerne l'aspect local du texte. Elle se rapporte à l'organisation syntaxique du texte. Les éléments du texte, pour qu'ils soient cohérents doivent être reliés entre eux de manière harmonieuse. Cette liaison se fait dans le texte, par le biais des connecteurs logiques. Nous pouvons distinguer entre autres les connecteurs d'addition, les connecteurs d'opposition, de concession, etc. Veiller à appliquer tout ceci revient à respecter le principe de cohésion textuelle.

### **3.2.6 La non-contradiction**

Le respect des deux principes précédents conduit directement au respect du principe de la non-contradiction. Un texte qui est cohérent ne possède pas d'éléments contradictoires en son sein, les informations ne s'opposent pas entre elles. La non-contradiction témoigne du caractère crédible d'un texte. Il existe deux catégories de non-contradiction : la non-contradiction énonciative et la non-contradiction en plan référentiel.

## **3.3. Performances d'expressions orale et écrite**

Cette partie porte sur les performances orale et écrite, ce qu'elles sont et comment on les stimule lorsque l'on apprend une langue.

### **3.3.1. Distinction entre compétence et performance**

Dans *Aspects de la théorie syntaxique* publié en 1965, Chomsky, élaborant sur la linguistique générative, est celui qui fait pour la toute première fois allusion à l'opposition compétence et performance. Son concept « *Competence vs Performance* » est en effet une réadaptation de l'opposition « **Langue vs Parole** » de Saussure.

La compétence et la performance sont deux concepts distincts mais étroitement liés. D'après les générativistes, c'est-à-dire les partisans de la grammaire générative (de Chomsky), la **compétence**

est la capacité, la connaissance qu'une personne a d'une langue, et qui lui permet de dire si un énoncé est correct de par sa grammaticalité, ou s'il est tout simplement incorrect. Dans cette même lancée, les générativistes affirment que la **Performance** s'intéresse plus à la production, l'extériorisation des énoncés.

Chomsky explique que la compétence est : « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue ». D'après sa théorie initiale, il affirme que la compétence est une habileté innée qui permet à tous les êtres humains de générer et de comprendre un nombre infini et correct de phrases, bien qu'ils ne les aient pas entendus au paravent ; il s'agit de la grammaire générative. Il ajoute même que la compétence permet aux locuteurs d'apporter un jugement de grammaticalité, d'affirmer si un énoncé est correct ou pas. Chomsky explique que la performance est « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes ». Il assimile la performance à « l'acte », à la concrétisation de la connaissance, à une forme de réalisation de la compétence.

Ces différentes définitions sont importantes dans la conception de notre travail, cependant au-delà du domaine de la grammaire générative et des domaines tels que la linguistique, la psychologie, la sociolinguistique et d'autres, les définitions de compétence et de performance que nous voulons mettre ici en avant sont celles qui émanent du domaine de l'éducation.

Dans le cours de Didactique 03 du département de français de l'université Akli Mohand Oulhadj, la notion de compétence est présentée comme « l'ensemble des connaissances acquises dans un domaine d'apprentissage précis ». La performance elle, est à son tour définie comme étant « la mise en application de ces compétences ». Nous comprenons par ricochet ici que la compétence est en amont et est primordiale pour la performance. Sans compétence au préalable, il n'y a pas de performance. La compétence est indissociable de la performance, c'est-à-dire que la présence de l'un entraîne celle de l'autre.

**NB** : La non-performance ou la mauvaise performance des élèves n'est pas forcément preuve d'incompétence. Certains peuvent posséder des compétences, connaissances exceptionnelles sur la langue qu'ils apprennent, cependant ceux-ci peuvent ne pas avoir les moyens qui leur permettront de s'exprimer.

La compétence est comme nous l'avons dit plus haut, indispensable à la performance. Toutefois, l'acquisition de la compétence qui nous aide à performer ne se fait pas toujours indépendamment de la performance. En effet, la compétence peut être acquise en performant, c'est d'ailleurs une méthode assez effective car l'individu au centre du processus est plongé dans

l'environnement d'apprentissage/d'acquisition. Par exemple, une personne qui apprend à conduire directement dans le véhicule, sans toutefois passer par une auto-école et se faisant accompagner et guider par une autre personne sachant conduire et ayant un permis, est susceptible d'acquérir des connaissances sur la conduite et de savoir conduire à même titre que ceux qui ont suivi une formation dans une auto-école. La méthode d'apprentissage ou encore d'acquisition présentée ici est certes questionnable, cependant c'est une méthode assez effective et courante, pratiquée un peu partout dans le monde. L'acquisition de la compétence par le biais de la performance est donc possible.

Comme nous l'avons mentionné au début de cette partie, les définitions de compétence et de performance qui nous intéressent sont celles en rapport avec le domaine de l'éducation ou le milieu éducatif. Alors, la compétence est l'ensemble des connaissances linguistiques intrinsèques acquises ou apprises par un individu. Ces connaissances sont acquises/apprises grâce à la compréhension orale, la compréhension écrite et même par la production orale et la production écrite. La performance quant à elle est la manifestation palpable de la compétence, elle s'observe par le biais des productions écrite et orale. La production écrite, l'expression orale, la compréhension écrite et la compréhension orale nous permettent de mesurer le degré de compétence linguistique d'une personne.

Dans la partie qui suit, nous nous sommes essentiellement focalisés sur la performance orale et la performance écrite, les facteurs qui les influencent positivement et négativement, et les procédés que les enseignants d'anglais emploient pour évaluer ces performances.

### **3.3.2. Performance orale**

La performance orale est l'une des quatre performances linguistiques, encore appelées performances d'apprentissage des langues. C'est la capacité à s'exprimer de manière effective, fluide, et adaptée à une situation de communication donnée. Elle implique aussi bien la maîtrise des éléments du discours, de la pragmatique que ceux du para-verbal (gestuelle, intonation, ton de la voix, regard, etc.) et du non verbal. La performance orale est particulière en ceci que son caractère spontané impose à celui qui parle une connaissance de ce qui l'entoure. Cela veut tout simplement dire que le locuteur doit pouvoir s'adapter au contexte et au public, réagir aux imprévus, gérer le temps et le stress, ceci dans le but d'avoir un échange oral adéquat.

*Dans ce cas de figure, trois capacités langagières sont à considérer selon Dolz et al. (1993) : (a) la **capacité d'action** : capacité d'adapter son discours à la situation de communication en respectant les codes structurels d'un type de discours ; (b) la **capacité discursive** : habiletés du*

*locuteur à produire du contenu, tout en l'organisant de manière structurée, claire et cohérente et (c) la **capacité linguistico-discursive** : l'utilisation d'un vocabulaire correct et adapté à la situation de communication ainsi que la mobilisation des règles grammaticales et syntaxiques appropriées.*

(Wiertz et Alii ; 2020).

Dans une situation où l'anglais est la deuxième langue d'une personne, il serait probablement plus compliqué pour celle-ci de s'exprimer en restant fidèle à l'aspect « spontanéité » dans son discours. C'est pourquoi, une maîtrise préalable de tout ce qui est théorique, grammatical, etc., serait nécessaire. Mais à cela, devrait sans aucun doute s'ajouter une pratique orale qui façonnerait son élocution.

En règle générale, les enseignants de langues étrangères font le plus souvent régner dans leurs salles de classe une ambiance censée aider les apprenants à mieux assimiler la nouvelle langue. Les langues étrangères peuvent parfois effrayer les élèves à cause des représentations que ceux-ci se font d'elles dans leurs têtes (Bouh ; 2016). Pour eux, la langue est différente, difficile à apprendre, et par conséquent, inaccessible. C'est pourquoi, certaines techniques pédagogiques et didactiques peuvent aider les élèves en changeant leur vision des choses, en leur permettant de percevoir la langue en cours d'acquisition comme étant plus ou moins accessible.

### **3.3.2.1. Facteurs rattachés à la performance orale**

La performance orale est faite du para verbal, du non verbal et du verbal.

#### **3.3.2.1.1. Le para verbal.**

Il s'intéresse à tout ce qui est relatif à la voix c'est-à-dire, le rythme d'un énoncé, l'intonation, le ton. Il s'intéresse aussi aux pauses, aux moments de latence traduisant parfois la réflexion, l'hésitation.

*Dans le para verbal on peut citer le ton de la voix, l'intonation de la voix, aux pauses et silence lors d'un discours, on peut aussi citer la période de latence entre la fin d'une question et le début d'une réponse. Lorsque vous hésiter dans votre discours vous diminuer votre attractivité et votre crédibilité vis à vis de ce discours il ne devrait pas avoir d'hésitation dans votre discours ou du moins un minimum car normalement vous êtes sensé préparer votre discours.*

(Boudia et Alii ; 2020).

### **3.3.2.1.2. Le non verbal**

Le non verbal met en exergue la posture et le langage corporel, le regard et les expressions faciales, la gestuelle, et plus, de la personne qui s'exprime. C'est une composante essentielle pour le décodage des informations.

### **3.3.2.1.3. Le verbal**

C'est l'ensemble des éléments linguistiques dotés de sens ou non, transmis par la voix. Le verbal est le noyau autour duquel gravitent la communication non verbale et la communication para verbale.

### **3.3.2.2. Quelques facteurs qui conduisent à une mauvaise performance orale**

Les interférences linguistiques empêchent les apprenants de s'exprimer convenablement en la langue cible. À Ebolowa, la langue qui prime est le français. Seule une petite minorité s'exprime en anglais. Les francophones qui apprennent l'anglais ont beaucoup de mal à s'exprimer à l'oral. Ceux-ci transfèrent souvent des termes du français vers l'anglais, ou alors il leur arrive de remplacer par un mot français, un mot qu'ils ne connaissent pas en anglais. C'est pourquoi il est important d'avoir un vocabulaire assez garni. Aussi, l'anglais et le français appartiennent à la même famille de langues (indo-européenne). Les deux langues comportent quelles similarités du point de vue de leurs lexiques distincts, et celles-ci utilisent le même alphabet. Il n'est pas surprenant de trouver certains mots qui s'écrivent de la même façon dans les deux langues. Cependant pour la plupart des cas, ils n'ont pas les mêmes significations. Il est courant que des élèves francophones tombent dans ce genre de piège. Par exemple, *chat* qui veut dire conversation en anglais, peut être confondu avec chat qui est un animal en français. On les appelle généralement des faux amis.

Les interférences intervenant aussi dans la prononciation se font ressentir. Ce sont des interférences phonétiques ou phoniques. Les interférences phonétiques consistent en la prononciation de sons plus ou moins comme dans la langue maternelle. Les apprenants francophones de l'anglais à Ebolowa ont pour langue maternelle pour la plupart le Bulu. Certains élèves peuvent parfois prononcer des sons anglais en les confondants aux sons français. Parmi des exemples récurrents, nous avons la prononciation de la lettre **r** en anglais, qui diffère de celle du français mais que les élèves emploient de manière interchangeable.

De plus, certains apprenants font appel à la traduction mot-à-mot pour s'exprimer. Ceux-ci conçoivent une phrase dans leurs têtes (en leurs L1) et la traduisent ensuite, mot pour mot, en anglais.

Ils calquent la structure du français et remplacent juste les mots, du français pour l'anglais. Chambers (2010) affirme que « des chercheurs dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur reconnaissent les ressemblances entre l'écriture en L1 et en L2. »

**Ex5-a)** : Mon beau-père est là sera dit en anglais : *My beautiful father is there.*

Aussi, le fait d'obliger les élèves à s'exprimer avant que ceux-ci n'aient un input compréhensible suffisant en anglais, n'est pas forcément une bonne idée. Krashen (1982) explique que la performance orale vient naturellement quand l'apprenant a assez d'input compréhensible à sa disposition. « L'aisance en production orale (*fluency*) est la conséquence de l'input compréhensible. ». Il poursuit en disant que les premiers jours de cours en salle de langue mettent directement les élèves dans le bain car ceux-ci doivent s'exprimer, se présenter en cette langue. Cependant, pour un élève qui ne possède pas assez d'input compréhensible, il sera obligé de transposer la syntaxe de sa langue maternelle dans la langue cible. L'enseignant doit pouvoir permettre à l'élève de d'abord acquérir un niveau (même élémentaire) d'oral, sinon celui-ci peut se braquer. C'est dans cette lancée que Ntoga (2016) affirme :

*L'oral occupe une place majeure aussi bien dans la vie quotidienne des élèves (Lafontaine, 2016) que dans l'enseignement, qui se fait en grande partie par le biais du canal de l'oral (Allen, 2017 ; Schneuwly, 1997). La non-maitrise de l'oral peut donc être à l'origine d'une surcharge cognitive qui compliquera la compréhension de l'élève des enseignements donnés et ainsi son entrée dans le processus d'apprentissage (Allen, 2017 ; Sweller et al., 2011).*

Newmark (1966) est du même avis et poursuit en disant que, moins l'enfant possède de l'input compréhensible, plus il utilise la syntaxe de sa langue maternelle, et moins il apprend la langue cible. Il affirme que les interférences linguistiques souvent rencontrées lorsque des apprenants d'une langue s'expriment, peuvent ne pas forcément être dues à la forte présence de la langue maternelle ou à l'entourage de l'apprenant. Elles peuvent en fait être dues à un manque d'input compréhensible. Et, l'input compréhensible est ce qui conditionne l'output. C'est-à-dire que plus tu entends et plus tu es capable de produire. Krashen a proposé que les professeurs puissent laisser les élèves s'exprimer quand ceux-ci seront prêts, et auront assez d'input compréhensible à leur disposition.

Le manque de confiance en soi : il arrive souvent en classe de langue que les élèves n'aient pas assez confiance en eux, ils doutent de leurs compétences ce qui les conduit à ne pas vouloir

s'exprimer. Un élève peut être doué, connaître comment s'exprimer, mais manquer juste de confiance en lui ce qui conduit à une anxiété vis-à-vis de l'oral. Il s'agit en fait d'une anxiété linguistique qui bloque toute forme de production chez celui-ci. En effet, les élèves doutent d'eux et de leurs performances. Ils expérimentent « des sentiments d'inauthenticité en s'exprimant dans une langue qui n'est pas la leur » (Cohen et Norst, (1989). Cette anxiété pousse les apprenants à ne pas s'exprimer car ceux-ci se disent que l'on se moquera d'eux, qu'ils seront mal jugés. « Il a été d'ailleurs démontré que cette anxiété perturberait l'acquisition et la production du langage à tous les niveaux du processus d'apprentissage » (MacIntyre et Gardner, (1994a), (1994b)). L'enseignant en plus d'être un formateur, devrait aussi être un psychologue pour ses élèves, c'est-à-dire qu'il identifie leurs lacunes et les aide à les outrepasser.

Le fait de parler de manière inaudible impacte négativement la performance orale d'un élève. Si une personne parle à une audience, c'est pour se faire entendre. Les élèves doivent maîtriser l'art oratoire, l'art de s'exprimer et de captiver leurs interlocuteurs ou leur audience.

### **3.3.2.3. Evaluation de l'oral**

L'évaluation en milieu éducatif est vue par Reuter et Alii (2013) comme étant :

*la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs.*

Galton (1980) est lui de l'avis que les écoles ne donnent pas assez d'importance aux les tâches liées au langage oral. En classe d'anglais au Cameroun, l'oral ne fait pas partie des volets dans lesquels les enseignants s'investissent le plus. Les trois principales performances linguistiques sur lesquelles ils ont tendance à s'attarder sont la lecture, l'écriture et l'écoute. « *The English language syllabus [...] lays emphasis on three skills, i.e., reading, writing, and listening, with little space being devoted to pronunciation and speaking.* » (Kouega; 2013). La prononciation et l'expression orale sont à peine pratiquées, pourtant elles sont très importantes. Parlant de l'anglais dans le système éducatif anglophone, Kouega (2013) affirme que

*at the secondary level, very little place is devoted to the English language subject, and within this subject, very little place is devoted to*

*pronunciation and speaking. This is likely to have a devastating effect on secondary learners' spoken performance.*

Il dit plus loin que le syllabaire de la langue anglaise prépare le terrain aux faibles performances des apprenants: « *In short, the English language syllabus prepares the ground for learners' low performance in the spoken English skill in general and in accuracy in speaking in particular.* ». Ni la prononciation ni l'oral n'étant pratiqués, l'élève pourrait se retrouver à la fin avec une bonne note en anglais sans même pour autant pouvoir converser ou prononcer des mots de façon correcte.

La prononciation et l'oral comme nous l'avons mentionné dans cette partie, ne sont pas vraiment pratiqués en classe d'anglais. Cela ne permet pas aux élèves d'apprendre à s'exprimer convenablement en anglais lors d'une interaction, d'un discours etc. L'oral étant à peine ou pas du tout enseigné, ne peut être qu'à peine ou dans le pire des cas aucunement évalué. Tenjoh (2012 : 13) fait des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage en classe d'anglais. Elle écrit à cet effet:

*Listening Comprehension and oral production are not skills which are tested; therefore, English teachers do not spend time providing listening and oral tasks. The irony here is that, Listening Comprehension and Oral interaction are part of the skills stated on the national school curriculum [...] in Cameroon.*

D'après des recherches antérieures, la non-évaluation des performances orales serait due à la complexité de manière générale de l'oral. Il est subjectif et son évaluation en est de même. Celui qui s'exprime est vu comme un tout comprenant sa gestuelle, son accent, sa posture, les intonations, la diction, et plus son identité et sa personnalité. Afin d'illustrer nos propos, Wiertz et Alii (2020) affirment :

*D'autant plus que l'oral est indissociable de la personne que représente l'orateur (Alrabadi, 2011 ; Garcia-Debanc, 1999), de son corps, de sa voix (Berdal-Masuy et Renard, 2015 ; Garcia-Debanc, 1999) et de son identité (Garcia-Debanc, 1999 ; Maurer, 2001). Couplé à l'aspect volatile de l'oral et au manque de connaissance concernant ces caractéristiques, tout ceci peut rendre son évaluation subjective (Garcia-Debanc, 1999).*

L'oral paraît donc difficile à évaluer par rapport à l'écrit car le dernier lui, est sous une vue d'ensemble des lettres, mots, paragraphes, marqués sur du papier. L'enseignant qui évalue n'a pas accès à un visuel de l'élève qui a écrit ou de cet élève en train d'écrire. Tandis que l'oral permet à l'enseignant de voir comment l'élève s'exprime, d'entendre la voix de l'élève, de voir sa gestuelle etc. L'enseignant peut sentir de l'anxiété et décider d'accorder ou non des points. La décision prise sera alors subjective.

Plusieurs recherches ont montré que les enseignants disent ne pas avoir assez de temps pour évaluer les performances orales de tous leurs élèves. D'après Claudine Garcia- Debanc et Sylvie Plane (2004), « l'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps ». Certains enseignants notent les performances orales des élèves grâce à leurs participations en classe d'anglais. Cependant, les quelques mots lors de l'échange élèves-enseignant afin de répondre à une question ne devraient pas être pris comme un signe de bonne ou même de mauvaise performance ou alors, ne devraient pas être considérés comme une évaluation. Les enseignants, peu importe le temps qu'ils ont ou n'ont pas, ont le devoir de former les apprenants. Et par ricochet, les apprenants ont le droit de se faire former.

En addition au temps, l'oral semble être une performance assez « difficile à observer et complexe à analyser » (Claudine Garcia- Debanc et Sylvie Plane(Ibid.)). L'analyse de l'oral tient compte de paramètres tels que les pauses, la voix, l'intonation, le choix des mots, les formes syntaxiques, lexicales et sémantiques, le débit etc. Tellement de choses deviennent importantes et entrent en jeu quand il faut évaluer la performance orale, ce qui rend d'autant plus complexe cet exercice.

Maurer (2001) lui se positionne dans l'optique d'aider les enseignants dans leur tâche d'évaluation de l'oral car cela est important. Les élèves doivent pouvoir savoir s'ils font des progrès ou non en anglais. Et la seule manière de le savoir c'est de passer par un test ou une évaluation. Maurer (ibid.) affirme :

*Nous pensons que ces obstacles peuvent être levés en grande partie à partir du moment où des objectifs d'apprentissage sont clairement fixés. Dès lors que des séances sont mises en place pour l'acquisition de telle compétence clairement définie et connue des élèves, rien n'empêche qu'une évaluation soit portée sur les trajets effectués par chaque élève en regard de cette compétence.*

L'enseignant doit évaluer et noter les progrès de ses élèves à l'oral et leur communiquer ce qu'ils doivent faire pour s'améliorer. Il s'agit en quelle sorte de la rétroaction qui est un des principes de la didactique.

#### **3.3.2.4. Comment développer sa performance orale ?**

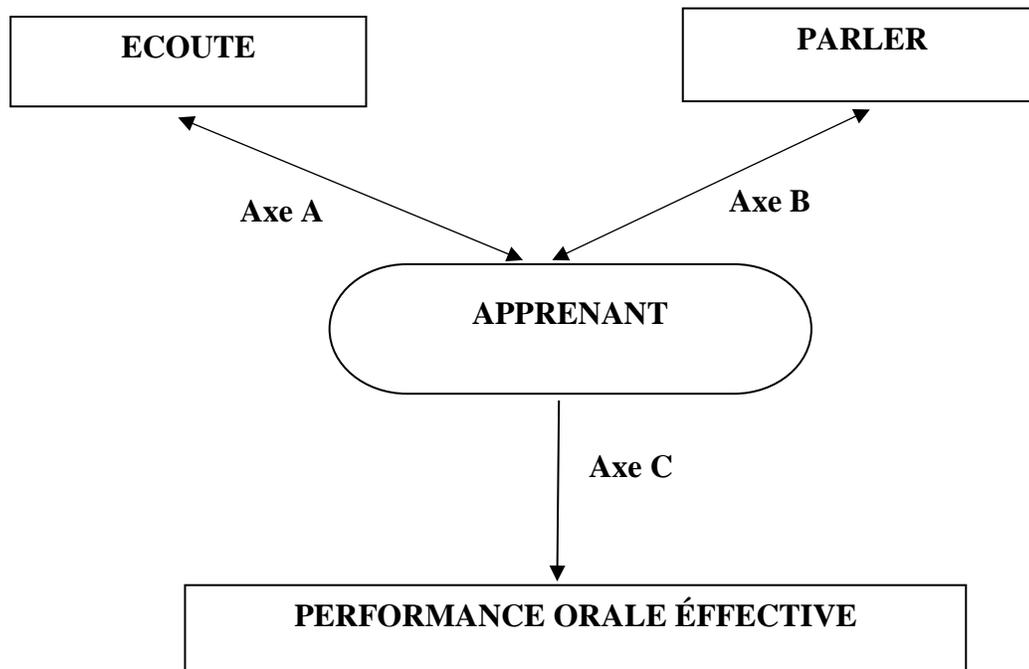
Dans l'optique de s'exprimer oralement de façon convenable en anglais, il faudrait que l'on ait une performance orale développée. Le développement de la performance orale est influencé par plusieurs facteurs.

Afin de développer une performance, il faudrait d'abord se focaliser sur le développement de la compétence qui y est rattachée. La connaissance linguistique que possède un apprenant, est ce qui lui permet de communiquer. La compétence orale est majoritairement boostée par le vocabulaire et la grammaire. Le vocabulaire de façon générale est tout simplement l'ensemble des mots d'une langue. La grammaire elle est l'ensemble des règles qui gouvernent la structure d'une langue. Une personne qui veut avoir une bonne compétence orale, doit en effet avoir une connaissance suffisante ou presque maximale du vocabulaire et de la grammaire de la langue qu'elle apprend. Cela ouvrira la voie vers une bonne performance orale.

La performance orale en dehors du fait d'être majoritairement influencée par la compétence orale, est également influencée par plusieurs autres facteurs. Ces facteurs sont d'ordres linguistique, psychologique, comportemental, et plus.

En effet, pour avoir une bonne performance orale, il faudrait : pratiquer régulièrement. Il n'est pas nouveau qu'apprendre une chose en la pratiquant est une méthode effective. Plus une personne parlera, plus elle développera sa performance orale.

Cependant, écouter vient avant parler. Afin qu'un francophone puisse parler et communiquer de manière effective en anglais, il faudrait qu'il écoute au préalable. Lahreche (2018), étant de cet avis, affirme que « Mieux entendre et écouter, c'est mieux parler ».



**Figure2 : Schéma primaire du développement de la performance orale**

**L'axe A**, d'un côté (apprenant-écoute), c'est l'axe de la stimulation du cerveau par le biais de l'écoute. Ici, l'apprenant se familiarise à l'anglais parlé, comment les différents locuteurs s'expriment, comment ils prononcent les mots. L'apprenant écoute des conversations en anglais, il regarde des vidéos avec son, il travaille son écoute de la langue anglaise.

**L'axe A**, d'un autre côté (écoute-apprenant), c'est l'axe de l'acquisition de la connaissance. Le fait d'écouter permet à l'apprenant de développer certaines compétences linguistiques. Il peut écouter un locuteur de l'anglais parler, et par la suite savoir exactement ce qu'il dit. Il acquière aussi la prononciation correcte, de nouveaux mots, et enrichi son vocabulaire. Le fait d'écouter lui permet alors de façonner sa compréhension orale de l'anglais.

**L'axe B**, suivant le sens apprenant-parler, c'est l'axe de la pratique. L'apprenant développe sa performance orale en s'exprimant. Il échange avec ses camarades, son entourage. Et au fur et à mesure qu'il pratique, il devient davantage meilleur. Quand il fait des erreurs, il se fait reprendre et les corrige.

**L'axe B**, suivant son deuxième sens, parler-apprenant, est également l'axe de l'acquisition des compétences. En effet parler, échanger, s'engager dans des conversations en employant la langue que l'on apprend, nous permet également d'acquérir de nouveaux mots et concepts, d'acquérir la

prononciation, et bien plus. À l'inverse de l'écoute qui nous fait accéder à des conversations auxquelles nous ne faisons pas forcément part, parler nous permet d'être engagé activement dans une conversation.

L'axe C a un seul sens ; c'est l'axe de l'acquisition et du développement effectif de la performance orale. Après avoir acquis la compréhension orale grâce à l'écoute, et pratiqué le langage oral grâce au parler, il est logique qu'un développement de la performance orale s'en suive.

### **3.3.3. La performance écrite**

La performance écrite est la mise en œuvre de la compétence écrite. Hung et Raghvendra (2023) la définissent en ces termes: « *the achievement of writing in which students use vocabulary and structures to clarify and organize their thoughts coherently and fluently* ». Elle est la résultante de plusieurs facteurs. Elle dépend par exemple de la motivation d'un élève, de son comportement vis-à-vis de la langue qu'il apprend, etc. Graham et Alii (2005) disent dans le même ordre d'idées que « *Writing is a complex task. Its development depends in large part on changes that occur in children's strategic behavior, knowledge, and motivation* ». Cette partie porte essentiellement sur elle.

#### **3.3.3.1. Facteurs qui influencent négativement la performance écrite**

Plusieurs facteurs influencent négativement la performance écrite des élèves. Entre autres facteurs, nous avons l'anxiété linguistique. Zhang (2011) a détecté que la tâche d'écriture était ou est une tâche particulièrement anxiogène pour les apprenants de L2 ou LE. Les élèves qui souffrent d'anxiété linguistique se disent que s'ils écrivent mal, ils échoueront. Ce qui cause encore plus d'anxiété en eux. « L'anxiété très élevée dans les classes de L2 interférerait avec la performance des productions écrites, car cette émotion négative entraverait entre autres le comportement exploratoire lorsque vient le temps des tâches d'écriture » (Leki, 1998 cité par Roy 2020). Plus il y'a de l'anxiété, et moins les élèves voudront se diriger vers la tâche d'écriture (Ibid.). Ceci se manifeste souvent par la production de très courtes phrases, ou à l'inverse de très longues phrases dépourvues de sens, et parfois par de la procrastination qui conduit à une esquivance ou presque, de la production écrite. Les apprenants ne sachant pas souvent comment procéder ou commencer avec la production écrite, ceux-ci ont tendance à faire tous les exercices qui sont autour en espérant faire l'écriture en dernière position. Ils sont malheureusement souvent rattrapés par le temps, ou même par l'anxiété qui devient d'autant plus forte.

Une absence de reformulation. Dans la réalisation d'une production écrite, il s'agit d'une étape nécessaire, voire Indispensable. Elle donne au lecteur la possibilité d'être encadré dans le contexte. Sans

une mise en contexte par la reformulation, le texte peut ne pas être exploitable, surtout si le lecteur n'a aucune idée de quoi il s'agit. Lahreche (2018) écrit :

*De nombreux apprenants de bon niveau n'ont pas toujours conscience du statut d'un texte qui, par définition, doit être autonome et accessible à n'importe quel lecteur : il leur arrive de négliger les éléments contextuels pour introduire l'objet de la production alors que ceux-ci doivent suppléer à la situation d'énonciation qu'engage notamment l'oral de manière tacite.*

Le non-respect des règles de grammaire et de cohérence textuelle. La grammaire est l'ensemble des règles qui gouvernent une langue. Le non-respect des règles d'écriture témoigne d'un niveau bas de performance écrite. Il peut non seulement fausser le message mais également donner une mauvaise image de la personne qui écrit auprès de l'audience. La grammaire est à la base de toute langue. Comme tel, elle s'assure de réguler les différentes phrases qui peuvent être générées par un cerveau humain. C'est pourquoi dit-on souvent qu'un énoncé est grammatical ou agrammatical.

### **3.3.3.2. Evaluation de l'écrit**

En classe de langue, l'évaluation de la performance écrite peut se faire sur table en classe, sous forme d'un exposé individuel ou collectif, ou alors par un exercice à traiter à la maison.

Dans les épreuves d'anglais en section anglophone, la rubrique *Essay Writing* est souvent insérée à la fin. Cette rubrique concerne la partie production écrite de l'épreuve. Elle est le plus souvent constituée de sujets au choix, mais parfois ce sont des sujets uniques. Les élèves doivent répondre au sujet en suivant une consigne bien définie. La production écrite est partie intégrante de l'épreuve complète qui a une durée globale de 2h.

Les exposés (*Presentations*) eux, nécessitent la répartition de différents thèmes ou d'un thème commun, à différents groupes ou à des individuels. Chaque groupe ou individuel aura un thème et sera chargé de le développer en respectant des consignes particulières. La durée peut varier entre quelques jours et quelques semaines en fonction de l'enseignant.

Les exercices à faire à la maison (*Homework*) sont pour la plupart des sujets avec des consignes. Ces exercices sont le plus souvent à faire individuellement, et la durée avant la remise du travail varie souvent entre un jour et quelques semaines en fonction de l'enseignant et de la difficulté de l'exercice.

Les dictées et les corrections orthographiques sont également quelques moyens par lesquelles les enseignants évaluent la performance écrite de leurs élèves.

### **3.3.3.3. Comment améliorer sa performance écrite ?**

Afin d'améliorer sa performance écrite, plusieurs moyens peuvent être mis en jeu.

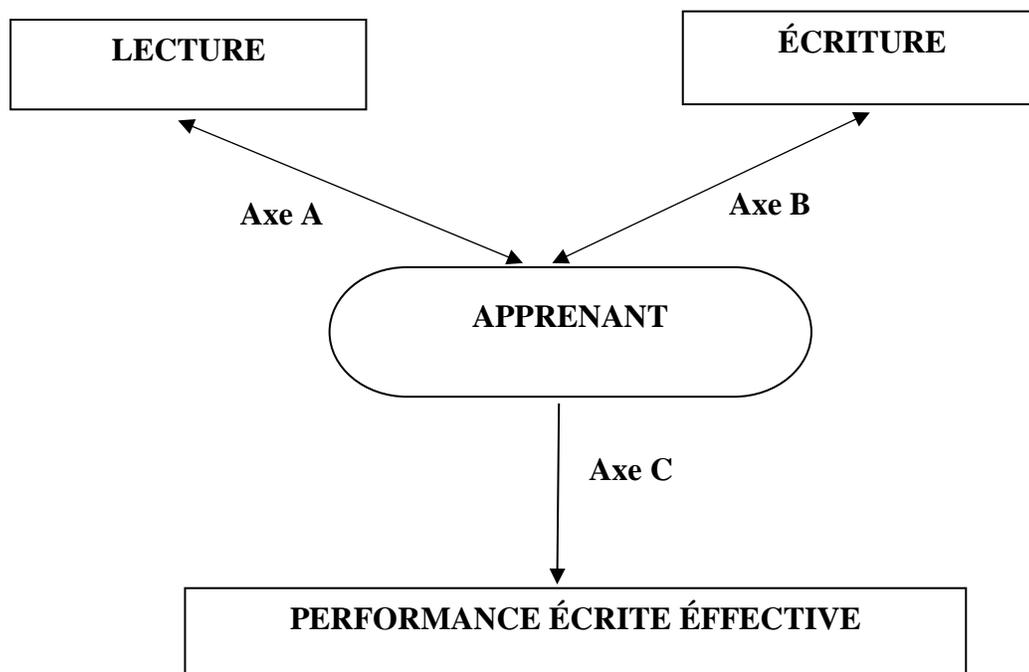
#### **3.3.3.3.1. La lecture**

Dans l'apprentissage de la langue écrite, la lecture y est essentielle. Afin d'améliorer sa performance écrite, plusieurs moyens peuvent être mis en jeu. « Mieux lire, c'est mieux écrire » affirme Lahreche (2018). Dans les classes de langue au Cameroun, la lecture et l'écriture ont toujours été enseignées séparément. Cependant elles sont indispensables l'une à l'autre. La lecture influence et est préalable à l'écriture. Les activités de lecture agissent sur l'écriture. Pour Meron et Maga (1994) :

*Les actes de lecture-écriture possèdent un lien congénital, en ce sens que le contenu des écrits est issu des lectures :*

*Les productions écrites (...) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en œuvre dans la lecture.*

La lecture impacte beaucoup l'écriture. C'est pourquoi il faudrait apprendre aux élèves que « la lecture et l'écriture s'appuient mutuellement » (Lahreche; 2018) et que l'on ne devrait pas les enseigner et les apprendre séparément. Ce qu'il serait plutôt judicieux de faire est d'introduire des méthodes d'enseignement qui favorisent un apprentissage lecture-écriture.



**Figure 3 : Schéma primaire du développement de la performance écrite**

L'**axe A**, d'un côté (apprenant-lecture), c'est l'axe de la stimulation du cerveau par le biais de la lecture. Moirand (1979 :96) affirme que l'

*On ne peut produire non plus les types d'écrits [...] avant d'en avoir « vu » dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de mêmes types lors des cours de compréhension s'avèrent être là aussi une préparation indispensable à la production de textes.*

L'élève lit et se frotte aux différents textes afin de pouvoir les reproduire et les adapter à différentes situations d'énonciation.

L'**axe A**, d'un autre côté (lecture-apprenant), c'est l'axe de l'acquisition de la connaissance contenue dans la lecture. Krashen affirme que c'est « en lisant de façon extensive et prolongée que l'on prendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde » (cité par Cornaire et Raymand, 1999, p70).

L'**axe B**, suivant le sens apprenant-écriture, c'est l'axe de la pratique. L'apprenant se donne à des exercices d'écriture. Il apprend à rédiger, il s'essaye à de nouvelles structures syntaxiques, des tournures qu'il n'avait jamais essayées au paravent, sans toutefois oublier ce qui basique.

**L'axe B**, suivant son deuxième sens, écriture-apprenant, c'est également l'axe de l'acquisition mais une acquisition liée à l'aspect pratique. L'élève acquiert de la connaissance qui lui permet de façonner son orthographe des mots, sa fluidité dans l'exercice, le respect des normes d'écriture, etc.

**L'axe C** a un seul sens, c'est l'axe de l'acquisition et du développement effectif de la performance écrite. Son expression écrite ainsi que sa compréhension écrite développées, l'élève se voit avoir une meilleure performance écrite en la langue cible.

### **3.3.3.3.2. La main d'écriture**

D'après Longchamp & Velay :

*L'écriture est à la fois langage et motricité. Langage, car pour exprimer des idées il faut choisir les mots, former des phrases grammaticalement correctes, respecter l'orthographe. Motricité, car il faut coordonner finement les mouvements des doigts et du poignet pour tracer ces mots sur le papier.*

La main d'écriture est un facteur non-linguistique qui pourrait influencer tant négativement que positivement la performance écrite d'une personne, surtout dans le milieu institutionnel. Certains enseignants peuvent supposer qu'un élève ne sait pas écrire, ou n'est pas sûr de lui en se fondant sur son écriture. C'est pourquoi il est conseillé de favoriser l'écriture en bloc séparé/détaché, plutôt qu'une écriture cursive. Une écriture mal soignée en production écrite est l'équivalent d'une production orale inaudible.

### **3.3.3.3.3. La ponctuation**

Une ponctuation absente ou maladroite pourrait témoigner du mauvais niveau de performance écrite d'une personne. La ponctuation se manifeste aussi à l'oral : une personne qui parle sans ne jamais s'arrêter et sans faire de pause est semblable à une personne qui écrit sans ponctuation. La ponctuation est importante et primordiale dans la production écrite. Elle agence les idées et a le pouvoir de donner, un sens complètement différent de celui attendu, à un énoncé. Elle structure également le texte.

## **3.4. Le déséquilibre entre les performances orales et les performances écrites.**

Dans le processus d'apprentissage des langues étrangères, plusieurs facteurs pourraient conduire à un développement déséquilibré des performances orales et des performances écrites des apprenants. Pour Mac-Namara (1967), une personne bilingue possède des compétences et

connaissances qui ne sont pas toujours développées de manière équilibrée dans les langues dont elle est locutrice. Un déséquilibre entre les compétences conduit forcément à un déséquilibre entre les performances. Les raisons pourraient être :

### **3.4.1. Les différences entre la langue orale et la langue écrite**

La langue orale ou parlée et la langue écrite ne sont pas deux niveaux différents de langue. Lorsque l'on voudrait que le développement de nos compétences, dans le processus d'apprentissage d'une langue, se fasse de manière équilibrée, nous ne devons pas considérer l'oral comme le niveau un par exemple, et l'écrit comme le niveau deux. Les deux doivent être considérés et pratiqués de manière simultanée car ce sont deux réalisations distinctes d'une seule et même langue. « La confusion à dissiper naît surtout de ce que très souvent on pose langue parlée-langue écrite comme deux « niveaux de langue », alors que ce sont deux réalisations, dans deux systèmes différents, de la même langue. » Peytard (1970).

Parler nécessite la présence d'un interlocuteur avec qui nous allons échanger, et en fonction duquel nous allons adapter notre choix des mots. Écrire par contre ne met pas forcément une personne dans une posture où elle connaît son audience, elle ne sait donc pas toujours en fonction de qui l'adapter, comme cela est le cas pour l'oral.

En outre, la langue orale/parlée nous donne la latitude de faire des *fautes d'orthographe*, contrairement à la langue écrite. Quand une personne parle, il n'y a que le son qu'on entend, l'on ne peut pas forcément dire si elle fait des fautes d'orthographe. Par exemple lorsque quelqu'un s'exprime en anglais, il n'est pas évident de savoir s'il dit *there* ou *their*, *your* ou *you're* parce que les deux se prononcent de la même façon ; ce sont des homophones. À l'écrit c'est différent, l'on est obligé d'avoir une maîtrise du vocabulaire et une maîtrise de l'orthographe des mots. Utiliser *Cell* à la place de *Sell* par exemple ne serait pas acceptable parce que les deux mots n'ont absolument pas le même sens ; l'un signifie cellule, et l'autre vendre.

L'écrit est normé, tandis que l'oral est plus flexible. À l'oral, des pauses d'hésitation et des *fillers* sont acceptables. À l'écrit ce n'est pas le cas. Les *fillers* en anglais, ce sont des remplisseurs tels que *euuhh*, *ahhh*, qui marquent le temps de réflexion, le temps d'hésitation et même la pauvreté du vocabulaire.

### **3.4.2. La priorité qui est accordée à certaines performances par rapport à d'autres**

En fonction des besoins et des motivations, chacun peut décider de s'appliquer sur une performance par rapport à une autre. Certains favorisent l'oral parce qu'ils se disent que la plupart

des interactions se font par le moyen de la parole, ils ne voient donc pas la nécessité de se focaliser sur l'écrit, ou alors relèguent l'écrit à la deuxième place. D'après Achkir (2018),

*Certains locuteurs utilisent préférentiellement leur compétence orale dans leurs échanges quotidiens, sans manipuler le système écrit de manière assidue. D'autres utilisent les deux langues conjointement, au quotidien sans pour autant pouvoir les lire ou les écrire. C'est pourquoi, la maîtrise parfaite des deux idiomes (oral/écrit) n'est pas toujours possible.*

### **3.4.3. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas idéales**

Certaines méthodes telles que la méthode traditionnelle, la méthode passive, ne donnent pas forcément de bons résultats. La méthode passive par exemple, se focalise principalement sur les performances réceptives c'est-à-dire la compréhension orale et la compréhension écrite. « Beaucoup attesteront aussi qu'ils peuvent mieux comprendre une langue qu'ils ne peuvent la parler ou l'écrire. C'est dû au fait que le cerveau fonctionne très différemment quand il apprend/pratique activement en comparaison d'une pratique passive ». (Voser, 2019).

Aussi, dans la salle de classe, il pourrait arriver, et il arrive souvent que les enseignants s'attardent plus sur l'écrit que sur l'oral. Les exercices de compréhension et de production orales ne sont presque jamais pratiqués. Le fait d'avoir une meilleure performance à l'écrit par rapport à l'oral, ou l'inverse pourrait être dû aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Les notions de performances orale et écrite constituent la quintessence même de notre dissertation. En effet, les chercheurs se sont donnés pour mission de faire une étude des performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais. Nous avons vu dans cette partie ce que sont un oral, un écrit, une performance linguistique et comment cette dernière peut être influencée et stimulée. Mac-Namara nous a appris qu'il est courant chez des sujets bilingues d'avoir des performances linguistiques qui se développent de façon déséquilibrée, ce qui est un problème. Plusieurs raisons ont été recensées. Parmi elles, un vocabulaire pauvre et limité, une non-maîtrise de la prononciation et des règles d'écriture, de l'anxiété, un manque de motivation. Cela dit, des exemples de solutions ont également été mis en avant. Entre autres, ont été mentionnées par des auteurs tels que Longchamp et Velay, Moirand, la pratique de l'expression orale dans l'optique de la façonner, et la pratique de l'expression écrite, pour les mêmes raisons. En bref, il faut s'efforcer à parler pour pouvoir mieux parler, et s'efforcer à écrire pour pouvoir mieux écrire.

En somme, la première partie de notre travail s'est attelée à présenter le contexte général de l'étude, le cadre théorique, ainsi que les concepts de performance orale et de performance écrite. Dans le premier chapitre, sont présentés les historiques respectifs du Cameroun et de l'implantation de l'anglais un peu partout dans le monde. Nous avons retenu que l'environnement est un facteur qui influence l'apprentissage d'une langue. Il s'est avéré que, le français influence en grande partie l'anglais parlé par les élèves francophones. Ensuite, nous avons introduit le concept de didactique en faisant d'abord une distinction entre les notions acquisition et apprentissage et par la suite enseignement et apprentissage. En outre, nous avons présenté les méthodes qui interviennent dans l'enseignement des langues. Certaines de ces méthodes sont encore fonctionnelles de nos jours et s'emploient toujours dans les classes de langue. C'est le cas notamment de la méthode directe, la méthode active, et bien plus. D'autres bien qu'étant obsolètes et inefficaces sont encore employées pour enseigner les langues. C'est le cas de la méthode passive et de la méthode traditionnelle. Enfin, nous avons effectué une présentation des notions d'oral, d'écrit et de performance orale et performance écrite. Par contre, nous avons d'abord fait une distinction entre compétence et performance afin d'amener les lecteurs à comprendre de quoi il s'agit et à appréhender la définition de performance qui nous intéresse dans ce travail. La partie qui suit concerne l'analyse proprement dite des performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais ayant participé à l'enquête.

## **DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE ANALYTIQUE DE L'ÉTUDE**

La partie empirique ou encore analytique d'un travail de recherche est celle qui s'attèle à montrer le processus de collecte, de traitement et d'exploitation des données. Elle est le lieu de la concrétisation, celui du refus ou de l'acceptation des théories et hypothèses préalablement établies. De ce fait, quelles sont les méthodes d'enseignement et d'apprentissage appliquées au Lycée Bilingue d'Ebolowa II et au Collège Atin-Fek ? Notre objectif est ainsi d'examiner lesdites méthodes afin de juger de leur adéquation et de leur efficacité. Pour ce faire, nous allons analyser et comparer les différentes productions orales et écrites des élèves et les interpréter. Nous allons également dépouiller les questionnaires administrés aux apprenants et aux enseignants afin d'avoir leurs différents avis. La somme de toutes ces données nous permettra enfin de compte de valider ou non nos hypothèses du début.

## **CHAPITRE 4 : ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES ET ORALES DES APPRENANTS**

La descente sur le terrain effectuée a eu pour but la collecte de données indispensables à notre travail de recherche. Ces données sont essentiellement constituées des productions écrites et orales de 17 élèves francophones de form 2, prises dans deux établissements de la ville d'Ebolowa : le Lycée Bilingue d'Ebolowa II (LBEII) et le Collège Bilingue Atin Fek, ou collège Bilingue d'Ebolowa. Dans ce chapitre, nous allons d'abord présenter notre méthode de collecte des données, ensuite nous allons faire une analyse des productions écrites des élèves, puis nous nous tournerons vers leurs productions orales, et enfin nous ferons une comparaison cas par cas des productions de chaque élève. La comparaison nous aidera par la suite à déterminer s'il y-a bel et bien un déséquilibre entre les performances à l'écrit, et les performances à l'oral des élèves francophones de l'anglais.

La didactique de Cuq accorde une importance particulière à l'impact que joue l'environnement dans le processus d'apprentissage des langues. Pour Cuq (2010 : 86), l'objet de la didactique des langues est : « l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues en **milieu non-naturel** ». Ce cadre théorique est donc idéal pour cette recherche dans la mesure où la ville d'Ebolowa est une ville francophone et par conséquent elle n'est pas un milieu naturel d'acquisition dans ce cas, de l'anglais. Cuq explique la nécessité d'être immergé dans la langue cible, c'est-à-dire être dans un environnement où celle-ci est constamment employée. Aussi, il dit que les enseignants doivent adapter les méthodes d'enseignement aux différents besoins et intérêts des apprenants. Finalement, il affirme que les apprenants doivent avoir des conversations entre eux afin de pratiquer la langue.

Alors, que faut-il faire afin que le cadre soit propice à l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais ? Quelles sont les méthodes employées par les enseignants d'anglais, et les adaptent-ils toujours aux besoins de chaque élève ? Les élèves sont-ils eux-mêmes acteurs de leur apprentissage ? L'analyse des données nous aidera à répondre à ces interrogations. Nous entamons donc ce chapitre avec une analyse des productions des apprenants.

#### **4.1 Analyse des productions écrites des apprenants**

Cuq explique qu'analyser les productions écrites permet de voir et de comprendre comment les apprenants se servent des outils grammaticaux pour l'entrée en littéracie. D'après Cuq et Chnane-Davin (2017), une production écrite est structurée et porteuse de sens. C'est pourquoi l'analyse des écrits des élèves se fera tout d'abord en ressortissant les écarts et par la suite la norme en anglais. Nous avons au préalable effectué une transcription des différents audio à l'aide de l'Alphabet Phonétique International. Chaque rubrique sera illustrée par un groupe de phrases d'apprenants ayant les mêmes caractéristiques.

##### **4.1.1 Écarts en anglais**

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux écarts liés à la pragmatique, à la sémantique et à la morphosyntaxe.

**NB** : Les écarts seront essentiellement relevés en **gras** pour faciliter leur mise en évidence.

##### **4.1.1.1 Écarts relatifs à la pragmatique**

Le respect de la consigne et le registre de langue employé seront les deux principaux aspects qui meubleront cette sous-partie.

Dans le premier établissement où nous nous sommes rendue, le Lycée Bilingue d'Ebolowa II, les performances écrites des élèves ont été évaluées sous la base d'un sujet. Ce sujet était constitué de quatre (04) questions et la consigne générale était d'y répondre.

Ekoto Zambo est le seul élève qui n'a pas respecté la consigne. Ceci pourrait être dû au fait qu'il ne l'ait pas comprise.

**Ex 6-a)** À la première question, « How is it contracted ? » (Parlant du Choléra) c'est-à-dire « comment est-il contracté ? », Ekoto Zambo a répondu « Wash your hand before eating », ce qui veut dire « lavez vos mains avant de manger ».

**6-b)** À la troisième question qui est « How can it be prevented ? » qui signifie en français « Comment peut-il être prevenu ? », il a répondu « by dirty » ce qui signifie « par la saleté ». L'élève Zambo n'a clairement pas compris ce dont il était question dans le sujet. Cette non compréhension de la question posée pourrait être due à une carence côté vocabulaire.

Dans son article intitulé « What Is Register in Linguistics? », *Nordquist* (2019) définit le registre en ces termes: « In linguistics, the register is defined as the way a speaker uses language differently in different circumstances. ». Le registre de langue est le type de langage que l'on utilise, en fonction d'un contexte particulier, de la personne en face de nous etc. Il se fait remarquer à l'écrit comme à l'oral.

Shekina (Form2, 2023), du collège bilingue d'Ebolowa a inséré dans sa dissertation, une phrase faisant ressortir un anglais familier.

**Ex 7-a)** « we cut the cassava **small small** », ce qui veut dire en français « on découpe le manioc **petit petit** ». Hors, cette redondance n'est pas appropriée au contexte dans lequel les élèves se trouvent. Nous avons plus l'impression d'être dans une situation qui implique l'utilisation d'un anglais familier.

Au LBEII, Mabel (Form2, 2023) a employé une variété d'anglais mieux connue sous le nom de pidgin. Cette variété est plus associée à un style familier de l'anglais et est non-acceptée dans les institutions camerounaises.

**Ex 8-a)** « By bioling water **defor** drinking ». Bien que le pidgin soit reconnu comme un parler camerounais, il n'est pas reconnu comme une forme d'anglais standard et par conséquent on ne saurait le prendre pour référence dans un contexte qui nécessite un anglais soutenu ou courant.

Ngamaleu (Form2, 2023) s'est aussi vu employer le pidgin :

**Ex 8-b)** « when you are **comotting** from the toilet » pour dire « quand tu sors des toilettes », *to comot* étant un verbe issu du pidgin camerounais (*to come out*), et référant au verbe « sortir » en français. Le style d'anglais utilisé est familier et s'apparente à un anglais employé au quartier ou en famille. Les écarts relatifs à la pragmatique énumérés, nous passons à ceux identifiés dans le domaine de la sémantique.

#### 4.1.1.2 Écarts sémantiques

La sémantique s'intéresse au signifié, au message que l'on cherche à véhiculer et aux différents mécanismes qui interviennent dans la construction de ce message. Elle a pour support la syntaxe. Un texte, un énoncé ne devrait pas essentiellement être une juxtaposition de phrases, l'on devrait y retrouver de la cohérence, de la cohésion, du sens.

Les pronoms personnels si mal utilisés, peuvent altérer le sens d'un texte et brouiller sa compréhension par le lectorat. Il est important de conserver une certaine constance, utiliser le même pronom, ne pas passer brusquement d'un pronom personnel à un autre lorsqu'on fait allusion à la même entité.

La constance dans l'utilisation des pronoms personnels n'est pas tout à fait respectée par les élèves Bilounga, Essam, Shekina, Oumar du Collège bilingue d'Ebolowa. Tout au long de leurs dissertations, tous les quatre commencent par l'utilisation d'un pronom et poursuivent subitement par un autre. Pour ces élèves, il s'agit des pronoms « We » et « You » qu'ils utilisent de façon interchangeable.

**Ex 9-a):** « 1) **we** first pawd the cassava leaves. [...]9) It is ready **you** can remove it. » (Bilounga, form 2; 2023).

**9-b):** « first: **we** put the palmnut on fire [...] eight: verify your pot and put sugar the quantities **you** want and taste if it is good you off the fire. » (Shekina, form 2; 2023).

**9-c):** « **we** firstake waterlive [...]and **you** put inside » (Essam, form 2; 2023).

**9-d):** « **we** clean the fish [...] **you** take it and boil the pem » (Oumar, form 2; 2023).

L'on remarque que ces apprenants ont tendance à entamer leurs phrases avec un pronom personnel, et procèdent en utilisant un autre. Ce qui joue sur la cohérence du texte proposé.

Nous terminons cette partie avec les écarts liés à la morphosyntaxe.

### 4.1.1.3 Écarts morphosyntaxiques

La morphosyntaxe étudie les formes et les différentes règles d'écriture et de combinaison. Elle s'occupe principalement de tout ce qui est en rapport avec la structure d'une phrase, d'un énoncé. Les écarts seront ici relevés au niveau de l'utilisation de la majuscule, la ponctuation et la morphologie verbale.

#### 4.1.1.3.1. La capitalisation

C'est un fait universel pour les grammaires de l'anglais et d'autres langues indo-européennes qu'une phrase commence par une lettre majuscule. Aussi, certains mots voient leurs premières lettres toujours écrites en majuscule : les pronoms personnels, les noms des pays, les noms propres etc.

Au LBEII, plusieurs apprenants n'ont pas respecté la règle de la capitalisation :

**Ex 10-a) :** « you have fever », «you are feeling cold» (Lontsie, form 2; 09 Juin 2023)

Bineli elle a, sans exception, réalisé sa production sans une seule majuscule en début de chaque phrase.

**10-b):** « your tosmá is spenening», « you vomed», « by waushing the thing that you eat» (Bineli, form 2; 09 Juin 2023)

**10-c):** «through dirty hands» (Anguissa, form 2; 09 Juin 2023)

**10-d):** «dirty», «by dirty» (Ekoto, form 2; 09 Juin 2023)

**10-e):** «eating fresh» (Mbo'o, form 2; 09 Juin 2023)

**10-f):** «by wushing the food befor eating» (Ebale, form 2; 09 Juin 2023).

Par le gras sont marquées les différentes erreurs liées à l'emploi de la majuscule. Nous constatons qu'en début de phrases, plusieurs élèves ont tendance à utiliser la minuscule.

Au Collège Bilingue d'Ebolowa, tous les élèves francophones de form 2 n'ont pas respecté la capitalisation dans certaines de leurs phrases. Voici entre autres quelques occurrences desdits élèves :

**Ex 11-a)** « The traditional meal i like is called kpem », « cassava leaves», « water », « we first pawd the cassava leaves. » (Bilounga, form 2 ; 09 Juin 2023). La première lettre des pronoms personnels est écrite en minuscule et nous remarquons la présence de deux minuscules en début de phrases. Les erreurs de capitalisation de Shekina, Mvindi et Oumar, sont similaires à celles de Bilounga.

**11-b)** « fresh palmnut », « first: we put the palmnut on fire», « second: we cut the maize» (Shekina, form2; 09 Juin 2023);

**11-c)** «you collect fresh leaves of Mbem» « **whe** you have finish to bound the mbem » (Mvindi, form 2; 09 Juin 2023);

**11-d)** «we firstake waterlive» «we bollit nough you can eat», et «nough yo take **Meat** you put inside» (Essam, form 2; 09 Juin 2023). Ici les pronoms personnels sont introduits en minuscule, et l'élève a inséré une majuscule en milieu de phrase pour parler de « Meat », viande, qui est en réalité un nom commun et ne nécessite pas de majuscule, surtout si placé en milieu de phrase.

**11-e)** «roste the grainot and gray it» «you take it and boil the pem» (Oumar, form 2; 09 Juin 2023);

Plusieurs de ces élèves, 11/17, n'ont pas respecté la règle de la majuscule. Pour la plupart, il s'agit d'une absence de lettre majuscule en début de phrases et pour les autres, une non capitalisation de la première lettre d'un pronom personnel, qui pourtant, ne se fait pas en français, mais est obligatoire en anglais.

#### **4.1.1.3.2. La ponctuation**

Que ce soit au lycée ou au collège, les marques de ponctuations fortes sont totalement inexistantes. Les seuls éléments de ponctuation que nous rencontrons chez tous les élèves sont en effet les tirets et/ou numéros et les deux points qu'ils utilisent pour énumérer. L'absence de ponctuations fortes pourrait conduire à une non-compréhension du texte ou plus particulièrement à une confusion du lecteur quand ce dernier voudra identifier les différentes idées.

#### **4.1.1.3.3. L'orthographe**

Nous allons nous intéresser ici à l'orthographe des verbes et par la suite à celle des autres mots dont les noms communs, les adverbes et les adjectifs.

##### **4.1.1.3.3.1 L'orthographe des verbes**

Plusieurs élèves ne maîtrisent pas réellement la graphie correcte des verbes. Ceux-ci se fient, supposément, à ce qu'ils entendent c'est-à-dire à la prononciation du verbe qu'ils essayent de transcrire par la suite.

Au collège nous avons les occurrences ci-après :

**Ex 12-a)** «we first **pawd** the cassava leaves», «**Pawd** the frech palmnut», «and **tern** the the pot» (Bilounga, form 2; 09 Juin 2023). Les verbes *to pound* et *to turn* (supposément) sont mal orthographiés, bien qu'ayant quand même des marqueurs de temps.

**12-b)** «I will **distribe** for Mbem», «and you **but** in the molter and you **bound** it», «That time you **rust** groundnut when you finish you **grine** it», «whe you have finish to **bound** the mbem you **but** in

the pot and you mixed with groundnut», «and you put oil you **whet** after it is finish» (Mvindi, form 2; 09 Juin 2023). La plupart des verbes qu'il emploie sont mal orthographiés, ce qui peut porter à confusion ou véhiculer un message différent de celui voulu.

**12-c)** «we **firstake** waterlive we **bollit**», «you **but** inside the bot», «you **tur** it nought is finish» (Essam, form 2; 09 Juin 2023).

**12-d)** «**roste** the grainot and **gray** it», «**pamh** the pem in the moleta» (Oumar, form 2; 09 Juin 2023).

Nous avons ici présentés, des verbes mal orthographiés par les élèves. Ceci témoigne d'une non-maîtrise ou alors d'une maîtrise partielle de l'orthographe des verbes.

Au LBEII:

**Ex13-a)**: «you come back and you **not wash** your hands», «your tosmas **is spenening**», «you **vomed**», «by **waushing** the thing that you eat» (Bineli, form 2; 09 Juin 2023). Les verbes sont mal écrits, ce qui pourrait conduire à une mauvaise compréhension du message.

**13-b)**: «By **bioling** water defor drinking» (Mabel, form 2; 09 Juin 2023);

**13-c)**: «The stomash **pening**», «**by wushing** the food **befor eating**» (Ebale, form2; 09 Juin 2023);

**13-d)**: «**By torchin** the persson **infert**» (Engolo, form2; 09 Juin 2023).

De même, les verbes ici mis en exergue sont mal orthographiés. Ce qui n'aide pas, comment nous l'avons précédemment dit, à la compréhension du message que l'élève veut transmettre.

#### 4.1.1.3.3.2. L'orthographe d'autres mots (noms communs, adverbes et adjectifs)

Certains mots, autres que les verbes, mal orthographiés ont été recensés dans les deux établissements.

Au collège nous avons ces occurrences :

**Ex14-a)** «**Ingredien**», «Pawd the **frech** palm nut», «and tern the pot and allow **forsome** time» (Bilounga, form2; 09 Juin 2023);

**14-b)** Shekina: «**thirdh**: we cut the cassava **fouth** [...] **fith** [...] **sevenh**», «we wash the palmmnut not **to** much» (Shekina, form2; 09 Juin 2023);

**14-c)** Mvindi: «and you but in the **molter** and you bound it», «**wh**e you have finish to bound the mbem» (Mvindi, form2; 09 Juin 2023);

**14-d)** Essam: «we firstake **waterlive** [...] we take the ero **live**», «you but inside the **bot**», «**nough yo** take Meat» (Essam, form2; 09 Juin 2023);

**14-e)** «**roste** the **grainot**», «Boil the **pamoil**», «**pamh** the pem in th **moleta**» (Oumar, form2; 09 Juin 2023);

Ici sont présentés quelques mots mal orthographiés par les élèves. Certains d'entre eux semblent être influencés par la prononciation à l'oral. Ce qui veut dire que les élèves s'inspirent essentiellement ou en grande partie du son qu'ils entendent lorsque certains mots sont prononcés, afin de pouvoir les écrire.

Au LBEII, nous avons ces occurrences en ce qui concerne l'orthographe :

**Ex15-a):** «after coming out from the **toillet**» (Lontsie, form2; 09 Juin 2023);

**15-b):** «**Stoma** ache» (Angono, form2; 09 Juin 2023);

**15-c):** «your **tosma** is spenening» (Bineli, form2; 09 Juin 2023);

**15-d):** «Sexual **intercouse**» (Anguissa, form2; 09 Juin 2023);

**15-e):** «It contract when you eat **derty** food», «The **stomash** pening», «by wushing the food **befor** eating» (Ebale, form2; 09 Juin 2023);

**15-f):** «By torchin the **persson** infert», «vomenting and **dariya**» (Engolo, form2; 09 Juin 2023);

**15-g):** «By drinking and eating **dirt** food», «Vomitting, stomach **eac**» (Ndi, form2; 09 Juin 2023), «By taken a **vaccin**», «HIV, **typhoit**»;

**15-h):** «Stomach **ach**» (Meyo, form2; 09 Juin 2023).

Nous constatons qu'il y'a énormément d'erreurs d'orthographe (marquées en gras). Les élèves ne semblent pas maîtriser l'orthographe des mots, ce qui peut rendre confus les auditeurs ou les interlocuteurs. Ndi qui écrit « Vomitting, stomach **eac** » peut rendre l'enseignant confus et le pousser à se demander si l'apprenant cherchait à exprimer «each», «ache» ou même « ash».

#### 4.1.1.3.4. La conjugaison

Au collège d'Ebolowa, les élèves ne savent pas accorder, ils rencontrent beaucoup de difficultés dans la conjugaison et en l'occurrence celle des verbes au *simple past*.

**Ex16-a):** «and you put oil you whet after **it is finish**» (Mvindi, form2; 09 Juin 2023);

**16-b):** «you tur it nought **is finish**» (Essam, form2; 09 Juin 2023).

Il en est de même pour les élèves du LBEII :

**Ex17-a)**Lontsie: «**It contract** by dirty water»

**17-b):** «Hiv it is **contract** by doing sexual intercourse», «Malaria it is **contract** when you are not sleeping under a mosquito net» (Angono, form2; 09 Juin 2023);

**17-c):** «**It contracted** by drinking water» (Mabel, form2; 09 Juin 2023);

**17-d) « By taken a vaccin», «Avoid drinking dirty water and **eaten** dirty food» (Ndi, form2; 09 Juin 2023);**

**17-e):** «**It contract** when you eat derty food» (Ebale, form2; 09 Juin 2023).

Nous remarquons une non-maîtrise de l'utilisation du temps de la voix passive. Les apprenants rencontrent des difficultés avec les marques et temps du passé.

#### **4.1.1.3.5. Les interférences lexicales**

Nous avons noté une occurrence d'interférence lexicale.

**Ex18-a) :** « Corona virus, **SIDA** » (Anguissa, form2 ; 09 Juin 2023). SIDA est en effet un sigle français et celui-ci se dit *AIDS* en anglais. Son appellation en français a certainement influencé l'élève dans son choix des mots.

#### **4.1.1.3.6. La syntaxe**

La syntaxe S+V+O/C est la même observée chez tous les apprenants. La structure peut en effet, avoir été calquée de la langue première qui se trouve être pour la plupart le français. Cependant il ne s'agira pas d'une interférence, qui est un point négatif, mais plutôt un transfert. Ceci étant dû au fait que l'anglais et le français respectent le même ordre syntaxique dans la disposition des items dans une phrase.

### **4.1.2. La norme en anglais**

Nous allons recenser des occurrences de norme sous trois aspects : la pragmatique, la sémantique et la morphosyntaxe.

NB : Le **gras** sera utilisé ici pour davantage les mettre en exergue.

#### **4.1.2.1. Normes relatives à la pragmatique**

La pragmatique englobe dans cette partie, le respect de la consigne et le registre de langue employé.

##### **4.1.2.1.1. Respect de la consigne**

Au Collège Bilingue Atin Fek, deuxième établissement où nous nous sommes rendue, il était question pour les élèves de form 2 de parler de leur met traditionnel préféré. L'enseignant qui évalue leurs performances écrites s'attend donc logiquement à un texte informatif/explicatif, ou même descriptif. Les apprenants ont tous respecté la consigne.

##### **4.1.2.1.2. Registre de langue**

Les élèves d'Atin Fek utilisent un registre de langue courant. Les termes employés ne sont ni très familiers, ni très soutenus. L'anglais y est abordable. Le registre courant est d'ailleurs le registre attendu à ce niveau du parcours scolaire.

**Ex19-a):** «When the pot start boiling add the juice of the frech palm nut. » (Bilounga, form2; 09 Juin 2023);

**19-b)** «after you take majaka and fish and you put inside» (Essam, form2; 09 Juin 2023);

**19-c)** «We wash the palm nut» (Shekina, form2; 09 Juin 2023).

Tout comme les élèves d'Atin Mfek, ceux du LBEII utilisent eux aussi un registre de langue courant.

**Ex20-a)** « Wash your hand before eating» (Ekoto, form2; 09 Juin 2023);

**20-b)** «Avoid drinking dirty water» (Ndi, form2; 09 Juin 2023);

**20-c)** «By cleaning the environment» (Mabel, form2; 09 Juin 2023).

Nous avons sélectionné quelques occurrences, et ici nous pouvons constater que les élèves adoptent un style de phrase canonique qui est plutôt simple et correcte.

#### 4.1.2.2 Norme sémantique

Plusieurs éléments contribuent à la création du sens dans un énoncé. Le respect des règles de cohérence et de cohésion textuelles en est un. Par exemple, l'utilisation des connecteurs logiques en début, au milieu, et en fin de texte, aide à structurer celui-ci et donne un meilleur aperçu à l'audience/lectorat, de la situation d'énonciation.

Au collègue Atin Fek, nous en avons relevé plusieurs cas :

**Ex21-a)** «we **first** pawd the cassava leaves. [...] **and** add the sugar in the pot. » (Bilounga; form2, 09 Juin 2023);

**21-b)** «**First** [...] **Second** [...] **Eight**» (Shekina; form2, 09 Juin 2023);

**21-c)** «we **first**take waterlive» (Essam; form2, 09 Juin 2023);

**21-d)** « **After** we put leaves » (Mvindi; form2, 09 Juin 2023).

Les apprenants utilisent des connecteurs logiques dans leurs productions. Ceci aide à la structuration du texte et des idées qui y sont développées.

#### 4.1.2.3. Norme morphosyntaxique

Les aspects qui nous interpellent ici sont la majuscule et la ponctuation.

##### 4.1.2.3.1. La majuscule

Au collègue, l'élève Mvindi utilise la majuscule convenablement. Dans ce cas d'espèce, en début de phrases.

Au lycée, Angono, Mabel, Engolo, Ndi, Meyo, puis approximativement Ebale et Lontsie, utilisent la majuscule de manière correcte.

#### 4.1.2.3.2. La ponctuation

Bilounga se démarque de tous les élèves, collègue et lycée confondus, en ce sens qu'il est le seul à insérer, en plus des tirets et des deux points pour l'énumération, des ponctuations fortes.

### 4.2. Analyse des productions orales des apprenants

Nous travaillerons avec les productions orales des apprenants, et déterminons premièrement les écarts à la norme dans leur manière de s'exprimer, deuxièmement la norme elle-même par rapport aux différents principes préétablis.

#### 4.2.1. Les écarts en anglais

Les écarts recensés dans les productions orales des élèves concernent les domaines de la pragmatique, la prononciation, la conjugaison, la construction verbale, les interférences et le mélange des codes. Les écarts sont ici recensés en **gras**.

##### 4.2.1.1 La pragmatique

Cette sous partie a pour articulations le registre de langue, la compréhension de la consigne, et l'hésitation.

##### 4.2.1.1.1. Le registre de langue

Nous nous intéressons ici au style de langage utilisé par les élèves lorsqu'ils s'expriment oralement. Le registre de langue familier est compté ici comme un écart, étant donné que nous sommes dans un cadre académique. Nous en avons recensé deux cas au collège.

**Ex22-a)** « I started **turning turning, turning** », « I wait I wait » (Bilounga, form2; 09 Juin 2023);

**22-b)** «When **I turn I turn**, if I see that it's already good» (Shekina, form2; 09 Juin 2023).

La reprise du même mot par l'élève afin de certainement mettre l'emphase, témoigne d'un style familier d'anglais.

##### 4.2.1.1.2. La compréhension

À la question «Give two effects of cholera. », l'élève Lontsie n'a probablement pas compris la question et a répondu: «it can be effect by... vomiting (/vɒmetɪŋ/), dirty things, dirt... dirty water...».

##### 4.2.1.1.3. L'hésitation

L'hésitation pour un apprenant d'une langue peut traduire plusieurs éléments, notamment la peur, un manque de confiance en soi, un vocabulaire pas assez riche, etc. Au Lycée d'Ebolowa, nous avons recensé une occurrence d'hésitation.

**22-c** «Your stomach is ach... is paining » (Bineli, form2; 09 Juin 2023). L'apprenante hésite par rapport au mot à employer et en choisit un autre (ayant le même sens), peut-être parce qu'elle ne sait par comprend prononcer le mot préalablement choisi.

#### 4.2.1.2 La prononciation

Nous nous intéresserons essentiellement aux écarts en relation avec la prononciation des mots.

Au collège, quelques erreurs de prononciation ont été enregistrées.

**Ex23-a** «**Ingredient** (/ɛngrediənt/): cassava leaves, sugar, palm nut, **fresh** (/fretʃ/) palm nuts, sugar», «I started **turning** (/tɜrniŋ/) turning» (Bilounga, form2; 09 Juin 2023);

**23-b** «My **favorite** (/fevɔːraɪt/) meal» (Shekina, form2; 09 Juin 2023);

**23-c** « My **favorite** (/fevɔːraɪt/) meal» (Mvindi, form2; 09 Juin 2023);

**23-d** « I am going to talk about my **favorite** (/fevɔːraɪt/) meal.» (Essam, form2 ; 09 Juin 2023).

Au lycée, les apprenants ne prononcent pas certains mots correctement. Il s'agit de :

**Ex24-a** Lontsie qui prononce drinking de la manière suivante : drinkling. Il prononce « **vomiting** » comme suit: (/vɒmɛtiŋ/) (Lontsie, form2; 09 Juin 2023);

**24-b** «there is **vomiting** (/vɒmɛtiŋ/) too», « There is **diarrhea** (/daɪrɪeə/) (Mabel, form2; 09 Juin 2023);

**24-c** « **vomit** (/vɒmɛt/) » (Bineli, form2 ; 09 Juin 2023) ;

**24-d** «by **dirt** (/dɜd/) » (Mbo'o, form2; 09 Juin 2023);

**24-e** « It is contracted by, non-**washing** (/wɑʃɪŋ/), fruit and », « **Diarrhea** (/dʒareə/), and vomit» (Mimboe, form2; 09 Juin 2023);

**24-f** « HIV-Aids is contracted **through** (/tʃoʊ/) sexual intercourse » (Ebale, form2; 09 Juin 2023).

Nous avons ici, le même mot qui est prononcé de façon incorrecte par plusieurs élèves. Cette mauvaise prononciation peut laisser penser qu'ils ne savent pas s'exprimer oralement.

#### 4.2.1.3. La cohérence

L'on constate une non-constance dans l'utilisation des pronoms personnels chez l'élève Shekina. Sa description commence par « I », et se poursuit par « We », ensuite nous avons du « You », et à la fin nous revenons sur « I ». Pour l'élève Essam, c'est pareil.

#### 4.2.1.4. La conjugaison

Nous notons un mauvais emploi des temps du passé. Il s'agit pour la plupart ici, de la forme de passé utilisée dans les constructions passives.

Nous en avons recensé plusieurs au lycée.

**Ex25-a)** «It can **be prevent** by washing hand before eating», «Malaria by mosquito, **prevent by sleep** under a mosquito net» (Lontsie, form2; 09 Juin 2023);

**25-b)** « it **is contract** by doing sexual intercourse. », « It can be prevented **by not use** the same thing » (Angono, form2; 09 Juin 2023);

**25-c)** « It **can contracted** when we eat dirty fruits » (Ebale, form2; 09 Juin 2023).

Comme dans les productions écrites, nous notons une non-maîtrise de l'utilisation du temps du passif. Aussi, l'emploi des participes passé et présent ne sont pas maîtrisés.

#### 4.2.1.5. Construction verbale

Certains verbes sont écrits de manière incorrecte. Dans cette partie, nous nous intéressons aux écarts relatifs à la morphologie des verbes.

Au collège bilingue, nous avons :

**25-d)** «You take condiment you put, **you reput** oil, you wait that oil should be hot» (Mvindi, form2; 09 Juin 2023); Mvindi a employé «reput», pour exprimer le fait de rajouter quelque chose. C'est un écart à la norme.

Au lycée bilingue, nous avons :

**25-e)** « diarrhea is when you **no wash** your hand » (Ngamaleu, form2; 09 Juin 2023). La forme négative du verbe *to wash* est mal construite ici.

#### 4.2.1.6 Les interférences

Il s'agit de recenser puis d'énumérer les différents types de transferts négatifs, dits interférences.

##### 4.2.1.6.1. Les interférences phoniques

Pour Dubois (2001 : 252), il y a interférence lorsqu'un sujet bilingue utilise dans une langue cible B un trait, phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique, se rapportant à la langue source A. Des éléments de la langue source A, s'introduisent dans la langue cible B, sans que ceux-ci ne soient acceptables et/ou acceptés.

Au Collège nous avons :

**Ex26-a)** «**Introduction (/intrɔ:dju:fn/)**», « You turn it **ahaan** » (Essam, form2; 09 Juin 2023);

Au LBEII nous avons:

**26-b)** «diarrhea» (/daɪrɪə/) (Ndi, Ebale et Mabel form2; 09 Juin 2023);

**26-c)** «cholera» (/kɒləɹə/) (Mabel, form2; 09 Juin 2023);

**26-d)** «drinking (grɪnkɪŋ/) dirty water» (Mbo'o, form2; 09 Juin 2023);

**26-e** « **eating** » prononcé (/ɪtʃɪŋ/) (Ekoto et Bineli, form2 ; 09 Juin 2023).

Nous constatons que la prononciation des mots ci-dessus est influencée par la prononciation en français de ces mêmes mots ou des mots qui leur ressemblent.

#### 4.2.1.6.2. Les interférences verbales

Au LBEII nous avons:

**26-f** «when you are **comotting** from the toilet» (Ngamaleu, form2; 09 Juin 2023).

Au college nous avons:

**26-g** «I take cassava boil it, finish **to prepare** the kpwem, and take cassava. » (Oumar, form2; 09 Juin 2023). Oumar a employé *to prepare*, au lieu de *to cook*, laissant comprendre qu'il s'agit d'une influence du français **préparer**, sur son anglais.

#### 4.2.1.6.3. Les interférences lexicales

Au LBEII, nous avons :

**26-h** «washing your hand after **coming out to the toilet**» (Lontsie, form2; 09 Juin 2023). Ici, Lontsie utilise une préposition inappropriée. Coming out **to** the toilet est en effet incorrecte.

**26-i** «By dirty water, by **dirts**» (Ngamaleu, form2; 09 Juin 2023).

En effet le mot *dirt* en anglais, qui veut dire saleté en français est invariable, c'est-à-dire qu'il ne saurait prendre de s à la fin. Contrairement au français qui lui admet bel et bien la pluralisation.

#### 4.2.1.7. Le code-mixing

Le code-mixing ou encore mélange des codes, traduit l'intégration d'éléments linguistiques d'une langue donnée, lorsque l'on s'exprime en une autre langue. Il est très courant, consciemment ou non, chez les personnes bilingues. Dans le cas échéant, il s'agirait d'un mélange anglais-français ou anglais et d'autres langues.

Au collègue, il y a :

**Ex27-a** « After that we put the... mhh... **on fait ça comment le truc ci...** mhhh... les noix...» (Shekina, form2; 09 Juin 2023) ;

**27-b** « **Bonsoir** my name is Oumar Bakar. », «I... **J'ai pilé ça d'abord, j'ai d'abord pilé.** », «all the vegetables, **les condiments tout ça.** » (Oumar, form2; 09 Juin 2023).

Au Lycée, il y'a:

**27-c** «it can be effect by... vomiting (/vɒmɛtɪŋ/), dirty things, dirt... dirty water... **ça va**» (Lontsie, form2; 09 Juin 2023);

**27-d** « **pose un peu encore la question...** By dirtiness » (Ekoto, form2; 09 Juin 2023);

**27-e)** «HIV-H, **oui** is contaminated because people don't prevent them with sex. » (Mimboe, form2; 09 Juin 2023);

**27-f)** «boil the water and **filtre** it before drinking» (Ngamaleu, form2; 09 Juin 2023).

Comme nous le voyons, les élèves insèrent le français dans leurs productions en anglais. Il s'agit d'un mélange de codes.

#### **4.2.2 La norme en anglais**

Cette partie s'articule en quatre points : le vocabulaire qui nous permettra de savoir combien d'élèves possèdent une connaissance assez variée des mots et expressions et savent les employer ; la fluidité qui s'intéresse d'abord à la capacité à s'exprimer couramment sans prendre de longues pauses de réflexion, et aussi à la prononciation des mots; la grammaire qui va plus tourner autour de la syntaxe orale de l'apprenant et par ricochet de la cohérence discursive ; et la communication qui s'intéresse à comment l'élève structure son énoncé, sa posture face à son interlocuteur, les gestes qu'il emploie, le message qu'il véhicule.

##### **4.2.2.1. Le vocabulaire**

À *Atin Fek College*, les apprenants emploient des mots d'usage courant. Bilounga, Shékina, Mvindi et Essam savent comment décrire leurs mets préférés et emploient les différents mots qui y sont relatifs. C'est le cas de cette panoplie d'items :

**Ex 28-a):** « pound », « cassava leaves », « boiling », « fire », « ingredients », « corn », « pot » etc. L'élève Shékina introduit même un adverbe de fréquence dans sa description.

**Ex 28-b):** « usually »

Au LBEII, le vocabulaire des apprenants est assez varié pour certains. L'utilisation par les élèves des quelques mots et termes qui suivent atteste de cela :

**Ex 28-c) :** « gonorrhea » (Lontsie, form2 ; 09 Juin 2023)

**Ex 28-d) :** « sexual intercourse » (Angono, form2 ; 09 Juin 2023)

**Ex 28-e) :** « sexual submitted disease » (Bineli, form2 ; 09 Juin 2023).

##### **4.2.2.2. La grammaire**

Au collège, chaque apprenant francophone fait l'effort de respecter la syntaxe de la phrase canonique en anglais qui est S+V+O/C. Pour ce qui est de la cohérence, certains élèves comme Bilounga, Shekina, Essam et Oumar ont utilisé des connecteurs afin de relier les différentes articulations de leurs productions.

**Ex 29-a):** Nous avons « first step» (Bilounga, form2; 09 Juin 2023), «after that» (Shekina, form2; 09 Juin 2023), «next» (Essam, form2; 09 Juin 2023) et «first» (oumar, form2; 09 Juin 2023). En outre, Ils savent employer le *present simple tense*, temps attendu lors d'une description.

Au lycée, les élèves ont également une maîtrise de la syntaxe de la phrase canonique en anglais. Ils savent employer le participe présent d'un verbe :

**29-b)** « **by washing** hands regularly » (Angono, form2 ; 09 Juin 2023) ;

**29-c)** « **By eating** without washing your hands » (Bineli, form2 ; 09 Juin 2023). Et pour certains, ils savent construire la forme passive :

**29-d)** «**It is contracted by**» (Mimboe, form2; 09 Juin 2023);

**29-e)** «**It can be prevented by**» (Angono, form2; 09 Juin 2023).

Nous avons les occurrences ci-dessus où les apprenants utilisent convenablement les temps du passif ainsi que les participes passé et présent. Nous pouvons voir que les désinences sont présentes et sont indicatives du temps employé.

#### **4.2.2.3. La fluidité**

Au collège, nous avons remarqué une facilité à s'exprimer chez les élèves Bilounga, Shekina et Essam. Il n'y a pas eu trop d'hésitation, les pauses entre les propositions ne sont pas longues et les élèves n'ont pratiquement pas introduit des « remplisseurs » (*fillers*) dans leurs productions. En dépit de quelques erreurs (mentionnées ci-haut), la prononciation dans l'ensemble est correcte.

Au lycée, il s'agit des élèves Angono, Bineli, Mimboe, Mabel, Engolo et Meyo. Aussi, on a pu apercevoir une gestion du stress et une confiance chez ces élèves lorsqu'ils effectuaient leurs oraux. En ce qui concerne la prononciation des mots, elle est correcte pour ce qui est de la majeure partie des apprenants, sauf pour les mots que nous avons mentionnés dans la partie concernant les écarts de langage à l'oral.

#### **4.2.2.4. La communication**

Au collège ainsi qu'au lycée, la majorité des élèves paraissaient confiants. Ils étaient sûrs de leurs réponses et communiquaient avec des gestes pour illustrer leurs propos. Ils ont respecté la consigne donnée et ont produit un travail en fonction de ce qui était demandé. En outre, chaque élève a parlé de manière audible et compréhensible.

### **4.3. Comparaison des performances orales et écrites**

Inspirée des travaux de Fraisse et Breyton, de Lester et Harell, de Bushnell, nous avons décidé d'effectuer une comparaison entre les productions écrites des apprenants et leurs productions orales.

Afin qu'une comparaison soit équitable, les données doivent pouvoir avoir les mêmes caractéristiques. L'on ne saurait par exemple comparer un texte journalistique formel à une prise de parole informelle. Cela défavoriserait largement un élément comparé, sous les aspects vocabulaire, syntaxe, etc., et avantagerait l'autre. De plus, une comparaison de l'oral et de l'écrit qui se veut équitable doit porter sur les mêmes thèmes, les mêmes sujets et les situations d'énonciation doivent être identiques ou presque. Par exemple si à l'oral on demande au sujet de narrer une histoire donnée, à l'écrit l'on doit lui demander, comme le dit mieux l'anglais, *the exact same thing* c'est-à-dire la même chose. C'est pourquoi dans notre descente sur le terrain, nous avons pris le soin de nous renseigner sur les sujets écrits émis aux élèves, et ensuite nous leur avons soumis les mêmes questions en nous rassurant que les conditions soient plus ou moins similaires.

La confrontation des deux niveaux de performance se fera cas par cas, c'est-à-dire élève après élève et elle se fera grâce à l'analyse préalablement effectuée.

Au collège bilingue d'Ebolowa, nous avons travaillé avec 5 élèves de Form 2.

Le premier est Bilounga. Le nombre d'items contenus dans sa production orale est supérieur à celui de sa production écrite. Nous comptons 156 pour la première et 111 pour la deuxième. Ce qui est une différence plus ou moins minime. Les phrases à l'oral de cet élève sont plus élaborées qu'à l'écrit. À l'oral, la phrase est plus ou moins complète et respecte l'ordre S+V+C/O ; tandis qu'à l'écrit, il s'agit plutôt d'un enchaînement de syntagmes. En ce qui concerne la prononciation à l'oral, elle est calquée par quelques traits d'interférence phonique émanant du français et les effets de cette mauvaise prononciation se répercutent sur sa production écrite (voir plus haut /fretʃ/ à l'oral et « frech » à l'écrit). En dehors de quelques erreurs d'orthographe, l'élève Bilounga semble parler couramment anglais, et a une maîtrise des règles générales d'expression écrite. Son niveau de performance linguistique est équilibré.

Ensuite vient Shekina. On remarque très vite le déficit entre le nombre de mots à l'écrit et celui à l'oral. À l'oral, il est de 222 tandis qu'à l'écrit il est de 97. Cette apprenante reformule les questions à l'oral avant d'y répondre, ce qui n'est pas le cas à l'écrit où elle répond directement. Quand nous l'écoutons à l'oral, nous avons l'impression d'avoir affaire à un texte descriptif, détaillé et élaboré. Les phrases ne sont pas très courtes et contiennent les informations nécessaires. Tandis qu'à l'écrit, l'on dirait plus un texte explicatif, telle une notice, contenant uniquement le peu d'informations requis. Les phrases sont courtes, et la question du sujet n'est pas reformulée comme à l'oral. Le français interfère grandement sur l'anglais parlé de Shekina. De la convocation jusqu'à

la prononciation de certains items, nous constatons une influence assez marquante de la langue française. Cependant, elle réussit tout de même à véhiculer le message escompté. Dans sa production écrite, les erreurs qui reviennent sont principalement des fautes d'orthographe.

**Ex30-a)** «thirdh [...] fouth [...] fith [...] sith [...] sevenh». Nous remarquons tout de même dans ses productions, une non-constance dans l'usage des pronoms, qui se fait ressentir à l'oral et à l'écrit.

La production orale de Mvindi compte 72 items et sa production écrite 88. En ce qui concerne la première, les phrases sont plus ou moins correctes et la prononciation est bonne. Il utilise un anglais courant et se contente de donner l'essentiel de l'information. Cependant, Mvindi ne prend pas de pause quand il parle ce qui rend ses phrases longues. À l'écrit, les orthographe de certains mots laissent à désirer. Cependant de manière générale, il a une bonne maîtrise des règles de grammaire.

Essam a 80 mots en expression orale et 66 en expression écrite. Tout comme celui de Mvindi, l'anglais d'Essam est moyen. Il fait l'effort de véhiculer l'information demandée. Sa production orale est caractérisée par un enchaînement continu de syntagmes, qui ne sont pas marqués par des traits des pauses pour structurer l'énoncé. Aussi, nous notons une certaine influence du français quand il s'exprime. Ceci est par exemple le cas du mot :

**30-b)** : « Introduction » qu'il prononce /Intro:dju:fn/. À l'écrit, il ne reformule pas le sujet. Plus encore, Essam fait quelques erreurs d'orthographe et montre aussi une incapacité à employer le Simple Past.

Oumar comptabilise un total de 67 mots en expression orale et 38 en expression écrite. Son expression orale est marquée par un recours excessif au français. Oumar s'essaye en anglais, et quand il voit qu'il ne connaît, il fait appel au français.

**30-c)** : « all the vegetables, **les condiments tout ça**. I take cassava ». À l'écrit, il n'y a aucune structure, pas de phrase complète, pas de phrase correcte. Oumar rencontre des difficultés en orthographe, conjugaison, ponctuation, syntaxe et il a un vocabulaire très pauvre. Lui aussi ne reformule pas le sujet.

Au Lycée Bilingue d'Ebolowa II, 12 élèves ont été désireux de travailler avec nous.

Les productions de l'élève Lontsie renferment 31 items à l'oral et 26 à l'écrit. À l'oral comme à l'écrit, l'on constate que cet élève a un problème avec la conjugaison des verbes au *Simple Past*

**Ex31-a)**: « It can be prevent » à l'oral, et « It contract » à l'écrit.

Angono a produit 56 mots à l'oral et 37 à l'écrit. L'apprenant utilise un niveau d'anglais courant. À l'oral comme à l'écrit, il réussit à véhiculer sans trop de mal l'information attendue. Le

bémol intervient, comme avec Lontsie, au niveau de l'utilisation des temps du passé en l'occurrence celui qui intervient lorsqu'on forme des phrases à la voix passive. En voici un extrait :

**31-b):** «**it is contract** by doing sexual intercourse ».

Bineli a une production orale comptabilisant 34 mots et une production écrite comptabilisant 32 mots. Elle semble mieux se débrouiller à l'oral qu'à l'écrit. Sa production orale est bien structurée, le vocabulaire est riche et la conjugaison bien employée, tandis que la production écrite est truffée de fautes d'orthographe. Tellement les mots et verbes sont mal écrits qu'il est difficile de savoir ce que l'élève essaye de dire.

À l'oral, Ekoto émet 15 items et à l'écrit, 10. Il n'arrive pas à s'exprimer, à former des phrases complètes à l'oral comme à l'écrit. Quand on examine ses productions, l'on a l'impression d'être en face d'une personne qui veut s'exprimer en anglais, mais qui n'arrive pas parce que son vocabulaire n'est pas assez fourni.

Anguissa comptabilise 23 mots à l'oral et 24 à l'écrit. Il s'exprime avec le minimum de vocabulaire qu'un élève de sa classe peut utiliser. Il fait des phrases assez courtes mais porteuses de sens, et son expression à l'oral semble correspondre à son expression à l'écrit.

La production de Mabel compte 90 mots, tandis que sa production écrite en compte 22. Avec Mabel, nous avons une performance à l'oral plutôt riche, les phrases sont bien formées et porteuses de sens, la prononciation est correcte. À l'écrit, il s'agit d'une toute autre chose. Les phrases sont très courtes et incomplètes, les questions ne sont pas reformulées et les orthographes de certains mots laissent à désirer.

**31-c) :** « **Stoumart** pain », « By **bioiling** water **defor** drinking ».

Mbo'o produit 40 mots à l'oral et uniquement 2 à l'écrit. La prononciation des mots est bonne dans l'ensemble, et les phrases sont cohérentes. Il s'exprime de manière fluide à l'oral. Sa production écrite par contre ne comporte que deux mots, ce qui ne nous donne pas vraiment la possibilité de faire une comparaison équitable. L'élève n'a certainement pas su comment gérer son temps.

En expression orale, Ebale comptabilise un total de 52 et en expression écrite, 19. Il s'exprime plus ou moins bien à l'oral, et fourni un effort de prononciation assez conséquent. Cependant à l'écrit, ses idées sont mal exprimées, et les mots pour les émettre sont mal orthographiés.

**31-d) :** « **derty** food », « The **stomash** **pening** ». Ebale se fie certainement aux sons qu'il perçoit quand l'on prononce ces différents mots afin de pouvoir les orthographier. De plus, il rencontre des problèmes de conjugaison à l'oral et à l'écrit.

**31-e)** : Oral: « **It can contracted** when we eat dirty fruits », écrit : « **It contact** when you eat derty food ».

Le produit oral d'Engolo contient 71 termes, et celui écrit en contient 21. La différence entre le nombre d'items contenus dans la production orale et celui contenu dans la production écrite est prononcée. À l'oral, il s'exprime de manière acceptable, néanmoins il a des difficultés avec la prononciation de certains mots.

**31-f)** : « aching » prononcé /etʃɪŋ/ et « vomit » prononcé (/vɒmit/). Cette manière de prononcer a un impact négatif sur sa manière d'écrire, ou l'inverse. C'est le cas de **vomiting**, qu'il écrira par exemple « vomenting ». De ce fait à l'écrit, les phrases sont courtes, non ponctuées, et incompréhensibles. Les mots sont mal orthographiés et sa production atteste clairement d'un vocabulaire pas très riche.

**31-g)** : « By **tourchin** the **persson infert** », « **Wech** your hans **pefor eting** ». On dirait que cet élève se fie aux sons qu'il entend afin de pouvoir orthographier des mots.

Ndi a produit 38 items à l'oral et 23 à l'écrit. Il forme des phrases à l'oral pour répondre aux questions. À l'écrit, l'on a plus l'impression d'être face à des syntagmes. La production orale n'est pas tellement fournie en vocabulaire et la prononciation n'est pas toujours idéale. À l'écrit, les mots sont mal orthographiés et les verbes mal conjugués. Ndi se contente d'écrire moins du strict minimum, cependant l'on peut quand même percevoir une once de sens.

D'entrée de jeu, on remarque un fossé entre le nombre de mots que Ngamaleu a émis à l'oral et le nombre de mots qu'il a émis à l'écrit. En effet, l'expression orale compte 77 items alors que l'expression écrite compte 6 items. Il a une palette de mots à l'oral calquée du français et du camfranglais ou du pidgin camerounais.

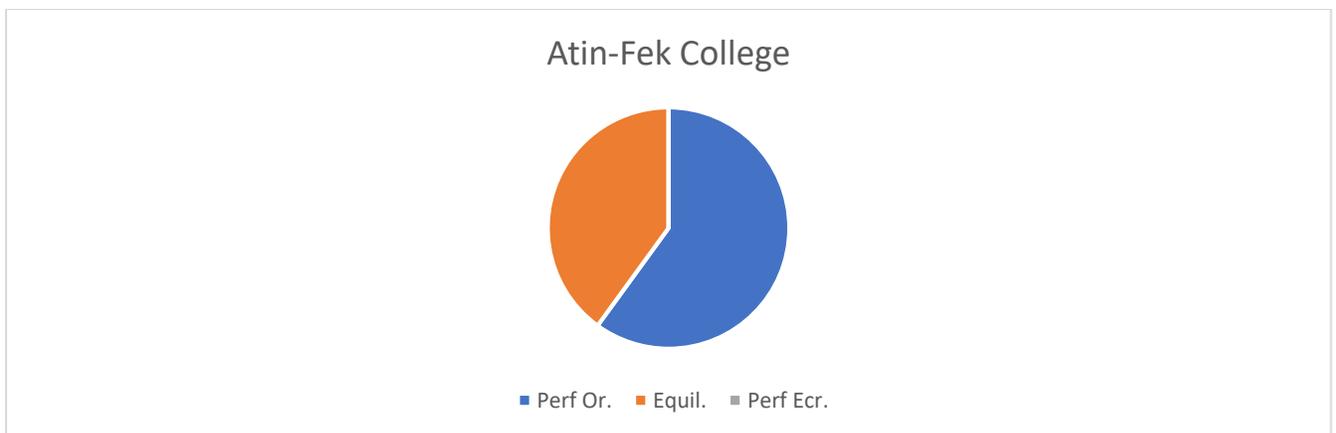
**31-h)** : « boil the water and **filtre** it », « when you are **comotting** from the toilets ». En dehors de cela, les phrases sont bien formées et suivent une logique donnée. Pour ce qui est de l'écrit, il n'a clairement pas terminé sa rédaction, et nous ne pourrions donc malheureusement pas l'analyser comme voulu. Cependant, le peu qu'il a écrit nous permet de constater qu'il rencontre des problèmes en conjugaison et en orthographe des mots.

**31-i)** : « **It can contract** by **birth** water».

Meyo comptabilise 63 mots à l'oral et 8 à l'écrit. Il a une maîtrise de la prononciation, il sait former des phrases et celles-ci sont correctes et cohérentes. À l'écrit, les mots sont dans l'ensemble bien orthographiés mais il semble, comme tel est le cas pour Mbo'o et Ngamaleu, que cet apprenant n'ait pas eu assez de temps pour terminer sa production.

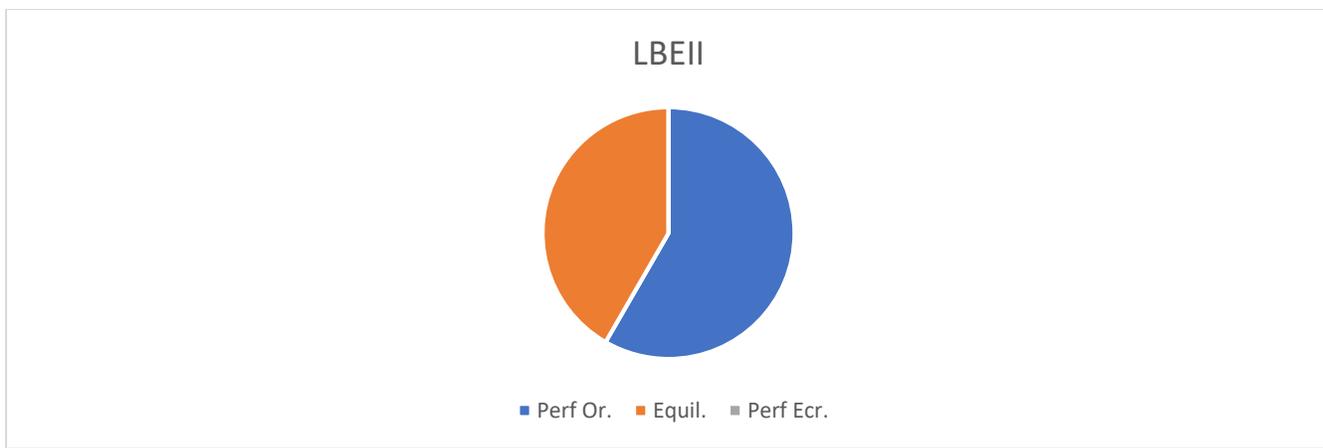
Nous constatons que chez la plupart des élèves, la production orale compte plus de mots et d'expressions que la production écrite. Ceci serait certainement dû au fait que, d'après Fraisse et Breyton (1959), « nous apprenons à parler bien longtemps avant d'apprendre à écrire, et, pour l'immense majorité des gens, nous parlons plus que nous n'écrivons ».

Enfin de compte, grâce à cette analyse et en majorité grâce au nombre d'items par production, nous pouvons dire qu'au Collège Bilingue Atin Fek, 3/5 apprenants francophones de l'anglais s'expriment mieux à l'oral qu'à l'écrit, et les 2/5 restants ont des performances plus ou moins neutres dans les deux activités, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de déséquilibre ressenti. Au Lycée Bilingue d'Ebolowa II, nous pouvons dire que 7/12 apprenants s'expriment mieux à l'oral qu'à l'écrit, tandis que les 5/12 autres s'expriment de manière presque égale, à l'oral comme à l'écrit. Ce qui fait un total de 10/17 élèves qui parlent plus qu'ils n'écrivent, et 7/17 qui ont des performances équilibrées. Il y'a donc majoritairement un déséquilibre de performances dans les expressions orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais, avec la performance orale primant sur la performance écrite. **NB :** Dans cette étude, aucun de ces apprenants n'a une performance écrite supérieure à sa performance orale. Ceci est illustré par les diagrammes ci-après :



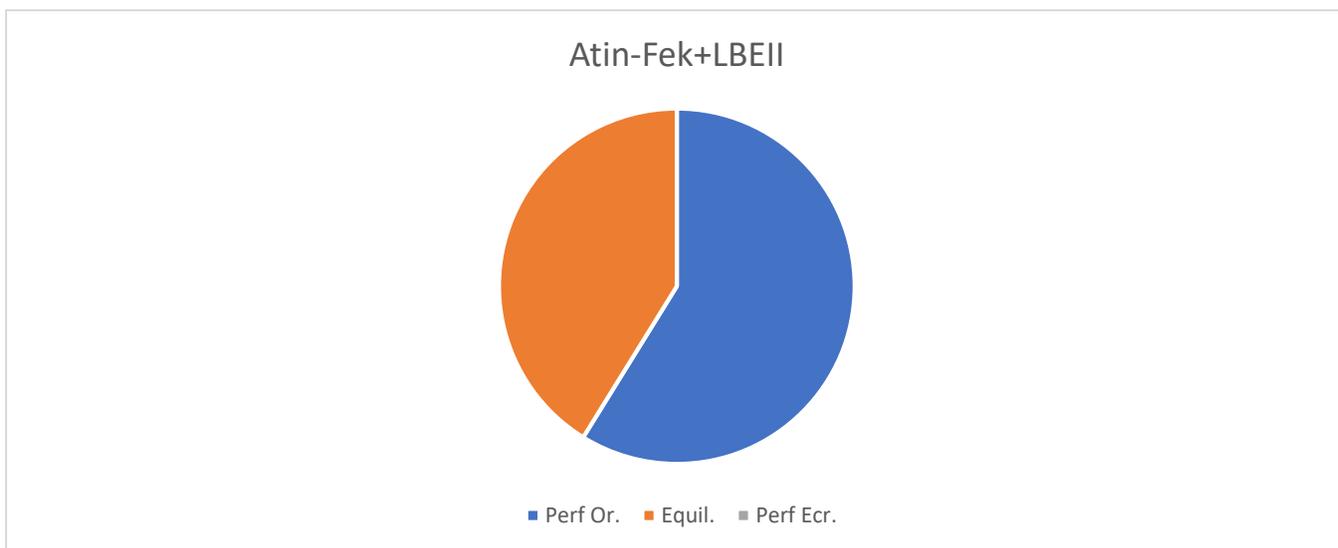
**Figure 4** Illustration du déséquilibre entre performances au collège Atin-Fek

Nous remarquons dans ce diagramme que la partie la plus vaste est celle de la performance orale. Ce qui veut dire qu'au collège Atin-Fek, les élèves ont en majorité plus d'aisance à parler qu'à écrire.



**Figure 5 Illustration du déséquilibre entre performances au LBEII**

Ce diagramme est représentatif de la quantité d'élèves s'exprimant mieux à l'oral et de ceux s'exprimant mieux à l'écrit au LBEII. Ici, la majorité des élèves s'expriment plus à l'oral qu'à l'écrit.



**Figure 6 Illustration du déséquilibre entre performances au collège Atin-Fek et au LBEII**

Le diagramme ci-dessus représente la tranche d'élèves qui s'expriment mieux à l'oral et la tranche de ceux qui s'expriment mieux à l'écrit, ce dans les deux établissements. Nous pouvons constater que les apprenants francophones de l'anglais résidants dans la ville d'Ebolowa parlent mieux anglais qu'ils ne l'écrivent.

Il a été question dans ce chapitre de faire une analyse détaillée des productions écrites, puis des productions orales des apprenants francophones de l'anglais. Nous avons constaté que les élèves ont beaucoup de lacunes en grammaire et en conjugaison, et que leurs productions sont influencées par leur première langue, le français. Aussi, le fait que le vocabulaire ne soit pas assez fourni ne leur permet pas d'exprimer toutes leurs idées en anglais, ce qui fait que la plupart des élèves se servent du français dans leurs productions. Par la suite, nous avons comparé cas par cas lesdits produits. Les résultats obtenus après analyses nous ont permis d'avoir les chiffres suivants : 10 apprenants sur 17 s'expriment plus à l'oral qu'à l'écrit, et 7 apprenants sur 17 s'expriment plus ou moins de façon équilibrée à l'oral et à l'écrit. Pourquoi la plupart des élèves s'expriment-ils plus à l'oral ? Qu'est-ce qui justifie le fait que certains élèves, malgré qu'ils soient tous dans de mêmes salles, s'expriment de manière équilibrée à l'oral et à l'écrit et pas d'autres ? Ces différentes questions trouveront réponses dans le chapitre suivant.

## **CHAPITRE 5: RENDEMENT DE L'ÉTUDE**

Le dernier chapitre de ce travail voudrait interpréter après analyse, les productions orales et écrites des élèves. L'analyse des données nous a permis d'obtenir différentes informations concernant les niveaux de performances des apprenants. Nous avons constaté des lacunes et manquements dans leurs productions. Toutefois, il est impératif d'expliquer ce que chaque information signifie et implique, et tirer des conclusions. C'est pourquoi dans ce chapitre, nous ferons une interprétation des informations obtenues après analyses, ensuite nous présenterons les différentes implications, et enfin nous proposerons des solutions au problème de déséquilibre entre les performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais qui s'est avéré exister.

### 5-1. Constat du déséquilibre entre les performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais

Lors de l'enquête, nous avons comme mentionné au précédent chapitre, administré des questionnaires aux élèves, aux enseignants d'anglais mais aussi, nous avons interviewé les apprenants et scanné également leurs productions écrites. Les réponses aux questionnaires ont fourni leur part de contribution dans la recherche de la réponse à cette question.

17 élèves sur 23 au LBEII ayant répondu à la question 3.a) du questionnaire (« Avez-vous remarqué un déséquilibre entre votre performance orale et votre performance écrite quand vous vous exprimez en anglais ? », ont coché « oui » ; les 6/23 autres ont coché « non ». Au collège Atin-Fek, 5/6 apprenants ont dit « oui », tandis que 1/5 a dit « non ».

Pour ce qui est des enseignants ayant répondu à la question 3.a) du questionnaire pour enseignants (« Selon vous, y'a-t-il un déséquilibre entre la performance orale et la performance écrite quand vos élèves francophones s'expriment en anglais ? »), 8/10 enseignants ont coché la case « oui », et 2/10 ont coché la case « non ». Nous constatons déjà une large majorité de personnes attestant de l'existence d'un déséquilibre entre les performances orales et écrites.

De plus, certains apprenants parlent mieux anglais qu'ils ne l'écrivent tandis que d'autres écrivent mieux qu'ils ne le parlent. Ceci est justifié par leurs différentes productions orales et écrites que nous avons analysées, et aussi, à l'aide des réponses aux questionnaires. Au collège Bilingue, 2 sur 5 élèves ayant répondu à la question 3.b du questionnaire (« Si oui, quelle performance prime sur l'autre ? ») ont coché la case de la performance orale, et les 3 autres, celle de la performance écrite. Au Lycée Bilingue, 14/24 apprenants ont affirmé que leurs performances orales priment sur leurs performances écrites, tandis que 8/24 apprenants ont dit que leurs performances écrites priment sur leurs performances orales.

Les erreurs enregistrées à l'écrit concernent majoritairement l'orthographe et la conjugaison. Les apprenants ont du mal à orthographier correctement les mots. Pour certains, il est clair qu'il s'agit du caractère dominant du français qui vient interférer dans leur façon d'écrire des mots. Pour d'autres, ils écrivent les mots en se basant sur les sons qu'ils entendent, ce qui a tendance à les induire en erreur. Les règles de conjugaison ne sont pas appliquées. Il y a tellement d'erreurs avec la conjugaison des verbes au *present/past perfect* (de la voie passive).

À l'oral, la mauvaise prononciation des mots due aux interférences phoniques et, l'absence d'un vocabulaire élaboré qui contraint les apprenants à se tourner vers le français sont les principales

erreurs retenues. En effet, les élèves prononcent les mots avec les tonalités du français. Certains sons qui existent en français mais pas en anglais, se retrouvent très souvent dans les discours des élèves. De plus, le *code-mixing* (mélange des codes) se fait de plus en plus présent. C'est le cas de quelques apprenants, ne trouvant pas forcément le bon mot utiliser, introduisent en milieu de phrases en anglais, des termes venant de la langue française.

À la lumière des résultats obtenus après analyse (au chapitre précédant) et interprétation des données, nous constatons qu'il existe bel et bien un déséquilibre entre les performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais. Chez d'aucuns, ce déséquilibre est plutôt prononcé, tandis que chez d'autres, il est assez léger, voire tolérable. Aussi, la performance la moins acquise n'est pas toujours la même chez tous les élèves. Il peut s'agir de la performance orale chez un apprenant, et de la performance scripturale chez un autre. Le mystère de la question résolu, quelles sont donc les raisons du déséquilibre présent entre les performances orales et écrites de ces apprenants francophones de l'anglais ?

## **5.2. Les raisons du déséquilibre**

Au long de notre analyse, nous avons rassemblé *moult* raisons qui sont à la base de ce déséquilibre.

### **5.2.1. L'environnement**

L'environnement d'apprentissage est l'une des causes principales du déséquilibre énoncé. Comme cela est mentionné dans la première partie de notre travail, l'étude est menée à Ebolowa, une ville francophone du Cameroun. La langue dominante étant donc le français, elle interfère facilement dans l'apprentissage de l'anglais. L'administration, le personnel de la cantine, les parents à la maison, et les élèves entre eux pour la plupart communiquent essentiellement en français. Le peu d'anglais qui peut être parlé sera principalement en salle de classe. Au Lycée Bilingue d'Ebolowa II, 10/21 élèves ayant répondu aux questionnaires ont émis l'idée selon laquelle, l'environnement et le contexte d'apprentissage sont un frein au développement équilibré des performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais. Au Collège Bilingue d'Atin-Fek, 2/6 ont coché cette option. Pour ce qui est des enseignants, le nombre est de 6/10. L'environnement n'est donc pas propice ou alors, n'est pas le plus adapté pour un apprentissage de l'anglais. Toutefois, il n'est pas impossible d'aménager un cadre (virtuel ou physique) pour pallier ce problème d'environnement. Ce point nous permet de confirmer notre première hypothèse de recherche qui est : l'environnement et le contexte d'apprentissage ont un impact dans l'apprentissage de l'anglais par ces élèves.

### 5.2.2. Les méthodes d'enseignement

Les méthodes et stratégies d'enseignement ont un impact sur les performances écrites et orales des élèves. Au LBEII 6/21 apprenants ont énuméré cet aspect comme faisant partie des causes du déséquilibre. À Atin-Fek, nous avons 3/6 étudiants et pour ce qui est des enseignants, il s'agit de 3/10. Dans les établissements où nous nous sommes rendue pour l'enquête, nous avons constaté que tous les enseignants interrogés, sans exception, utilisent la méthode traditionnelle. C'est-à-dire que la langue maternelle (et/) ou la langue première est fortement présente pendant les cours. 4/8 enseignants ont déclaré dispenser leurs cours en français et en anglais (4/5), et 1/5 en français uniquement. Comme raisons pour expliquer ce recours à la langue première, ils ont entre autres dit que l'utilisation du français est primordiale parce que cela « **aide les apprenants à mieux comprendre les leçons étant donné que certains ont des problèmes de compréhension** » (Enseignant, Lycée de Ntui; Août 2023). Allant dans le même ordre d'idée, un autre enseignant a dit que : « **using the two languages facilitate their understanding** » (Enseignant, Lycée de Ntui; Août 2023) c'est-à-dire que l'utilisation des deux langues facilite la compréhension des apprenants. Rentrant toujours dans la compréhension, un enseignant affirme que l'emploi qu'il fait du français en classe d'anglais l'aide à mieux « **expliquer certains points clés en la langue que les apprenants comprennent le mieux** » (Enseignant, Lycée de Ntui; Août 2023). Un autre enseignant justifie son utilisation du français en disant qu'il est important de vérifier si les élèves sont à la ligne, donc de temps en temps, il se permet de se rassurer en posant des questions en français : « **You need to capture their attention and maintain it. They do not understand English, at a given moment, always stop and ask in French to make sure they are following. If you speak too much without checking, you preach in the desert** » (Enseignant, Lycée de Bilingue de Maroua; Août 2023). Cependant, dans un contexte où la langue dominante est le français, est-il judicieux pour les enseignants de favoriser l'utilisation de cette langue en salle de classe ?

Aussi, d'après les élèves (16/26), les enseignants d'anglais n'utilisent pas les mêmes méthodes pour la pratique de l'oral et celle de l'écrit. En fait, certains enseignants ne s'appesantissent pratiquement pas sur l'oral, tout reste au niveau de l'écrit. L'enseignant fait son monologue, il écrit au tableau, et pas grand nombre d'apprenants ne participent. Les exercices à faire en classe et à la maison sont beaucoup plus des exercices qui concernent le scriptural. Si l'oral n'est pas pratiqué, comment peut-il être acquis ? Nous sommes donc en mesure de valider notre deuxième hypothèse

secondaire qui est : « Les différentes méthodes utilisées dans l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones ne sont pas toujours adéquates. ».

### **5.2.3. Différences situationnelles**

Les différences entre la langue parlée et la langue écrite conduisent elles aussi au déséquilibre entre performances. En effet pour la plupart, la langue parlée est plus flexible et facile à acquérir. Elle ne nécessite pas la maîtrise d'un ensemble de règles et de restrictions difficiles à mettre en pratique. À l'oral, l'on tolère plus qu'à l'écrit c'est-à-dire que ce qui peut être accepté à l'oral ne l'est pas toujours à l'écrit. Pour d'autres par contre, écrire est plus facile que parler. En effet, certains élèves ont peur de s'exprimer, de mal prononcer des mots et de se rendre ridicules auprès de leurs camarades. C'est pourquoi la plupart du temps, ils se privent de s'exprimer oralement en anglais, de pratiquer, mais d'un autre côté, se concentrent davantage sur le scriptural. C'est dans cette mesure qu'il est souvent courant, et d'ailleurs nous l'avons vu en analysant les productions des élèves, de rencontrer des personnes qui s'expriment très bien sur leurs feuilles de compositions, mais sont complètement incapables d'aligner une suite de mots et de former une seule phrase correcte à l'oral. Néanmoins comme nous l'avons précisé dans la première partie de notre travail, cela n'est pas toujours un marqueur de mauvaise compétence orale, le sujet peut savoir s'exprimer, mais juste être influencé par des facteurs extralinguistiques tels que le stress, la timidité, etc. Lors de l'entretien avec les élèves, certains ont témoigné être stressés et/ou avoir peur de s'exprimer, ce qui les a poussés à employer le français, pour certainement se sentir en confiance. Toutefois, c'est la capacité à s'exprimer couramment (devant des personnes), qui permet d'attester d'un bon niveau de performance orale. Connaître parler sans pour autant le faire ne peut que porter préjudice aux apprenants.

### **5.2.4. Le processus d'apprentissage**

En addition, des facteurs propres à l'élève interfèrent aussi dans son apprentissage de l'anglais. Un élève qui n'a pas la volonté d'apprendre et qui ne pratique ni l'écrit ni l'oral, ou alors qui pratique une performance plus que l'autre ne peut pas voir ses performances se développer de façon équilibrée. Au manque de volonté s'ajoute la peur, l'anxiété. Un apprenant qui a peur de s'exprimer parce qu'il n'est pas sûr de lui se prive de l'opportunité de se faire corriger par son enseignant ou par les autres personnes qui s'y connaissent mieux que lui. Plus un élève est anxieux à l'idée de parler ou d'écrire en anglais, moins il sera en mesure de parler et d'écrire l'anglais de façon correcte.

En outre, quelques autres raisons énumérées par les élèves viennent rallonger la liste. 8/8 apprenants ayant répondu au volet « Autres » de la question 4 du questionnaire, ont affirmé qu'à la maison on leur parle majoritairement en français et presque pas, ou pas du tout, en anglais. La présence constante du français dans leurs vies quotidiennes n'est d'aucune aide dans leur apprentissage de l'anglais. Au contraire, elle peut jouer le rôle de barrière dans leur apprentissage de l'anglais.

À la lumière de ces différentes raisons dont l'énumération est justifiée, nous pouvons nous permettre de valider notre hypothèse principale qui est : « le déséquilibre observé se manifesterait en faveur de la performance écrite et cela pourrait se justifier par des facteurs aussi bien internes qu'externes aux apprenants. ». Le déséquilibre entre les performances orales et les performances écrites d'un apprenant pour la plupart, n'est pas toujours uniquement dû à l'apprenant. Le milieu dans lequel il se trouve par exemple est un facteur indépendant de lui et celui-ci influence sans aucun doute sa progression. Quels sont donc les gestes à appliquer pour prévenir ou alors venir à bout de ce déséquilibre ?

### **5.3. Propositions de solutions au problème de déséquilibre entre les performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais.**

Le déséquilibre entre la performance orale d'un élève francophone et sa performance écrite au cours de son processus d'apprentissage de l'anglais est un problème à prendre au sérieux. Plus vite des solutions sont trouvées et appliquées, et plus vite il peut être habile à la fois dans ses compétences et performances linguistiques. Aussi, plus la personne est jeune, plus vite elle est capable d'en venir à bout. Dans ce point de notre travail, nous avons recensé différentes propositions de solutions qui pourraient aider les apprenants francophones de l'anglais de la classe de *form 2*, à apprendre l'anglais en évitant ou en rattrapant l'absence d'un équilibre entre leurs performances orales et écrites. Nous nous sommes intéressée ici à différentes solutions sous quatre grands aspects : ce que les élèves pourraient faire, ce que les enseignants à leur tour pourraient faire, ce que l'État camerounais et l'administration de l'école pourraient faire et enfin, ce que les parents d'élèves pourraient faire.

#### **5.3.1. Devoir des élèves**

Les apprenants peuvent échanger entre eux uniquement en anglais, avoir des discussions en dehors de la salle de classe, en pause par exemple. Ils doivent limiter au maximum l'utilisation qu'ils font du français. Aussi, pour façonner leur écrit, ils peuvent créer des groupes WhatsApp, ayant

comme modérateurs les enseignants, dans lesquels ceux-ci peuvent s'adonner à différents types d'échanges et de causeries, de débats bénéfiques pour eux. Il est très important que ceux-ci aient d'abord la volonté d'apprendre ensuite, qu'ils s'expriment avec assurance, car c'est alors qu'on pourra corriger de potentielles fautes dans leurs productions écrites et orales.

L'utilisation des dictionnaires anglais et français-anglais peut être un atout pour les élèves. En classe ou en dehors de la classe, ils seront en mesure de vérifier l'orthographe, la signification, la prononciation et l'utilisation d'un mot, le sens qu'il prend dans différents contextes. Aussi, les dictionnaires peuvent les aider à enrichir leur vocabulaire, à découvrir de nouveaux mots et expressions.

Les apprenants peuvent lire des livres et ouvrages rédigés uniquement en anglais. La lecture les aidera à se familiariser avec les différentes structures syntaxiques, à apprendre à conjuguer des verbes, et même à former des textes cohérents et dotés de sens. Ceux-ci doivent, pour apprendre l'anglais, passer le plus de temps possible en bibliothèque. C'est pour ça que les bibliothèques doivent être ravitaillées et toujours opérationnelles.

En outre, à leurs heures perdues à la maison, les élèves gagneraient à suivre des émissions essentiellement en anglais. Nous avons par exemple des chaînes comme *The English Club* ou encore *BBC News* qui sont des chaînes très instructives et utiles à des personnes intéressées par l'apprentissage de l'anglais. Aussi, pour ceux qui ont des smartphones ou des ordinateurs/tablettes, ils peuvent télécharger des applications qui vont les aider à façonner leurs performances linguistiques. C'est le cas par exemple de l'application *Duolingo*, qui aide les utilisateurs à pratiquer leur parler, leur écriture, leur écoute et leur lecture.

### **5.3.2. Devoir des enseignants**

Nous avons mentionné l'aspect concernant l'utilisation du français en salle d'anglais dans le point précédent. En effet, les enseignants font une utilisation plus ou moins excessive du français car disent-ils, il faudrait se rassurer que les élèves aient tout assimilé. Cependant, cette méthode n'est plus très recommandée car elle n'a pas su faire ses preuves. Il s'agit en fait de la méthode d'enseignement des langues dite méthode grammaire-traduction ou méthode traditionnelle. Les enseignants pourraient, en alternative à cette dernière, employer la méthode directe qui s'est révélée beaucoup plus efficace et porteuse de fruits. Il s'agirait pour eux d'utiliser l'anglais et uniquement l'anglais pendant les cours. Les élèves apprendront la grammaire de l'anglais (de façon inductive) en anglais. Ceci permettra non seulement aux élèves de se familiariser avec la prononciation mais aussi,

à se démenager à sortir de leurs zones de confort pour essayer de comprendre et de s'exprimer. C'est ainsi que l'apprentissage sera effectif.

Les enseignants ne doivent pas seulement se focaliser sur la théorie, ils devraient suivre les consignes de l'APC en essayant de toujours concrétiser les choses. Apporter une pomme par exemple et dire aux élèves que c'est *an apple* en anglais. Les enseignants doivent donc aussi faire intervenir la pratique. Le fait qu'un apprenant se sente impliqué d'une manière ou d'une autre dans son processus d'apprentissage, peut influencer de manière positive ses performances linguistiques.

En outre, il est important de porter une attention particulière sur les problèmes et les progrès des élèves de façon individuelle. Les enseignants d'anglais doivent pouvoir identifier les élèves qui ne s'en sortent pas de manière proportionnelle à l'écrit et à l'oral, et leur accorder une attention particulière sans toutefois léser les autres apprenants. Nous avons remarqué pendant les interviews que les apprenants sont très sensibles aux remarques qu'on leur fait. D'aucuns étaient très contents d'entendre « very good » et autres mots d'appréciation. Les enseignants doivent pouvoir apprécier (positivement ou négativement) l'évolution de leurs apprenants. Cela les aidera à renforcer leur confiance en eux, et aussi à s'améliorer.

Il est important que les enseignants s'appesantissent sur la prononciation, la phonétique. Enseigner la phonétique à l'apprenant à cet âge sera bénéfique plus tard car il n'oubliera pas. À cet âge (10-13 ans (tranche d'âge moyenne des élèves au sortir de l'entretien)) et en cette classe (*form2*) en particulier, l'élève n'est ni trop jeune pour pouvoir apprendre la complexe phonétique car il a quand même déjà acquis une année d'expérience au lycée (*form1*), ni trop vieux car il est dans une tranche d'âge où un apprentissage semblable à une acquisition de la langue est encore possible. C'est donc le bon moment pour lui inculquer la parfaite prononciation des mots et les variations d'intonation en fonction du contexte par exemple.

Les enseignants peuvent fournir deux types d'épreuves aux évaluations. Une première épreuve s'intéressant à la restitution des connaissances (l'épreuve basique d'anglais), et une épreuve comportant plusieurs sujets au choix par exemple, et les apprenants devront choisir un sujet particulier sur lequel ils s'exprimeront à l'écrit et à l'oral. Cette dernière permettra d'examiner et de suivre chaque élève dans le développement de ses performances scripturale et orale, et permettra de barrer la voie à un potentiel déséquilibre.

Les enseignants doivent avoir reçu une bonne formation, être sortis d'une école ou d'une institution d'enseignement accréditée. Certains enseignants sont des vacataires, qui n'ont pas

forcément les compétences requises car n'ayant pas pris part à une formation sur la didactique par exemple. Nous sommes conscients de la pénurie d'enseignants, et surtout d'enseignants d'anglais. Cependant, il est important et même primordial que le corps enseignant soit hautement qualifié.

Plus souvent, les enseignants peuvent créer des cadres conviviaux de débats qui peuvent permettre aux enfants de s'exprimer verbalement. Cet exercice peut les aider à développer la performance orale, et à s'exprimer de manière plus cohérente et réfléchie. Ils doivent aussi donner beaucoup d'exercices d'écriture aux apprenants, cela les permettra de davantage peaufiner leurs performances scripturales.

### **5.3.3. Rôle de l'Etat (Ministère des Enseignements Secondaires) et ensuite l'administration de l'établissement scolaire**

Il est nécessaire de renforcer et de revoir les didacticiels en les rendant adaptés à l'environnement et au contexte d'apprentissage de chaque communauté. L'État camerounais a fait du bon travail en modifiant du mieux qu'il pouvait, les manuels scolaires. En effet, étant donné que la langue anglaise est arrivée au Cameroun par le biais de la colonisation, le contexte et les réalités présentes dans les tous premiers manuels scolaires étaient inhérents à la culture des anglais. Par la suite, l'État camerounais a essayé de camerouniser ces livres. Cependant il reste toujours une marge pour une amélioration. Chaque ville, localité ou région du Cameroun a une situation linguistique bien particulière. L'État camerounais devrait tenir compte de ce facteur lorsqu'il fournit les manuels scolaires. Les apprenants francophones de l'anglais étudiant à l'Extrême-Nord du pays par exemple pourraient facilement être plus enthousiastes à l'idée d'apprendre l'anglais et, se retrouver plus facilement si dans les manuels, des réalités de leur région y sont rattachées. Nous exhortons les autorités compétentes à prendre nos suggestions en considération, et à agir si possible en conséquence.

L'administration des établissements scolaires doit pouvoir créer, approvisionner des bibliothèques. La lecture favorise le développement de la compétence scripturale, elle aide à écrire sans fautes. Parmi les erreurs recensées dans les productions écrites des apprenants, que ce soit au LBEII ou à Atin-Fek, celle qui est le plus souvent revenue est en rapport avec l'orthographe des mots en général. Les apprenants ont des choses à dire, ils connaissent quels mots employer, cependant, ils ne savent pas comment les orthographier en anglais. La lecture est essentielle, voire indispensable dans ce cas de figure.

En addition, la création d'un réseau de correspondances inter-états peut contribuer à régler ce problème. L'État camerounais gagnerait à mettre sur pieds un programme d'immersion ou d'échange de langue (*Language Exchange Program*), au cours duquel les apprenants francophones de l'anglais seront en mesure de voyager vers un pays anglophone d'Afrique, d'Europe ou d'Amérique. Ce programme aura une durée bien déterminée, comprendra des activités variées, et permettra aux élèves de mieux s'imprégner de la langue. Les différents dialogues avec les natifs de l'anglais les aideront à davantage se familiariser avec la prononciation des mots et leur permettra d'acquérir un vocabulaire avancé et de parler comme des natifs. En retour, les élèves de ces différents pays désireux d'apprendre le français pourraient eux aussi venir au Cameroun.

Un ensemble de vidéos et audio approuvés par l'État et puis par l'administration pourraient être acheminés dans les établissements, et une ou deux fois par semaine par exemple, les élèves pourront visionner ces vidéos et/ou écouter les audio. Ceci est d'ailleurs une proposition faite par l'élève Pershing Phelegone (Form2, 09 juin 2023) du LBEII.

L'État camerounais doit former plus d'enseignants d'anglais. Pour ce faire, il doit débloquer plus de places lors des concours d'entrées dans les écoles d'enseignement. Ensuite, il doit davantage chercher à renforcer la formation des élèves-enseignants afin que celle-ci puisse être irréprochable.

L'administration de l'école doit se rassurer de ne pas affecter n'importe qui au poste d'enseignants d'anglais dans la classe qui nous intéresse ici. L'administration doit s'assurer que le personnel est qualifié et si elle veut, procéder à un petit examen. Il serait idéal d'affecter à cette tâche des enseignants issus des formations en lettres bilingues, ceux-ci sont les mieux placés pour suivre ces élèves car ayant des compétences à la fois en français et en anglais.

#### **5.3.4. Devoir des parents d'élèves**

Les parents d'élèves ne doivent pas seulement inscrire et par la suite abandonner leurs enfants ou les laisser se débrouiller eux-mêmes. Il est important qu'un parent, peu importe son niveau d'anglais, puisse s'intéresser à l'apprentissage de son enfant et assurer un suivi. Il pourrait par exemple demander chaque soir à l'élève un récapitulatif du cours du jour en anglais exclusivement. Petit à petit, cet exercice peut aider l'apprenant à avoir un discours plus fluide en anglais et à ne pas avoir peur de s'exprimer. Dans le cas où le parent connaît la langue, ceci est d'autant plus bénéfique pour l'enfant, car celui-ci sera en mesure de corriger et de ramener l'apprenant sur la bonne voie.

Aussi, les parents doivent faire l'effort d'acheter les manuels, documents et dictionnaires demandés à leurs enfants. Les apprenants n'ayant pas de documentation n'arrivent pas souvent à

suivre et sont pour la plupart, désavantagés par rapport à ceux qui ont les livres. Quand l'enseignant demande par exemple de lire un texte qui se trouve dans le manuel afin que les élèves puissent pratiquer, ceux qui n'ont pas de livres ne participent pas souvent. Ce qui permet aux apprenants ayant des manuels de s'exercer et d'améliorer leurs performances, tandis que les autres ne possèdent pas vraiment cet avantage. Il est bon de noter que les manuels scolaires peuvent être exploités par les élèves en dehors de la salle de classe, c'est-à-dire chez eux. Ils ont donc la latitude de travailler leur anglais à l'école et à la maison, grâce aux différents exercices présents dans ceux-ci. De plus en dehors desdits manuels, il y'a également des œuvres littéraires au programme et les parents doivent pouvoir les acheter. Ces œuvres littéraires ont la capacité d'enrichir le vocabulaire des apprenants, d'aider au développement de leurs compétences et par ricochet leurs performances scripturales, de les amener à se familiariser avec différents styles d'écrits et différents types de textes, etc.

L'interprétation des résultats nous a conduit à une conclusion : il existe un déséquilibre entre les performances orales et écrites des apprenants francophones (de la ville d'Ebolowa) de l'anglais lorsque ceux-ci viennent à s'exprimer. Ce déséquilibre est dû à la fois à des facteurs inhérents et extrinsèques au jeune élève. Il peut s'agir ici de sa motivation vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais (facteur intrinsèque) dans la mesure où un élève peut apprendre l'anglais juste sous recommandation d'un parent et dans ce cas de figure, l'enfant peut ne pas trouver de raison valable pour complètement s'investir dans son apprentissage ; de l'environnement dans lequel il se trouve (facteur extrinsèque) car Ebolowa est une ville majoritairement dominée par le français, ce qui ne rend pas évident un apprentissage de l'anglais. Cependant, ce problème de déséquilibre est curable et évitable. Comme mentionné dans ce chapitre, les élèves eux-mêmes, leurs parents, leurs enseignants, et le gouvernement pourraient jouer des rôles très importants dans le peaufinage simultané des performances orales et écrites des apprenants. Les élèves peuvent par exemple pratiquer l'anglais en conversant les uns avec les autres, les enseignants peuvent employer des méthodes ludiques pour faciliter la compréhension des apprenants, les parents peuvent plus souvent communiquer en anglais avec leurs enfants, et l'État et l'administration de l'école peuvent ouvrir et approvisionner de manière mensuelle ou annuelle des bibliothèques à l'école et en dehors, gratuites à ces apprenants.

Cette deuxième et dernière partie de notre travail concernait essentiellement et de manière générale, l'analyse des données, l'interprétation des informations obtenues, la présentation des implications et des propositions de solutions. Dans le chapitre 4, nous avons analysé les productions écrites, puis les productions orales des apprenants. Nous avons noté les différentes occurrences d'écart et de norme, et nous les avons classées chacune dans une catégorie. Il en ressort de ces analyses que les élèves ont une maîtrise partielle des règles de grammaire et un vocabulaire pas très riche ce qui ne les aide pas lorsqu'ils s'expriment à l'oral et/ou à l'écrit. Nous avons ensuite poursuivi avec une confrontation cas par cas des performances de chaque élève et nous avons obtenu des données qui nous ont aidées dans la suite de notre analyse. La confrontation nous a permis de constater que les élèves du Lycée Bilingue d'Ebolowa II et ceux du Collège Bilingue Atin-Fek s'expriment plus à l'oral qu'à l'écrit. Dans le chapitre 5, nous avons procédé à une interprétation qui nous a permis de conclure qu'effectivement, il existe un déséquilibre entre les performances orales et écrites des élèves francophones lorsque ceux-ci s'expriment en anglais. Les raisons que nous avons pu identifier après interprétation sont notamment l'environnement dans lequel sont plongés les apprenants, les méthodes d'enseignement, les différences entre la langue orale et la langue écrite, et quelques facteurs propres à l'élève tels que l'anxiété, les stress ou sa motivation vis-à-vis de son apprentissage. À la fin, nous avons suggéré des éléments de solution pour aider à remédier à ce problème. Nous avons proposé aux élèves, aux enseignants, aux parents et à l'administration de pouvoir chacun jouer un rôle dans le processus d'apprentissage de l'anglais par ces élèves afin que celui-ci soit effectif et qu'enfin de compte il puisse y avoir un équilibre entre leurs performances orales et écrites.

# **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Pour conclure, notre travail avait pour sujet **ÉTUDE DES PERFORMANCES ORALES ET ÉCRITES DES APPRENANTS FRANCOPHONES DE L'ANGLAIS : CAS DES ÉLÈVES DU LYCÉE BILINGUE D'EBOLOWA II ET DU COLLÈGE BILINGUE ATIN-FEK**. Il a été scindé en cinq chapitres repartis dans deux parties. La partie conceptuelle contenant trois chapitres et la partie analytique en contenant deux.

Dans le premier chapitre intitulé **CONTEXTE GÉNÉRAL**, nous avons rappelé le contexte de l'étude en présentant les situations géographiques du Cameroun et de la ville d'Ebolowa. Plusieurs langues nationales sont parlées dans la ville d'Ebolowa et en majorité la langue Bulu. Nous avons vu comment l'anglais s'est propagé dans cette zone, le statut et les fonctions qu'il a et l'intérêt que les habitants de cette ville ont à inscrire leurs progénitures dans des institutions bilingues. Ebolowa est une ville typiquement francophone et cela nous a poussé à nous demander si l'apprentissage de l'anglais, langue officielle, y est effectif ou pas. Nous avons donc par la suite décidé d'étudier les différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui existent.

Le deuxième chapitre, **DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET NOTION DE BILINGUISME**, nous a permis de faire des analyses détaillées des concepts d'acquisition, d'apprentissage et puis d'enseignement. Il a été dit qu'une acquisition est un processus inconscient et naturel, tandis que l'apprentissage est plutôt conscient et normé. Les différentes méthodes et approches pour l'apprentissage et l'enseignement des langues telles que la méthode directe et l'approche par les compétences ont été davantage expliquées. En outre, des facteurs non-linguistiques peuvent également intervenir dans le processus d'apprentissage des langues. La motivation est un facteur très déterminant. C'est l'un des premiers à prendre en compte. Plus un apprenant est motivé, plus il est au centre de son apprentissage et plus il apprend. Moins il est motivé et moins il apprend. Enfin, étant donné qu'une personne qui apprend une langue est ou devient bilingue, nous nous sommes attelée à faire une présentation du mot « bilinguisme » et de l'impact que ce phénomène a sur les cerveaux des personnes bilingues et sur leurs performances linguistiques dans les deux langues.

Le troisième chapitre qui est **DE L'ORAL, DE L'ÉCRIT ET DES PERFORMANCES D'EXPRESSIONS ÉCRITE ET ORALE** concerne premièrement la présentation de tous ces mots et expressions, ensuite une étude de comment l'oral et l'écrit sont enseignés dans la salle de classe, et comment les performances orales et écrites peuvent être stimulées et par quoi elles peuvent être impactées négativement. La maîtrise de la grammaire, du vocabulaire et de la syntaxe est tout aussi

primordiale. En addition, la pratique joue un rôle important dans le façonnement des performances. Plus un apprenant pratique son oral grâce à des conversations et en écoutant également, son écrit grâce à la lecture et lui-même en faisant des rédactions, plus il verra ses performances s'améliorer. L'anxiété et la peur de se tromper étant aussi des facteurs qui jouent sur le niveau de performances, les enseignants et les élèves doivent garder en tête que l'erreur est juste un moyen d'obtenir de meilleurs résultats.

Dans le quatrième chapitre ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES ET ORALES DES APPRENANTS, nous avons fait une analyse visant à faire ressortir les différents écarts et la norme en anglais. Nous avons identifié des cas d'interférences à l'écrit comme à l'oral, une non-maîtrise de la conjugaison, un vocabulaire pas assez fourni, une utilisation du français et du pidgin, etc. Par la suite, nous avons fait une confrontation cas par cas des productions des élèves et avons découvert que ceux-ci s'exprimaient plus à l'oral qu'à l'écrit. Après l'analyse, on se devait de faire une interprétation, ce qui nous a mené au cinquième et dernier chapitre de notre travail.

Enfin le dernier chapitre ayant pour titre RENDEMENT DE L'ÉTUDE, est en effet la section dans laquelle nous avons interprété les informations obtenues après l'analyse et avons suggéré des solutions au problème de déséquilibre entre les performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais qui s'est plus tard confirmé. Nous avons découvert que l'environnement d'apprentissage joue un rôle plus ou moins négatif dans le processus. Nous sommes donc en mesure de valider notre première hypothèse secondaire : l'environnement et le contexte d'apprentissage pourraient avoir un impact positif et négatif dans l'apprentissage de l'anglais par ces élèves. Les élèves sont sans cesse immergés dans le français. De plus, la plupart de leurs enseignants utilisent des méthodes comme la méthode traditionnelle, ce qui peut avoir l'effet inverse c'est-à-dire renforcer le français plutôt que de renforcer l'anglais. Nous pouvons dans ce cas valider la deuxième hypothèse secondaire : les différentes méthodes utilisées dans l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones pourraient ne pas toujours être adéquates. De plus, nous avons constaté que les performances linguistiques des apprenants peuvent, en dehors de ces facteurs externes à eux, être influencées par des facteurs internes tels que l'anxiété et la motivation. Nous pouvons alors valider notre hypothèse principale qui est : le déséquilibre observé se manifesterait en faveur de la performance écrite et cela pourrait se justifier par des facteurs aussi bien internes qu'externes aux apprenants. Cependant, nous ne validons pas le premier volet de cette hypothèse car, la performance qui prime ici est la performance orale, et non la performance écrite. Cela dit, nous avons proposé des

solutions. Les parents devraient par exemple communiquer plus souvent avec leurs enfants en anglais, les établissements scolaires devraient s'assurer que les bibliothèques soient remplies de ressources adaptées, en anglais, l'État pourrait subventionner des programmes d'immersion ou d'échange linguistique et les apprenants pourraient d'avantage essayer de s'exprimer entre eux en anglais.

En définitive, nous terminons ce travail après avoir atteint notre objectif principal et nous deux objectifs secondaires.

## REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### USUELS

*Dictionnaire le Petit Robert de la Langue Française*, Ed. 2023.

Dubois, J. et Alii. (2001), *Le dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse-Bordas/HER.

*Larousse, Dictionnaire de français*, Ed. 2023.

### OUVRAGES ET ARTICLES GÉNÉRAUX

Atmane, Y., (2014), « Bilingue et bilinguisme dans le discours épilinguistique des apprenants » in

*Synergies*, Algérie, Université de Sidi-Bel-Abbès, pp. 139-154.

Avanzi, M. et Alii (2021), «CFPR – Convention de transcription », Sorbonne Université.

Bandura, A., (2003), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

Benveniste, É., (1976), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard.

Biloa, E., (1999), « Interférences morpho-syntaxiques des langues camerounaises dans le français »,

in *Le français langue africaine : enjeux et atouts pour la Francophonie*, Paris, Publisud, pp. 149-167.

Blais, M. et Alii, (1993), « L'inventaire des motivations au travail de Blais », in *Revue québécoise*

*de psychologie*, Université du Québec à Montréal, vol. 14, n° 3, p. 185-215.

Bloomfield, L., (1933), *Language*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bouchard, R., (1989), « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », in *Et la grammaire... ?*, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 160-169.
- Chaucer, G., (2003), *The Canterbury tales* (N. Coghill, Trans), Penguin Classics.
- Chemin, A., (2014), « Handwriting vs typing: is the pen still mightier than the keyboard? », in *Neuroscience*, online, The Guardian.
- Chia, E., (1983), « The expression of location in Kom », in *Special issue on locative constructions, in honour of the late Prof. Jan Voorhoeve* (J. Leroy, J. Watters eds) JWAL 13 (2), pp. 71-90.
- Chomsky, N., (1965), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.
- Cohen, Y. et Norst, M. (1989), « Fear, dependence, and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults», *RELC journal*, vol 20, n°2, pp. 61-77.
- Coste, D., (2009), « Tâche, progression, curriculum », in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le Français dans le monde*, N° 45, CLE international, Paris, 15-24.
- Courade, C., et Courage, G., (1983), « L'école au Cameroun anglophone », in *Savoir moderne*, Paris, ORSTOM, pp. 524-525.
- Coste, D., (1981). « Gérer l'apprentissage, les conditions des choix » in *champs éducatifs n° :3 Paris* 8, Centre d'information pour la recherche en langues étrangères, Marburg.
- Deci, E., (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, E. & Ryan, R., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. et Ryan, R., (2000), « Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being », in *American Psychologist*, Rochester, NY, University of Rochester, 55(1), 68-78.

Deci, E. et Ryan, R., (2002), *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY, University of Rochester Press.

Dörnyei, Z., (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, CUP.

Echu, G. (2005), « The immersion Experience in Anglophone Primary Schools in Cameroon », in *Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp.643-655.

El Karfa, I., « La cohérence et la cohésion textuelle : reconnaissance et articulation », in *Revue Akofena*, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, n°002 Vol.1, pp. 229-238.

Gardner, R., (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold Publishers.

Gardner, R. et MacIntyre, P., (1993), « On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning », in *Language Learning*, vol 43, n°2, pp. 157-194.

Germain, C. et Netten, J., (2008), « Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère », in *Florilège Québec*, Ouvrage collectif, Texte de la 'grande conférence' prononcée lors XIIe Congrès mondial de la FIPF (Fédération Internationale des

- Professeurs de Français), à Québec, en juillet 2008. Paru en 2011, en tant que chapitre d'un ouvrage intitulé *Faire vivre les identités : un parcours en Francophonie*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- Grosjean, F., (1982), *Life with two languages: an introduction to bilingualism*, Cambridge, London, Harvard University Press.
- Grosjean, F., (1984), « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », In *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel-Suisse, n°7, p.15-41.
- Hung, P. et Raghvendra, K., (2023), *Multidisciplinary Applications of Computer-Mediated Communication*, Pennsylvanie, IGI Global.
- Kachru, B., (1985), *Standards, Codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. English in the world: Teaching and learning the Language and Literatures*, Widdowson, Quirk and H. G.
- Krashen, S., (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California, Pergamon Press Inc.
- Krashen, S., (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California, Pergamon Press Inc.
- Kirkpatrick, A., (2007), *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*, Cambridge [England], Cambridge University Press.
- Krashen, S., (1994), «The input hypothesis and its rivals», in *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London, Academic Press Ltd, pp. 45-77.

- Kouega, J-P., (2007), *A Dictionary of Cameroon English Usage*, New York, Peter Lang.
- Kouega, J-P., (2013), «*RP and the Cameroon English Accent: An Overview*», University of Yaoundé I, David Publishing, Vol. 11, n°12, pp. 888-900.
- Kouega, J-P., (2017), *Communicating in English*, Yaoundé, Imprimerie Les Grandes Éditions.
- Laborit, H., (1996), *Une vie*, Paris, Éditions du Félin.
- Liberman, A., (1992). « The relation of speech to reading and writing », in *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*, Amsterdam, Elsevier Science, p. 167-178.
- Leki, I., (1998), «Techniques for reducing second language writing anxiety», in *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, Boston, McGraw-Hill College, pp. 24-46.
- Longcamp, M. & Velay, J-L., (2017), *Cerveau et production écrite*, online, Universalis Edu.
- Lüdi, G., Py, B., (2002), *Être bilingue*, Berne, Peter Lang (2<sup>e</sup> édition revue).
- Mackey, W., (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.
- Mac-Namara, J., (1967). « The bilingual's linguistic performance: a psychological overview », McGill University, *Journal of Social Issues*, Vol. 23, pp. 58-77.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning, In *Language Learning*, London, The University of Western Ontario, Vol. 44, N°2, pp. 283-305.

- MacIntyre, P. and Gardner, R., (1994b), «The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language», in *Studies in Second Language Acquisition*, London, The University of Western Ontario, 16, pp. 1-17.
- Merchiers, J., (2000), « A-t-on besoin de compétence pour travailler ? » in *Travailler*, online, Thésaurus cereq, N° 4, pp. 43-71.
- Meron, C. et Maga, J-J., (1990), « Le défi lecture » in *Les actes de lecture*, Lyon, Éd. Chronique sociale, N°2, pp.1-2.
- Messanga, G., (2018), « Effet de la scolarisation des élèves issus des familles francophones dans le sous-système éducatif anglophone sur l'identité sociale *anglophone* : une analyse dans la perspective théorique de la menace intergroupe », in *L'insécurité linguistique dans les communautés anglophone et francophone du Cameroun*, Paris, L'Harmattan, pp. 251-274.
- Minesec. (1998) : Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, n°98/004, Yaoundé.
- Moirand, S., (1979), *Situations d'écrit*, Paris, CLE international.
- Morin, M.-F., (2009), *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*.  
MELS, Direction du Service de la recherche et de l'évaluation.
- Nordquist, R., (2019), « What Is Register in Linguistics? », online, ThoughtCo.
- Pelletier L. et Vallerand R., (1993), « Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination », in *Introduction à la psychologie de la motivation*, Montreal, Vigot, pp. 233-281.
- Pépin, L., (1998), *La cohérence textuelle ; l'évaluer et l'enseigner*, Laval (Quebec), Beauchemin.

- Perrenoud, P., (1995), « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » in *Pédagogie Collégiale*, Québec, Université de Genève, Vol. 9, n°1, pp. 20-24.
- Peytard, J., (1970). « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », in *Langue Française, apprentissage du français langue maternelle*, Besançon, Larousse, 6, pp. 35-47.
- Pothiers, M., (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Orphtus.
- Ryan, R. & Deci, L., (2000), Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions in *Contemporary Educational Psychology*, University of Rochester, Academic Press, Vol. 25, n°1, pp. 54-67.
- Rondier, M., (2004), « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Bruxelles, De Bœck, Vol. 33, n°3, pp. 475-476.
- Sala, B., (2014), « 'That-clauses' » in Cameroon English: A study in Functional Extension. In: Anchimbe, E. (eds) *Structural and Sociolinguistic Perspectives on Indigenisation*. Springer, Dordrecht.
- Samarin, W., (1972), « Lingua Francas of the World », in *Language*, The Hague, Mouton Publishers.
- Shakespeare, W., (1993), *Romeo and Juliet*, Dover Publications.
- Singleton, D., (2003), « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires » in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, Trinity College, Open edition journals, pp. 3-15.

Tchoua, M., (2007), « Cameroun : Les écoles anglophones sollicitées par les francophones » in *Le Messenger*, Douala, allAfrica Global Media.

Titone, R., (1972), *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles, Dessart.

Thill, E., (1997), *Motivation, Émotion, Attention et Concentration*, Paris, Vigot.

Voser, M., (2019), *Les avantages d'un cerveau multilingue*, online, Yuqo.

Weinreich, U., (1974), *Languages in Contact. Findings and Problems* (8th printing), Paris, New York, Mouton Publisher, The Hague.

Zhang, H. (2011), «A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety », in *English didactics*, Sweden, Kristianstad University.

## **OUVRAGES ET ARTICLES SPÉCIFIQUES**

Altet, M., (1994), *La formation professionnelles des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

Berbaum, J., (2005), « La Pédagogie par objectifs », in *Apprentissage et Formation*, Paris, Presses Universitaires de France, pp.93-116.

Bonnefoix, O., (2019), « Quel est l'âge idéal pour apprendre une langue étrangère ? », in *Méthodes d'apprentissage*, online, Homelike Acquisition.

Boudia et Alii, (2020), « Deep learning for non verbal sentiment analysis : Facial emotional expressions », Algeria, EasyChair Print.

- Bushnell, P., (1930), *An analytical Contrast of Oral with Written English*, New York, Ams Pr Inc.
- Calvet, L.-J., (2017), « Compétence et Performance », *Encyclopædia Universalis*, consulté en ligne le 07/10/2024.
- Chambers, A., (2010), « L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé », in *Revue Française de Linguistique*, Publications linguistiques, sur cairn.info, vol 15, pp. 9-20.
- Collard, F., (1904), *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 3<sup>e</sup> édition, Bruxelles, Alfred Castagne.
- Comenius, A., (1657), *Didactica Magna (trad. fr., La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous)*, Paris, Klincksieck.
- Cornaire, C. et Raymond, P., (1999), « La production écrite », in *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE international.
- Cuq, J-P. et Gruca, I., (2008), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J-P., (2010), « Sciences du langage et didactique des langues », in *Synergies*, Université de Nice-Sophia Antipolis, pp. 85-88.
- Dupont, P. et Grandaty, M., (2016). « De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné », in *Recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS de Lyon, pp. 7-16.

- Foucambert, J., (1976), « Apprentissage et enseignement », in *Communication & Langages*, Persée, n°32, pp. 7-17.
- Fraisse, P. et Breyton, M., (1959), « Comparaison entre les langages oral et écrit », in *L'année Psychologique*, Persée, 59 (1), pp. 61-71.
- Galton, M. et Alii, (1980), *Inside the Primary Classroom*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Garcia-Debanc, C. et Plane S., (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, France, Hatier.
- Goretti, A., (2022), « La ruée vers le sous-système anglophone », in *Enseignants*, en ligne, Eska Learning Blog.
- Graham, S. et Alii, (2005), « Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development », in *Contemporary Educational Psychology*, vol 3, n°2, pp. 207-241.
- Harrache, S. (2022). « Vers une approche par les tâches dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère », in *Multilinguales*, online, Open Journals.
- Hilton, H., (2009), « Théories d'apprentissage et didactique des langues » in *La Clé des Langues*, Université de Savoie (Chambéry), Clifford Armion (Ed.), n°3, pp. 12-21.
- Houssaye, J., (1988), *Le Triangle Pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Houssaye, J., (1988), *Théories et pratiques de l'éducation*, Berne, Peter Lang.
- Huber, M., (1999), *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique Sociale.

- Lester, E. et Harrell, Jr., (1957), *A Comparison of the Development of Oral and Written Language in School-Age Children*, New York, Child Development Publications.
- Malala, D., (2016), Cours de didactiques des disciplines, année scolaire 2015-2016, USK/BUKAVU.
- Maurer, B., (2001), *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- Newmark, L., (1966), « How not to interfere with language learning », in *Language Learning: The individual and the Process. International Journal of American Linguistics*, pp. 77-83
- Prator, C. et Celce-Murcia M., (1979), *Teaching English as a second or foreign language*, New York, Newbury House.
- Raby, F., et Narcy-Combes, J-P., (2009), « La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde », in *Revue de linguistique et de didactique des langues*, en ligne, UGA Éditions.
- Rivers, M., (1964), *The Psychologist and the Foreign-language Teacher*, Chicago, University of Chicago Press.
- Reboul, O., (2018), « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, pp.40-75.
- Robert, J-P., (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- Rochelle, E., (1906), *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Conférences, Bordeaux, G. Delmas.
- Roegiers, X. (2010), *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, de Boeck.

Simo, A., (1997), « Sociocultural Constraints in EFL Teaching in Cameroon », in *The Cultural Context in Foreign Language Teaching*, Berlin, Peter Lang, pp. 221-240.

Vergnaud, G., (1992), « Qu'est-ce que la didactique ? », in *Éducation permanente*, n°111, pp. 19-31

Wiertz, C. & Alii, (2020), « Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée », in *Mesure et évaluation en éducation*, Université Laval, ADMEE-Canada, Vol. 43, n°3, p. 1-67.

Yves, R. et Alii, (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

## **MÉMOIRES ET THÈSES**

Achkir, I., (2018), *Étude des compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit chez des enfants du CE2 au CM2 : Comparaison entre des enfants francophones versus non francophones dans une approche diglossique du français*, Mémoire de Master, Université Nice Sophia Antipolis.

Alejandra, J., et Salgado, J., (2008), *L'acquisition/l'apprentissage d'une langue étrangère par de jeunes enfants en milieu scolaire : fondements et avantages d'une approche pédagogique ludique artistique : réflexions à partir du cas de l'enseignement du français en Colombie*, Mémoire de Maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke.

Bitjaa, Z., (2004), *La Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français (approche macrolinguistique)*, Thèse de Doctorat, Université de Yaoundé I.

- Bouh, C., (2016), *Représentations et apprentissage de l'anglais en milieu scolaire francophone au Cameroun : cas des élèves du lycée d'Ebolowa*, Mémoire de Master, Université Jean Monnet de Saint-Etienne.
- Enyegue, C., (2017), *Soutien familial et adaptation scolaire : cas des élèves de parents francophones dans le sous-système éducatif anglophone de l'arrondissement de Nkolafamba (Class 5 and Class 6)*, Mémoire de Master, Université de Yaoundé I.
- Folefack, L., (2021), *Attitudes of english-speaking youths towards French as a second official language: a case study of students of Government Bilingual High School Yaounde and of The University of Yaounde I*, Mémoire de Master, Université de Yaoundé I.
- Hachem M. et Manseri N., (2019), *Les erreurs récurrentes dans la production écrite. Cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire*, Mémoire de Master, Université Ibn Khaldoun-Tiaret.
- Hamadou, (2006), *The Use of Appropriate Expressions in English: The case of 3<sup>rd</sup> year Francophone Bilingual Students of Bambili*, Mémoire de Master, Université de Yaoundé I.
- Lahchere, M., (2018), *De la lecture à la production d'écrits : obstacles rencontrés chez les élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire*, Thèse de Doctorat, Université d'Oran 2.
- Lakehal, (2020), *Le travail en groupe pour une meilleure maîtrise de la production écrite en classe de FLE. Cas des élèves de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, CEM Omar Ibn El khattab à In Salah*, Mémoire de Master, Université Ahmed Draia-ADRAR
- Maanser H. et Reghis K., (2019), *L'apport de la lecture dans le développement de la compétence scripturale chez les élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne*, Mémoire de Master, Université Larbi B.

Ndi J-J., (2016), *(A) symétrie des performances des élèves à la compréhension orale et à l'expression écrite du français au cycle d'observation : cas de la classe de 6<sup>ème</sup> du lycée bilingue de nkol-eton*, Mémoire de Dipes II, ENS, Yaoundé.

Ntakeu, (2001), *The Performance of Students in GSS Sa'a Learning English: A Study in Grammatical Ability*, Mémoire de Master, Université de Yaoundé I.

Ouafi H., (2017), *Analyse descriptive des productions écrites des apprenants de la première année moyenne*, Mémoire de Master, Université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem en Mehdioeb.

Sokeng S., (2010), *The English Language Proficiency of Francophone Secondary School Leavers in Cameroon*, Thèse de Doctorat, Université de Yaoundé I.

Souhila L., (2020), *Le travail en groupe pour une meilleure maîtrise de la production écrite en classe de FLE. Cas des élèves de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, CEM Omar Ibn El Khattab à In Salah*, Mémoire de Master, Université Ahmed Draya-Adrar.

Tahar T., (2020), *L'impact de la lecture sur l'amélioration de la production écrite en classe de FLE (Cas des apprenants de la 3<sup>ème</sup>AM) CEM Lebsaira Fatma-Biskra*, Mémoire de Master, Université Mohamed Khider-Biskra.

## **WEBOGRAPHIE**

[Chronique Sociale ISBN 2-85008-583-9](#)

[\*\*ESOL vs ESL \(signification, similitudes, différences, objectifs d'apprentissage\)\*\*](#)

<http://flweblog.com/2013/11/quelle-langue-pour-la-diffusion-du-savoir-scientifique.html>

<https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2021/09/17-T02-45-pp.-229-238.pdf>.

[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)

[https://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)

[Mesure et évaluation en éducation](#)

## ANNEXES

### *Questionnaire administré aux élèves francophones de form 2.*

*Cher élève,*

*Je suis Mercy Ebotan Anne, étudiante chercheuse venant de l'Université de Yaoundé I. Je suis actuellement dans le processus de rédaction d'un mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master. Je conduis une recherche sur le problème de déséquilibre entre les performances orales et écrites dans l'apprentissage de l'anglais par les élèves francophones. Pouvez-vous s'il vous plait remplir ce questionnaire de façon honnête et sincère ? Vos réponses resteront confidentielles. Votre participation à cette étude est volontaire; alors, si vous ne vous sentez pas aptes à répondre aux questions, veuillez tout simplement me remettre le questionnaire. De plus, si l'une de ces questions vous met mal à l'aise, sachez que vous pouvez tout simplement l'ignorer. Merci.*

#### **Questionnaire**

**Nom de l'élève :**

**Âge :**

**Classe :**

**Sexe:**

Masculin

Féminin

1. Êtes-vous francophone?

Oui

Non

2. Depuis quel cycle faites-vous des études en anglais?

La maternelle

Le primaire

Le secondaire

3. a) Avez-vous remarqué un déséquilibre entre votre performance orale et votre performance écrite quand vous exprimez en anglais?

Oui

Non

b) Si oui, quelle performance prime sur l'autre?

Performance orale

Performance écrite

4. Quelles sont selon vous les raisons de ce déséquilibre?

Les différentes stratégies et méthodes d'enseignement

Les différences entre la langue

écrite et la langue parlée

l'environnement et le contexte d'apprentissage

L'absence

répétée

des

enseignants

d'anglais

Autres \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. En salle de classe, pratiquez-vous l'oral de la même façon que vous pratiquez l'écrit?

Oui  Non

6. Pensez-vous que les méthodes employées par vos enseignants dans l'optique d'améliorer votre performance écrite soient différentes de celles employées pour améliorer votre performance orale? Oui  Non

7. Pensez-vous que le contexte, l'environnement dans lequel vous vous trouvez favorise un meilleur apprentissage de l'anglais?

Oui  Non

8. a) Avez-vous des suggestions de méthodes didactiques et pédagogiques qui favoriseraient une acquisition équilibrée des compétences écrites et orales en anglais?

Oui  Non

b) Si oui, lesquelles ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Questionnaire administré aux enseignants d'anglais.**

*Cher enseignant,*

*Je suis Mercy Ebotan Anne, étudiante chercheuse venant de l'Université de Yaoundé I. Je suis actuellement dans le processus de rédaction d'un mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master. Je conduis une recherche sur le problème de déséquilibre entre les performances orales et écrites dans l'apprentissage de l'anglais par les élèves francophones. Pouvez-vous s'il vous plait remplir ce questionnaire de façon honnête et sincère ? Vos réponses resteront confidentielles. Votre participation à cette étude est volontaire; alors, si vous ne vous sentez pas aptes à répondre aux questions, veuillez tout simplement me remettre le questionnaire. De plus, si l'une de ces questions vous met mal à l'aise, sachez que vous pouvez tout simplement l'ignorer. Merci.*

### **Questionnaire**

**Nom de l'enseignant :**

**Sexe:** Masculin

Féminin

9. Êtes-vous francophone ou anglophone?

Francophone

Anglophone

10. a) Dans quelle(s) langue(s) dispensez-vous vos cours?

Français

Anglais

Français et anglais

Autres \_\_\_\_\_

b) Pensez-vous que cela aide dans l'enseignement de l'anglais ?

Oui

Non

11. a) Selon vous, y'a-t-il un déséquilibre entre la performance orale et la performance écrite quand vos élèves francophones s'expriment en anglais?

Oui

Non

c) Si oui, quelle performance prime sur l'autre?

Performance orale

Performance écrite

12. Quelles sont selon vous les raisons de ce déséquilibre?

Les différentes stratégies et méthodes d'enseignement

Les différences entre la langue

écrite et la langue parlée

l'environnement et le contexte d'apprentissage

le manque

de ressources

Le niveau

des apprenants

Autres \_\_\_\_\_

13. Comment évaluez-vous les performances orales et écrites de vos apprenants?

---

---

14. a) Pensez-vous que les méthodes et techniques pédagogiques que vous employez quand vous enseignez votre discipline aident au développement équilibré des compétences orales et écrites de vos apprenants ?      Oui       C'est possible       Non

b) Si oui, quelles sont ces méthodes ?

15. Pensez-vous que le contexte, l'environnement dans lequel vos élèves se trouvent favorise un meilleur apprentissage de l'anglais?

Oui       Non

16. a) Avez-vous des suggestions de méthodes didactiques et pédagogiques qui favoriseraient une acquisition équilibrée des compétences écrites et orales en anglais?

Oui       Non

b) Si oui, lesquelles ?

---

---

---

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	i
DÉDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES .....	v
Résumé.....	vi
Abstract.....	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THÉORICO-CONCEPTUELLE DE L'ÉTUDE .....	16
CHAPITRE 1: CONTEXTE GÉNÉRAL .....	17
1.1. Le Cameroun .....	18
1.1.1. Delimitation géographique et territoriale.....	18
1.1.2. Démographie .....	18
1.1.3 Profil linguistique .....	18
1.1.4. Historique du Cameroun.....	19
1.1.4.1. Le Cameroun précolonial .....	19
1.1.4.2. Le Cameroun colonial .....	19
1.1.4.2.1. Le Cameroun allemand.....	19
1.1.4.2.2 Le Cameroun français et le Cameroun britannique .....	20
1.1.4.3. Le Cameroun postcolonial.....	20
1.1.5. Bilinguisme au Cameroun .....	20
1.1.6. Le système éducatif au Cameroun.....	22

1.1.6.1. Le sous-système éducatif anglophone .....	23
1.1.6.2. Le sous-système éducatif francophone.....	23
1.2. La ville d'Ebolowa .....	24
1.2.1. Situation géographique et démographie.....	24
1.2.2. Profil linguistique.....	25
1.2.3. Pratique du bilinguisme .....	27
1.3. Origine et propagation de l'anglais .....	28
1.3.1. Origine de l'anglais.....	28
1.3.1.1. Le vieil anglais ou <i>Old English</i> (449-1066 apr. J-C) .....	29
1.3.1.2. Le moyen anglais ou <i>Middle English</i> (1066-1450) .....	29
1.3.1.3 L'anglais moderne naissant/anglais élisabéthain ou <i>Early Modern English</i> (1450-1800) 30	
1.3.1.4 L'anglais moderne tardif ou <i>Late Modern English</i> (1800-présent).....	30
1.3.2. Propagation de l'anglais.....	31
1.3.2.1. Dans le Monde .....	32
1.3.2.2. Au Cameroun .....	33
1.3.2.3. Dans la ville d'Ebolowa .....	36
<b>CHAPITRE 2 : DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET NOTION DE BILINGUISME.....</b>	<b>39</b>
2.1. Distinction entre apprentissage et acquisition .....	40
2.2. Enseignement/apprentissage.....	40
2.3. Méthodes didactiques et approches pédagogiques utilisées pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation d'une langue cible. ....	42
2.3.1. Méthodes d'enseignement d'une seconde langue/ langue étrangère.....	42
2.3.1.1. La méthode traditionnelle.....	42
2.3.1.2. La méthode directe .....	43

2.3.1.3. La méthode audio-orale .....	43
2.3.1.4. L'approche situationnelle .....	44
2.3.1.5. La méthode active.....	45
2.3.1.6. La méthode audio-visuelle.....	45
2.3.1.7. L'approche communicative .....	46
2.3.2. Approches pédagogiques .....	47
2.3.2.1. La Pédagogie Par Objectifs (PPO) .....	47
2.3.2.2. L'Approche Par les Compétences (APC).....	47
2.3.2.3. La Pédagogie Par Projets et l'Apprentissage Par Tâches .....	48
2.4. Apprentissage de l'anglais par les élèves francophones.....	49
2.4.1. La motivation intrinsèque .....	50
2.4.2. La motivation extrinsèque .....	50
2.4.3. L'amotivation .....	51
2.5. Bilinguisme.....	51
2.5.1. Différents types de bilinguisme.....	53
2.5.2. Dimension cognitive du bilinguisme.....	53
CHAPITRE 3 : DE L'ORAL, DE L'ÉCRIT ET DES PERFORMANCES D'EXPRESSIONS ÉCRITE ET ORALE.....	56
3.1. L'oral .....	57
3.1.1. Dans la classe de langue .....	57
3.1.1.1. L'oral canal de transmission.....	57
3.1.1.2. L'oral objet d'enseignement.....	58
3.1.2. Comment enseigne-t-on l'oral ? .....	58
3.2. L'écrit .....	59
3.2.1. L'écrit en classe de langue.....	60

3.2.2. Comment enseigne-t-on l'écrit ? .....	60
3.2.2.1. Les types de production écrite .....	62
3.2.2.2. La production guidée .....	62
3.2.2.3 La production semi-guidée .....	62
3.2.2.4. La production libre .....	62
3.2.3. Les types de texte .....	62
3.2.3.1. Le texte narratif ( <i>narrative essay</i> ) .....	63
3.2.3.2. Le texte argumentatif ( <i>argumentative essay</i> ).....	63
3.2.3.3. Le texte explicatif ( <i>expository essay</i> ) .....	63
3.2.3.4. Le texte descriptif ( <i>descriptive essay</i> ) .....	63
3.2.4. La cohérence textuelle .....	63
3.2.5. La cohésion textuelle .....	64
3.2.6 La non-contradiction.....	64
3.3. Performances d'expressions orale et écrite .....	64
3.3.1. Distinction entre compétence et performance .....	64
3.3.2. Performance orale.....	66
3.3.2.1. Facteurs rattachés à la performance orale.....	67
3.3.2.1.1. Le para verbal. ....	67
3.3.2.1.2. Le non verbal .....	68
3.3.2.1.3. Le verbal .....	68
3.3.2.2. Quelques facteurs qui conduisent à une mauvaise performance orale .....	68
3.3.2.3. Evaluation de l'oral .....	70
3.3.2.4. Comment développer sa performance orale ? .....	73
3.3.3. La performance écrite .....	75
3.3.3.1. Facteurs qui influencent négativement la performance écrite .....	75

3.3.3.2. Evaluation de l'écrit.....	76
3.3.3.3. Comment améliorer sa performance écrite ?.....	77
3.3.3.3.1. La lecture .....	77
3.3.3.3.2. La main d'écriture .....	79
3.3.3.3.3. La ponctuation .....	79
3.4. Le déséquilibre entre les performances orales et les performances écrites. ....	79
3.4.1. Les différences entre la langue orale et la langue écrite .....	80
3.4.2. La priorité qui est accordée à certaines performances par rapport à d'autres .....	80
3.4.3. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas idéales .....	81
DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE ANALYTIQUE DE L'ÉTUDE .....	84
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES ET ORALES DES APPRENANTS .....	85
4.1 Analyse des productions écrites des apprenants.....	86
4.1.1 Écarts en anglais .....	86
4.1.1.1 Écarts relatifs à la pragmatique .....	86
4.1.1.2 Écarts sémantiques .....	88
4.1.1.3 Écarts morphosyntaxiques.....	89
4.1.1.3.1. La capitalisation.....	89
4.1.1.3.2. La ponctuation .....	90
4.1.1.3.3. L'orthographe .....	90
4.1.1.3.3.1 L'orthographe des verbes .....	90
4.1.1.3.3.2. L'orthographe d'autres mots (noms communs, adverbes et adjectifs).....	91
4.1.1.3.4. La conjugaison.....	92
4.1.1.3.5. Les interférences lexicales.....	93
4.1.1.3.6. La syntaxe.....	93

4.1.2. La norme en anglais .....	93
4.1.2.1. Normes relatives à la pragmatique .....	93
4.1.2.1.1. Respect de la consigne.....	93
4.1.2.1.2. Registre de langue .....	93
4.1.2.2 Norme sémantique.....	94
4.1.2.3. Norme morphosyntaxique .....	94
4.1.2.3.1. La majuscule.....	94
4.1.2.3.2. La ponctuation .....	95
4.2. Analyse des productions orales des apprenants.....	95
4.2.1. Les écarts en anglais .....	95
4.2.1.1 La pragmatique .....	95
4.2.1.1.1. Le registre de langue.....	95
4.2.1.1.2. La compréhension.....	95
4.2.1.1.3. L'hésitation .....	95
4.2.1.2 La prononciation.....	96
4.2.1.3. La cohérence.....	96
4.2.1.4. La conjugaison.....	96
4.2.1.5. Construction verbale.....	97
4.2.1.6 Les interférences.....	97
4.2.1.6.1. Les interférences phoniques .....	97
4.2.1.6.2. Les interférences verbales .....	98
4.2.1.6.3. Les interférences lexicales.....	98
4.2.1.7. Le code-mixing .....	98
4.2.2 La norme en anglais.....	99
4.2.2.1. Le vocabulaire .....	99

4.2.2.2. La grammaire.....	99
4.2.2.3. La fluidité .....	100
4.2.2.4. La communication .....	100
4.3. Comparaison des performances orales et écrites .....	100
CHAPITRE 5: RENDEMENT DE L'ÉTUDE .....	108
5-1. Constat du déséquilibre entre les performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais.....	109
5.2. Les raisons du déséquilibre.....	110
5.2.1. L'environnement .....	110
5.2.2. Les méthodes d'enseignement.....	111
5.2.3. Différences situationnelles .....	112
5.2.4. Le processus d'apprentissage .....	112
5.3. Propositions de solutions au problème de déséquilibre entre les performances orales et écrites des apprenants francophones de l'anglais. ....	113
5.3.1. Devoir des élèves.....	113
5.3.2. Devoir des enseignants .....	114
5.3.3. Rôle de l'Etat (Ministère des Enseignements Secondaires) et ensuite l'administration de l'établissement scolaire.....	116
5.3.4. Devoir des parents d'élèves.....	117
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	121
REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	125
ANNEXES .....	139
TABLE DES MATIÈRES .....	143